



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

 LIÈGE université  
UR interfacultaire DIDACTIfen  
Didactique et formation des enseignants

*Didactifen 2024 - 23 et 24 mai - Liège (Belgique)*

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

23-24 mai 2024, Liège, Belgique

**fnrs**  
LA LIBERTÉ DE CHERCHER

 FÉDÉRATION  
WALLONIE-BRUXELLES

 LIÈGE  
université

# Table des matières

## **Axe 1 : Le support comme dispositif d'une médiation documentaire des savoirs 7**

Résolution de problèmes de proportionnalité : les leçons tirées de notre expérimentation auprès de plus de 1000 élèves de première année du secondaire, Laetitia Dragone [et al.] . . . . .	8
Médiatiser le savoir grammatical par les schémas : pratiques enseignantes en Belgique francophone, Nicolas Gregov . . . . .	10
édition et éditorialisation des ressources pour l'éducation aux médias. Enquête en Fédération Wallonie-Bruxelles, Ingrid Mayeur . . . . .	13
Analyse lexicométrique des manuels scolaires d'histoire du Québec et du Canada de la troisième année du secondaire : un portrait des interactions entre les différents groupes présents dans le récit, Adrienne Dumont [et al.] . . . . .	16
Observer les affichages pour accéder au rapport à la langue des enseignants, Belinda Lavieu . . . . .	18
Etude de supports d'enseignement de la lecture dits adaptés (SELA) aux élèves porteurs de troubles du développement : quelle prise en compte des connaissances scientifiques sur le savoir-lire et les troubles du développement?, Nassim Ghalem [et al.] . . . . .	19
L'articulation oral-écrit dans les dispositifs d'enseignement de la production de récits au primaire, Anne-Claire Blanc [et al.] . . . . .	22
écriture, discours et action dans le débat sur le lycée : exercices dans les manuels scolaires de portugais au Brésil, Cristian Henrique Imbruniz . . . . .	25
DidacSciences. Une encyclopédie de didactique des sciences au service de la formation initiale des enseignants, Clara Cravatte [et al.] . . . . .	28
Concevoir et mutualiser les ressources numériques dans le cadre de la formation de futurs enseignants de langue : vers une nouvelle forme de médiation de savoirs disciplinaires, Joanna Górecka . . . . .	32

Supports didactiques pour la construction de savoirs artistiques et musicaux en contexte scolaire et extrascolaire : statuts et enjeux dans la construction et la conduite des apprentissages., Catherine Grivet Bonzon [et al.] . . . . .	35
Le manuel scolaire en classe d'histoire de l'art : étude exploratoire et comparative sur ce support de médiation, Audrey Dusoulier . . . . .	55
Un outil didactique à la confluence de la didactique de la littérature et de l'analyse de l'activité : des expériences didactiques de référence dans un dispositif de reverse mentoring au service de la formation des enseignants ?, Celine Foliot . . . . .	57
Analyse de manuels de mathématiques sénégalais : méthodologie & résultats, Nadine Grapin [et al.] . . . . .	59
L'utilisation de la vidéo de vulgarisation sur YouTube en classe : un support, de multiples sens., Frédéric Carton . . . . .	62
Circulation des ressources pédagogiques du Français Langues étrangère à l'université : étude en contexte socio-économique et culturel ouzbek, Catherine Ayme . . . . .	63
Les Moyens d'enseignement romands : un dispositif efficace de transmission de la pensée historique ?, Sosthene Meboma [et al.] . . . . .	66
L'entropie dans les ouvrages de référence de thermodynamique : heurs et malheurs de la métaphore du désordre, Vincent Natalis [et al.] . . . . .	69
Enseigner la fiction historique en classe de Français : les supports, marqueurs de transposition didactique de l'objet d'enseignement, Diane Boër . . . . .	72
Analyse des manières de voir dans les tâches de géométrie proposées par le manuel Carrément Math pour l'enseignement primaire, Mélanie Seha [et al.] . . . . .	75
Comment dépasser les difficultés rencontrées par les élèves de grade 10 de la Fédération Wallonie-Bruxelles lorsqu'ils résolvent des problèmes stœchiométriques ? La variété des supports comme piste de réflexion, Jérémy Dehon [et al.] . . . . .	78
Contribution des manuels scolaires à l'enrichissement des milieux didactiques pour l'apprentissage de l'électromagnétisme élémentaire en classe de 4ème en Côte d'Ivoire., Kouakou Innocent Koffi . . . . .	80
Enseigner l'histoire politique au XXIe siècle. La diversité des supports didactiques au service de l'égalité, Geoffrey Grandjean [et al.] . . . . .	82
Utilisation de romans graphiques centrés sur des thèmes de santé comme ressource pédagogique pour le développement des Soft Skills chez les étudiants en Pharmacie, Aurore Gaspar [et al.] . . . . .	84

La construction de supports didactiques en mathématiques : un défi de médiation face aux pratiques ostensives dominantes en Belgique francophone, Safia Ben-nabi [et al.] . . . . .	86
Les livres didactiques de langue portugaise et littérature au Brésil et les documents qui les entourent, Priscila Campanholo . . . . .	89
Diversité (linguistique) et représentations au cours de néerlandais. Des prescrits légaux aux manuels scolaires., Laurent Rasier . . . . .	91
Lecture-écoute et livre audio : support ancien et nouveau champ de recherche, Daniel Delbrassine . . . . .	93
<b>Axe 2 : Histoire et politique des supports</b>	<b>95</b>
GéoGuyane CM1-CM2, ouvrage pédagogique de géographie adapté à la Guyane publié en juin 2023 : enjeux d'un outil pédagogique adapté à un territoire d'outre-mer, Audrey Chambaud . . . . .	96
Associer le virtuel au réel dans l'étude des problématiques liées l'interface nature/société. Une étude cas sur la déforestation en sortie de terrain virtuel dans la géographie scolaire., Thomas Julio Ekoto Abaayo . . . . .	97
Une ressource pédagogique qui trouble : quoi faire de la dissection à l'école ?, Tiago Ribeiro Santos . . . . .	99
Circulation et légitimation des savoirs : une analyse collective de ressources pédagogiques sur l'esprit critique, Sabine Bosler [et al.] . . . . .	101
S'agit-il seulement de " comment on fait les bébés ? "... Quelle vision de l'éducation à la vie relationnelle affective et sexuelle (EVRAS) dans les référentiels, programmes, manuels et supports des cours de sciences en Fédération Wallonie Bruxelles de Belgique ?, Nathalie François . . . . .	104
Construire des supports didactiques en histoire et en géographie au Cameroun depuis 1960 : le poids des enjeux politiques et scientifiques, Sosthene Meboma [et al.] . . . . .	108
<b>Axe 3 : Supports, outils et inégalités scolaires</b>	<b>111</b>
Valoriser les œuvres d'art présentes dans les manuels d'univers social au primaire : une méthode mixte d'analyse, Catinca Adriana Stan . . . . .	112
Quand les ressources didactiques s'imposent : les modalités d'usage des TIC par les enseignants d'histoire québécois en situation de contrainte pandémique, Jean-Louis Jadoulle . . . . .	114

Adaptation d'une ressource dans une perspective inclusive : la situation des nappérons, Florence Peteers [et al.] . . . . .	118
Co-conception d'une ressource visant l'inclusion de tous et toutes les élèves en cours de mathématiques, Elann Lesnes [et al.] . . . . .	121
Enseignants, formateurs et apprenants face au flou des prescrits : un terrain propice aux inégalités. L'exemple de deux métiers de l'interaction humaine., Laetitia Pluton [et al.] . . . . .	123
Favoriser l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap : quelles sont les ressources utilisées ou élaborées par les enseignants du premier degré?, Marine Dintrich . . . . .	126
Les plateformes de formation à distance : supports de la persévérance pour lutter contre les inégalités scolaires? L'exemple du CNED, Karel Soumagnac [et al.] . . . . .	128
Baliser le paysage : lisibilité et accessibilité des ressources pédagogiques du CDI d'un lycée agricole, Magali Roumy Akue [et al.] . . . . .	131
Supports composites et inégalités sociales et scolaires : comment les enseignants prennent en charge les compétences littéraires qu'exigent les supports d'apprentissage au cycle 3?, Thierry Pagnier . . . . .	134
Quels supports pour apprendre à appréhender le sens d'un texte latin? Analyse d'outils et enjeux didactiques, Grégory Clesse . . . . .	137
Un outil pour établir des progressions didactiques réalistes et différenciées en classe de français. Retours d'expériences., Leïla Derrouich [et al.] . . . . .	138
Les supports numériques en enseignements-apprentissages des Langues Vivantes : de l'usage raisonné à la différenciation., Leïla Bouabdelli . . . . .	140
Quels ajustements des supports d'apprentissage pour répondre aux besoins des apprenants dans deux disciplines scolaires : le français et l'histoire?, Dalila Moussi [et al.] . . . . .	142
L'utilisation de trois types de documents écrits en classe d'histoire dans l'enseignement secondaire : quelles représentations et quels obstacles pour les élèves en Belgique francophone?, Gaël Pirard . . . . .	145
Planifier son enseignement à l'aide d'un outil scénarisé : le cas des ateliers d'écriture de L. Calkins, Marine Andre [et al.] . . . . .	148
Supports (didactiques), papier et/ou numériques : quels risques d'inégalité d'apprentissage et quelles stratégies pour les limiter?, Germain Simons [et al.] . . . . .	151

<b>Axe 4 : Supports et scénarisations didactiques</b>	<b>157</b>
” EP – Vivre actif ” : évaluation de l’utilité, l’utilisabilité et l’acceptabilité d’une application mobile à destination du cours d’éducation physique de l’enseignement secondaire supérieur., Maurine Remacle [et al.] . . . . .	158
Curation, appropriation, transformation et mutualisation de supports numériques en enseignement supérieur, Françoise Jérôme [et al.] . . . . .	161
Les manuels d’anglais et leurs scénarisations didactiques : vers la coordination des langues enseignées à l’école ?, Slavka Pogranova . . . . .	163
Retour d’expérience d’une enseignante proposant de nouveaux textes de dictées à ses élèves de cours moyen : les raisons d’un passage de textes issus d’un outil de type clé-en-main à ceux élaborés à l’aide de l’intelligence artificielle, Ismahane Raach . . . . .	165
Accompagnement des institutions muséales dans la production de supports didactiques pour l’enseignement des sciences et de la technologie, Camille Binggeli [et al.] . . . . .	168
Expérimentation d’un support accompagnant la pratique : étude de cas en équipe de handball U18, Catherine Theunissen [et al.] . . . . .	170
Les Ingénieurs et Conseillers Pédagogiques en IUT, des acteurs du processus de conception des ressources au service des transitions pédagogiques ?, Romain Perrier [et al.] . . . . .	173
Des supports didactiques aux finalités disciplinaires : matérialités et usages des textes narratifs en français L1 et anglais L2, Sandrine Aeby Daghé [et al.] . . . . .	176
Les supports d’enseignement de la prononciation anglaise : données déclaratives et rapportées, canevas expérimental, Tom Peters . . . . .	179
Conception et utilisation d’un modèle de chromosomes imprimés en 3 dimensions dans un cours de biologie de 1er bachelier universitaire, Amélie Palmaers [et al.] . . . . .	182
L’enseignement de la littératie numérique pour la formation à une citoyenneté numérique : le recours aux pratiques informelles pour l’élaboration des supports., Jimmy Coste . . . . .	183
L’enseignement de la littérature avec les outils numériques au lycée en République du Congo, Elvire-Justine Boumbou-Kibondo . . . . .	186
Les supports dans le didactique ordinaire des enseignants : approche compréhensive de l’enseignement de l’écriture en cycle 3, Aurelie Doelrasad . . . . .	188

Pour une continuité remobilisatrice des supports en histoire : fonctions et enjeux des ressources bibliographiques dans un dispositif didactique à l'université, Florence Vanderpoorten . . . . .	190
Un mode d'apprentissage " coprogressif " pour (re)penser l'acculturation précoce des étudiant-es allophones primo-entrant-es à l'université, Allison Schadeck . . . . .	195
Soutenir la reading compliance et la performance académique en 1ère année à l'université : expérience d'une scénarisation pédagogique structurée autour de lectures obligatoires dans un cours de " Théories de la Communication ", Laurent Leduc [et al.] . . . . .	198
Le Graphic syllabus, une variante du Plan de cours plus apte à remplir ses fonctions au service des étudiants? éléments de réponse d'après la littérature et sur base de données empiriques à l'ULiège, Linda Milo [et al.] . . . . .	202
Quels supports et scénarisations didactiques pour développer les compétences en lecture numérique des élèves de 9 à 18 ans? Une scoping review., Joris Noémie . . . . .	205
L'enseignement de l'anglais scientifique en Belgique francophone : points d'entrées et stratégies pédagogiques, Natassia Schutz . . . . .	208
L'utilisation d'un MOOC-socle comme outil de soutien à l'apprentissage dans le cadre d'un cours de mécanique en première année de bachelier, Pierre-Xavier Marique [et al.] . . . . .	210
Utilisation de la bande dessinée "Tout seul" de Christophe Chabouté dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au niveau universitaire, Marina Šišak . . . . .	214
Des signes icono-graphiques papier aux mots bleus numériques Matérialités pluri-sémiotiques et gestes enseignants, Taisson Claire [et al.] . . . . .	216
Enseignants de FLE, enseignants multimodaux en devenir et médiateurs numériques, Carine Zanchi . . . . .	218
<b>Liste des participants</b>	<b>219</b>
<b>Liste des auteurs</b>	<b>221</b>

Axe 1 : Le support comme dispositif  
d'une médiation documentaire des  
savoirs

# Résolution de problèmes de proportionnalité : les leçons tirées de notre expérimentation auprès de plus de 1000 élèves de première année du secondaire

Laetitia Dragone\* <sup>1</sup>, Gaetan Temperman , Bruno De Lièvre

<sup>1</sup> UMONS – Belgique

La notion de proportionnalité revêt une grande importance dans les programmes éducatifs, et son utilisation fréquente lui confère un rôle central en mathématiques. Le raisonnement proportionnel se révèle donc essentiel, et une solide compréhension de ce concept est indispensable. Malgré un apprentissage progressif et récurrent sur une période prolongée, de nombreux élèves rencontrent des difficultés avec cette notion (Comin, 2002). La maîtrise de la proportionnalité nécessite plusieurs années, et ce processus complexe ne semble pas permettre à tous les élèves d'acquérir cette compétence dans un laps de temps donné.

Selon Roblin (2015), enseigner la proportionnalité n'est pas une tâche simple. En effet, cette matière présente de nombreuses difficultés pour les élèves et il existe plusieurs méthodes pour résoudre les problèmes de proportionnalité. La résolution de problèmes peut représenter un défi significatif, en particulier pour les élèves considérés comme étant en situation de difficulté (Theis et al., 2016). L'objectif donc de permettre aux élèves d'acquérir toutes les stratégies nécessaires pour qu'ils puissent choisir la plus adaptée en fonction du problème.

Dans le contexte de notre recherche doctorale en cours, nous avons créé un environnement numérique d'apprentissage visant l'apprentissage de la résolution de problèmes de proportionnalité directe. Ce système est basé sur des principes pédagogiques et didactiques qui ont le potentiel d'améliorer l'apprentissage, notamment les worked example. Un échantillon de 1500 apprenants de première année commune du secondaire ont pu expérimenter ce dispositif.

Les exemples résolus engagent les élèves dans le processus d'auto-explication, les encourageant à reconnaître les étapes du raisonnement et à les expliquer, comme indiqué par Lange et al. (2014). Selon l'étude de Booth, Koedinger et Paré Blagoev menée en 2011, l'utilisation de la stratégie d'auto-explication par les élèves influence positivement leur apprentissage et leur engagement dans le processus de résolution de la tâche. Certaines interventions pédagogiques peuvent aider les étudiants à fournir un jugement plus précis. Ces interventions peuvent être des questions pour amener les étudiants à élaborer une réflexion sur un point précis. Elles peuvent être également données sous forme d'indices dans l'énoncé comme une mise en saillance de certains éléments ou une utilisation de mots clés. Les aides fournies doivent permettre aux étudiants d'apprécier en détails la structure de leur énoncé et d'élaborer plus facilement une représentation mentale de la situation proposée afin d'émettre un jugement facilitant l'auto explication du phénomène. D'après Sweller (2006), le processus d'étude des exemples résolus permet d'alléger la charge cog-

---

\*. Intervenant

nitive et améliore les performances des individus en résolution de problème. Cet auteur précise également que la diminution de la charge cognitive s'accompagne d'une focalisation sur les étapes de résolution du problème présenté ce qui entraîne une meilleure compréhension de celles-ci et une meilleure performance dans la formation de solutions générales et de schémas. Van Gog et al. (2006) sont du même avis en affirmant également que l'utilisation des exemples résolus réduit la charge cognitive et améliore l'apprentissage. Ces auteurs expliquent que la charge étant diminuée, la capacité cognitive libérée permet à la mémoire de travail de se focaliser sur des activités cognitives pertinentes stimulant l'apprentissage. Lors de cette journée d'étude, nous partagerons les conclusions prometteuses de notre recherche et émettrons des suggestions destinées aux enseignants.

**Mots-Clés :** charge cognitive, problème, proportionnalité, worked example

# Médiatiser le savoir grammatical par les schémas : pratiques enseignantes en Belgique francophone

Nicolas Gregov\* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université de Liege – Belgique

Durant cette communication, nous souhaitons interroger une ressource didactique : le schéma grammatical, tel qu'il est utilisé au tableau en classe de français langue première. Par schéma grammatical, désormais noté (SG), nous désignons tout diagramme représentant les relations syntaxiques entre les mots au moyen de diverses formes graphiques (bulles, flèches, traits, etc.). La figure 1 présente divers exemples (voir document annexe).

Si Nonnon a bien montré le rôle majeur du texte au tableau noir (2000), il n'existe pas d'études focalisées sur la présence de SG sur le tableau en classe, alors que les supports didactiques peuvent être la source de malentendus socio-cognitifs (Bautier, 2015). Or le SG joue un rôle central dans l'enseignement-apprentissage du français : il a pour but d'amener les élèves à visualiser les structures abstraites de la langue, par ailleurs invisibles à l'oral en raison de la linéarité du signifiant linguistique. En cela, on peut considérer que le SG relève des *outils de l'enseignement* du français, suivant la définition qu'en donne Schneuwly (2000).

Afin d'objectiver la manière dont les SG sont mobilisés au tableau, nous avons mené des observations dans des classes du secondaire inférieur (une vingtaine de leçons) et du primaire (une dizaine de leçons, toujours en cours), dans la lignée des travaux sur les pratiques grammaticales (e.a. Schneuwly & Dolz, 2009). Ces observations sont réalisées en Belgique francophone, région marquée par un fort sentiment d'incompétence chez les enseignants en matière d'enseignement grammatical (Van Raemdonck et al., 2018).

Deux questions guident notre étude :

- Q1. *Que nous disent les SG quant à la sédimentation des pratiques enseignantes ?*

Il s'agit de pouvoir situer les pratiques observées dans la temporalité des usages disciplinaires. La grammaire scolaire du français a en effet connu plusieurs recompositions (Vargas, 2014), et notamment l'influence d'une " grammaire rénovée " (Bulea Bronckart & Elalouf, 2016) préconisant l'utilisation d'un type de SG spécifique (arbre d'inspiration chomskyenne).

- Q2. *Comment les SG sont-ils intégrés aux pratiques enseignantes ?*

En postulant que la production de sens dans la classe est nécessairement multimodale et interactive (Kress et al. 2014), nous considérons que le savoir grammatical est mis en forme (angl.

---

\*. Intervenant

*shaped*) à travers des ressources sémiotiques configurées par divers médiums (en particulier verbal, scriptural et gestuel). Ainsi, nous décrivons les fonctions de ces médiums vis-à-vis du SG : comment ce dernier est-il désigné, exprimé, reformulé par la parole, par les écrits et par les gestes ?

Concrètement, nous observons des leçons portant spécifiquement sur la grammaire, sans consigne particulière de la part du chercheur. Une caméra située au fond de la classe filme le tableau et enregistre les échanges verbaux. Chaque SG fait ensuite l'objet d'une description interne (sémiotique graphique), alors que les leçons font l'objet d'une transcription via le logiciel ELAN (sémiotique multimodale).

à partir des résultats provisoires, nous avons pu dresser les constats suivants :

(1) Les SG divergent selon le niveau scolaire envisagé. Au niveau secondaire inférieur, l'enquête montre que les SG sont caractérisés par une faible uniformité et des ressources graphiques rudimentaires ; au niveau primaire, les SG sont davantage conventionnalisés. Aucun SG similaire aux arbres chomskyens n'a été observé, ce qui pourrait traduire, historiquement, le rejet d'une part du mouvement de rénovation grammaticale. La figure 2 présente divers exemples (voir document annexe).

(2) Les médiums occupent des rôles distincts quant aux SG : l'écrit précise dans quel contexte d'apprentissage ils se situent ; l'oral explicite une partie des conventions ou reformule la théorie grammaticale ; le geste insiste sur les structures fondamentales du système grammatical, notamment quand ces dernières sont insuffisamment claires dans les SG. Cette complémentarité est questionnable : en fragmentant la conceptualisation du savoir, on court le risque que le sens véhiculé par les médiums ne soit pas également compris selon le profil des élèves.

(3) Hormis les couleurs (et la couleur rouge associée au verbe), les conventions des SG ne sont que rarement explicitées. Cela peut s'expliquer par le statut qu'a le SG chez les enseignants : il s'agit d'un objet encore peu conscientisé et peu voire pas questionné.

(4) Les échanges observés permettent de mieux saisir les difficultés des élèves, notamment quant à leur (in)compréhension des SG. à ce propos, la linéarité dans certains SG (les mots se suivent les uns à la suite des autres) est peu claire chez certains apprenants : la structure tolère-t-elle des manipulations ? Une piste intéressante consisterait à user pleinement de la bidimensionnalité du tableau, ce qui permettrait de mieux exploiter les SG et d'éviter ces malentendus.

## Références

Bautier, E. (2015). Quand la complexité des supports d'apprentissage fait obstacle à la compréhension de tous les élèves. *Spirale*, 55, 11-20.

Bescherelle (2017). *Bescherelle. école*. Hatier.

Bulea Bronckart, E. & Elalouf, M.-L. (2016). Contenus et démarches de la grammaire rénovée. In S.-G. Chartrand (éd.), *Mieux enseigner la grammaire* (p. 45-79). ERPI.

Chartrand, S.-G. *et al.* (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Graficor.

Kress, G. *et al.* (2014) (2000). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. Bloomsbury.

Nonnon, E. (2000). Le tableau de l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères*, 22, 83-119.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (dir.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Presses universitaires de Rennes.

Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.

Van Raemdonck, D. et al. (2018). *Le sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants*. Peter Lang.

Vargas, C. (2014). *Les grammaires scolaires. De la recomposition à la reconfiguration*. Presses universitaires de Provence.

**Mots-Clés :** schéma grammatical, pratiques enseignantes, tableau

# édition et éditorialisation des ressources pour l'éducation aux médias. Enquête en Fédération Wallonie-Bruxelles

Ingrid Mayeur \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université de Liège – Belgique

L'éducation aux médias est considérée, dans les discours institutionnels, comme une priorité en Fédération Wallonie-Bruxelles : outre la place qui lui est accordée par le Décret Missions (1997), elle se trouve désormais au cœur d'un plan stratégique diffusé en 2022 précisant, notamment, son intégration dans l'enseignement obligatoire (Fédération Wallonie-Bruxelles 2022). Pour autant, on peut constater la quasi-absence de tout manuel de référence chez les éditeurs produisant les livres scolaires pour l'enseignement belge francophone. En effet, à l'exception d'un ouvrage épuisé et non réédité (Lecomte 2014) ou d'un cahier de français (Mees 2020), les catalogues de *De Boeck/Van In* et d'*Erasmus/Plantyn* semblent bien lacunaires dès lors qu'il s'agit de fournir des ressources pour éduquer aux médias dans les classes du secondaire.

La raison en est, probablement, l'absence de *curriculum* disciplinaire dédié, l'éducation aux médias étant abordée transversalement au sein du cursus. De plus, le cadre produit par le Conseil Supérieur pour l'éducation aux Médias (CSEM (2013) 2016) repose sur une matrice de compétences qui n'établit pas de correspondance entre un degré de maîtrise de celles-ci et un niveau scolaire particulier (Fastrez 2012 ; Jacques et Fastrez 2018)(1). Il se présente plutôt comme un indicateur, un outil adaptable mis à la disposition des enseignants pour guider leur action ; en aucune manière un référentiel structuré orientant la programmation didactique.

En revanche, de nombreuses ressources pour l'éducation aux médias se trouvent éditorialisées sur la plateforme institutionnelle E-classe(2) : de formats divers (fiches, brochures, films, *etc.*), émanant d'acteurs variés (CSEM, RTBF, SONUMA, consortiums du tronc commun, *etc.*), elles sont ainsi mises à la disposition des usagers - en l'occurrence, les enseignants qui peuvent s'en servir pour construire leurs supports de cours - tout en faisant l'objet d'une médiation documentaire (Gardiès et Fabre 2017) qui les situe au regard d'un horizon disciplinaire complexe, d'univers de référence pluriels (monde scolaire, professionnel, familial/privé, *etc.*) et d'une variété de publics anticipés. Par son énonciation éditoriale et son *design* (Souchier 1998 ; Bonaccorsi 2013 ; Carton et Tréhondart 2020), la plateforme préconfigure en outre certains usages. à cet égard, l'imaginaire de la table de montage apparaît central, dès lors que l'interface utilisateur permet de découper, de remixer et/ou diffuser des ressources, mettant en évidence leur dimension polyphonique et intertextuelle (Kovacs 2011).

La présente proposition envisage d'étudier l'éditorialisation des ressources en éducation aux médias au sein de la plateforme E-classe : l'enquête portera sur les autorités qui président à leur production et à leur mise en circulation (Broudoux 2022), sur les formats et les catégories mobilisés, ainsi que sur les représentations de la discipline que laisse entrevoir la médiation

---

\*. Intervenant

documentaire de la plateforme. En matière d'ouverture prospective, à un niveau plus fin de granularité, nous examinerons certaines ressources en vue d'amorcer une analyse des *pratiques discursives du savoir* de l'éducation aux médias - soit la manière dont le savoir est constitué en *objet*, susceptible d'être manifesté, transmis et enseigné (Badir 2022). On espère ainsi mettre à jour un premier cadastre problématisé de ce que la plateforme E-classe comme dispositif info-communicationnel (Couzinet 2011) donne à voir de l'éducation aux médias en terrain scolaire, de ses pratiques, formes, finalités et acteurs, à travers les ressources diffusées.

## Bibliographie

Badir, Sémir. 2022. *Les pratiques discursives du savoir. Le cas sémiotique*. Lambert-Lucas. Limoges.

Bonaccorsi, Julia. 2013. " Approches sémiologiques du web ". In *Manuel d'analyse du web en Sciences Humaines et Sociales*, par Christine Barats, 125-46. Paris : Armand Colin.

Broudoux, Evelyne. 2022. *Editorialisation et autorité : Dispositifs info-communicationnels numériques*. De Boeck Supérieur.

Carton, Tiphaine, et Nolwenn Tréhondart. 2020. " La plateformesation de l'éducation aux médias et à la citoyenneté ". *Spirale - Revue de recherches en éducation* N° 66 (3) : 77-94.

Couzinet, Viviane. 2011. *Dispositifs info-communicationnels. Questions de médiations documentaires*. Paris : Hermès.

CSEM. (2013) 2016. " Les compétences en éducation aux médias : un enjeu éducatif majeur ". <https://www.csem.be/eduquer-aux-medias/productions/les-competences-en-education-aux-medias-cadre-gene>

—. 2022. " L'éducation aux médias dans les référentiels du tronc commun ". [https://www.csem.be/sites/default/files/2022-10/EAM\\_referentiels\\_tronc\\_commun%20version%20modifiable%20221014.pdf](https://www.csem.be/sites/default/files/2022-10/EAM_referentiels_tronc_commun%20version%20modifiable%20221014.pdf).

Fastrez, Pierre. 2012. " Les compétences en littératie médiatique : une proposition de définition ". *Québec français*, no 166 : 42-43.

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2022. " Plan éducation aux médias de la Fédération Wallonie-Bruxelles. 62 actions pour développer l'esprit critique et l'interactivité avec les médias ". Dossier " Lectures ". [https://www.csem.be/sites/default/files/2022-01/Plan%20EAM\\_mis%20en%20page\\_FGL\\_FCO.pdf](https://www.csem.be/sites/default/files/2022-01/Plan%20EAM_mis%20en%20page_FGL_FCO.pdf).

Gardiès, Cécile, et Isabelle Fabre. 2017. " 2. Définition et enjeux de la médiation numérique documentaire ". In *Développer la médiation documentaire numérique*, édité par Xavier Galaup, 45-58. La Boîte à outils. Villeurbanne : Presses de l'enssib. <http://books.openedition.org/pressesenssib/691>.

Jacques, Jerry, et Pierre Fastrez. 2018. " Pour une approche compétentielle, matricielle et ancrée des littératies ". *Education Comparée*, janvier.

Kovacs, Susan. 2011. " Transformation des documents : pratique pédagogique, savoir social ". In *Le cahier et l'écran : Culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*, par Annette Béguin-Verbrugge et Susan Kovacs, 95-112. Paris : Lavoisier.

Lecomte, Julien. 2014. *Médias & informations. 40 activités pédagogiques pour le secondaire*. Bruxelles : De Boeck. <http://www.csem.be/mediasetinformationsactivitespedagogiques>.

Mees, Céline. 2020. *Parcours & moi SUP' 4. Livre-cahier 4 : La critique des médias*. Anvers : Plantyn.

Souchier, Emmanuël. 1998. " L'image du texte : pour une théorie de l'énonciation éditoriale ". *Les cahiers de médiologie* 6 (2) : 137-45.

(1) Il faut toutefois signaler que le CSEM a entrepris un relevé systématique des compétences en éducation aux médias travaillées dans les référentiels du tronc commun (CSEM 2022).

(2) Mise en ligne en 2019 à l'initiative du Service du Numérique éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles, la plateforme E-classe (<https://www.e-classe.be/>) met à la disposition des enseignants des ressources éducatives validées destinées à servir l'élaboration de leurs cours.

**Mots-Clés :** édition, éditorialisation, éducation aux médias, plateforme

# Analyse lexicométrique des manuels scolaires d'histoire du Québec et du Canada de la troisième année du secondaire : un portrait des interactions entre les différents groupes présents dans le récit

Adrienne Dumont\*<sup>1</sup>, Julia Poyet<sup>1</sup>, Benjamin Deruelle<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université du Québec à Montréal = University of Québec in Montréal – Canada

Le *curriculum* en *Histoire du Québec et du Canada* du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) défend que le présent programme " permet l'étude des interactions entre les divers groupes au sein de l'ensemble complexe que constitue la nation " (MéES, 2017, p.1). Mais le document du ministère de l'éducation ne décrit pas explicitement ces relations. Ce sont donc les maisons d'édition qui ont la mission de les interpréter, selon leur compréhension des réalités sociales de l'époque...

Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes donc intéressés à la façon dont les interactions entre les différents groupes sont présentées dans les manuels scolaires en histoire du Québec et du Canada de troisième année du secondaire. Nous nous sommes notamment demandés : quels groupes sont isolés par le récit ? Lesquels sont absents ? Lesquels sont principalement associés aux alliances ? Lesquels sont associés aux conflits ? Quels groupes au sein d'une même communauté (ex. : population, élite, clergé, armée, etc.) sont davantage en contact avec les autres communautés ? Quels groupes traversent le temps et lesquels sont isolés dans une période en particulier ?

La pertinence de notre démarche réside dans son originalité. En effet, les études publiées à ce jour sont principalement consacrées aux visées du présent programme (éthier, Boutonnet, Demers et Lefrançois, 2017). Lorsque les études incluent le matériel didactique, elles concernent davantage les manuels scolaires utilisés avant la refonte du programme en 2017 (Larochelle, 2021, éthier, Cardin et Lefrançois, 2011) ou portent sur les événements marquants choisis pour construire le récit. S'il s'agit de s'intéresser aux groupes au sein de la nation (Bories-Sawala, 2020-1, 2020-2, Bories-Sawala et Martin, 2020), il est rarement question des interactions entre ceux-ci.

Dans cette communication, nous proposons donc répondre à ces questions en brossant un portrait des interactions entre les *groupes* présentés dans les manuels scolaires actuels et en faisant ressortir les concepts, les connaissances, les changements et les continuités qui y sont davantage mis de l'avant pour développer la pensée historique (MéES, 2017, p.1).

Nous avons obtenu ces résultats grâce à l'analyse lexicométrique des contenus des quatre manuels scolaires approuvés par le Bureau d'approbation du matériel didactique au moment de

---

\*. Intervenant

notre étude (MéES, 2021, p. 23-24) : *Chroniques du Québec et du Canada* (Bernier-Cormier et al., 2018), *Mémoire.qc.ca* (Campeau et al., 2018), *Périodes* (Charette et al., 2018) et *Misàjour* (Lauzon et Malette, 2018).

Pour effectuer l'analyse, nous avons établi quatre balises : une balise par manuel, afin d'observer s'il présente des singularités lexicales par rapport aux autres, deux échelles de partition, (par siècle et par période chronologique) qui nous permettent notamment d'étudier la présence des groupes dans le temps long, et une balise " type de contenu " (corps, source écrite, source iconographique, organigramme et carte).

Les résultats montrent que le monarque britannique dépeint dans les manuels est celui d'un chef d'état détaché de son rôle malgré le poids de ses décisions sur l'empire colonial. De plus, dès les premiers contacts avec les Européens, les onze nations autochtones au Québec sont présentes dans le récit des manuels en fonction de leurs interactions avec les Français, les Britanniques et les Canadiens et peu de place est accordée à leur agentivité et à leurs perspectives. Suite à la guerre de la Conquête, les décisions politiques qui ont un impact sur les nations autochtones sont plutôt restreintes à la première constitution canadienne puisque leur présence se fait de plus en plus rare dès que le récit se concentre davantage sur les institutions politiques et la législation.

L'analyse factorielle des correspondances et les observations de l'analyse qualitative du contenu des sources, nous amènent à interroger la façon dont le PFEQ et les manuels scolaires qui en découlent outillent pour " la délibération sur des problèmes contemporains et la participation sociale " (MéES, 2017, p.1). En effet, le portrait des interactions entre les groupes dans les manuels sous-entend que la participation sociale se limite à l'apprentissage des actions et des décisions des groupes qui détiennent le pouvoir, mais il outille peu pour comprendre leurs répercussions à long terme sur les groupes concernés par ces actions et ces décisions... Nous pourrions ainsi dire que le portrait des interactions dans les manuels scolaires approuvés par le ministère de l'éducation restreint la participation sociale à la compréhension du fonctionnement des institutions politiques, à l'analyse de la législation en interrogeant légèrement ses impacts sur le peuple et à la considération des groupes qui ne constituent pas la majorité de la société en fonction de ce qu'ils offrent aux groupes qui sont au pouvoir.

C'est ce que la lexicométrie nous expose en graphiques et que nous proposons de partager dans cette communication.

**Mots-Clés :** Manuels scolaires, analyse lexicométrique, histoire

# Observer les affichages pour accéder au rapport à la langue des enseignants

Belinda Lavieu \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> CENTRE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHE "CULTURE, ÉDUCATION, FORMATION, TRAVAIL" (CIRCEFT-ESCOL) – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis : EA4384 – France

Notre étude s'inscrit dans une recherche plus large, pilotée par l'Université Paris Est-Créteil et coordonnée par T. Pagnier(1) depuis 2017. A la suite du rapport quantitatif qui fait un état des lieux sur la manière d'enseigner l'orthographe (et notamment la dictée et sa correction) dans les 40 classes de l'étude, nous adoptons ici une démarche qualitative pour décrire le traitement des affichages(2) didactiques qui soutiennent les séances en étude de la langue dans des classes de cycle 3. De par leur caractère composite et leur statut particulier dans la classe, ces objets littéraires supposent un traitement spécifique. Or, ces pratiques sont encore mal renseignées. Pour les décrire et en préciser les enjeux, cet article se focalise sur 346 affichages en étude de la langue présents dans 40 salles de classe implantées dans des milieux sociaux contrastés. L'hypothèse est que ces traitements diffèrent d'une classe à une autre et qu'il est possible d'identifier des facteurs d'inégalités des apprentissages. Les résultats montrent que les affichages donnent une illusion d'homogénéité alors que les traitements didactiques diffèrent d'un enseignant à un autre indépendamment des contextes. Ces différences suggèrent que les représentations sociolinguistiques que ces enseignants ont de l'étude de la langue (orthographe-grammaire-lexique-conjugaison) influent sur leur traitement didactique. On peut supposer qu'ils génèrent des inégalités d'apprentissages.

(1) <https://shs.hal.science/halshs-04152540v1>

(2) Nous reprenons ici le terme d'affichages qui se distingue d'une affiche dans la mesure où la première est exclusivement réservée aux outils d'enseignement présent dans les salles de classe alors qu'une affiche est susceptible de se trouver ailleurs que dans un lieu d'enseignement (cf. Lavieu, 2024).

**Mots-Clés :** littérature scolaire, affichage didactique, étude de la langue, inégalités scolaires, secondarisation

---

\*. Intervenant

# Etude de supports d'enseignement de la lecture dits adaptés (SELA) aux élèves porteurs de troubles du développement : quelle prise en compte des connaissances scientifiques sur le savoir-lire et les troubles du développement ?

Nassim Ghalem <sup>\* † 1</sup>, Denis Poizat <sup>1</sup>, Stéphanie Colin <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université Lumière - Lyon 2 - Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation –  
Université Lumière - Lyon 2 – France

L'étude de la Déficience Intellectuelle (DI) dans le cadre particulier de l'acquisition du savoir-lire, s'inscrit dans la problématique plus générale de l'accessibilité des savoirs aux personnes en situation de handicap. Cet enjeu sociétal est en lien direct avec le principe d'éducation inclusive. Ce principe a amené les éducateurs penser des adaptations visant à rendre le savoir accessible à tous. Les recherches scientifiques constituent alors une véritable ressource pour penser l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers et assurer l'accessibilité des savoirs.

Historiquement, les recherches menées sur la DI ont d'abord porté sur les limitations cognitives engendrées (Borkowski & Cavanaugh, 1979) puis sur les compétences préservées (Aldama et al., 2016). Ces travaux ont permis une meilleure connaissance de la DI et de ses conséquences. Ainsi, les personnes porteuses d'une DI rencontrent généralement des difficultés pour mobiliser des stratégies cognitives, s'autoréguler, inhiber, organiser les connaissances et comprendre des concepts etc. (Büchel & Paour, 2005). La remise en question de la forme des tests psychologiques normatifs tels que le WISC-IV (Wechsler, 2005), la Matrice progressive de Raven (Raven, 1936) ou encore le Vineland-II (Doll, 1935, deuxième version publiée en 2005) et l'élaboration de tests plus adaptés aux personnes porteuses d'une DI ont permis de révéler le potentiel des personnes porteuses d'une DI (Aldama, 2016). Les recherches visent aujourd'hui davantage à identifier les interventions efficaces pour mieux accompagner les personnes porteuses de DI (Desportes & Heron, 2020).

Dans le domaine du savoir-lire, l'émergence des neurosciences a permis une meilleure compréhension de l'activité de lecture et des habiletés sous-tendant l'acquisition du décodage et de la compréhension de l'écrit (Bianco, 2015 ; Ecalle et Magnan, 2015). Cependant, les recherches portant sur le décodage sont surreprésentées par rapports à celles portant sur la compréhension de l'écrit.

Notre recherche a porté sur sept Supports d'Enseignement de la Lecture dits Adaptés (SELA). Notre objectif était d'identifier le degré de prise en compte des connaissances émanant de la recherche dans l'élaboration de ces supports. Nous avons formulé deux hypothèses : 1/ D'une

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : nassimghalm@gmail.com

part les supports adopteraient conjointement les approches directe, indirecte et ergonomique (Inserm, 2016) : une approche directe en proposant des activités ciblant les habiletés nécessaires à l'acquisition du savoir-lire ; une approche indirecte, visant à contourner les éventuelles difficultés engendrées par la DI en proposant des activités pour développer des stratégies cognitives et une approche ergonomique, en veillant à la présentation des supports afin de les rendre plus accessibles. 2/ D'autre part, à l'instar des constats réalisés par Browder, Wakeman et Flowers (2006) sur le faible nombre d'études scientifiques portant sur la compréhension de l'écrit, les SELA se focaliseraient sur l'enseignement du décodage et attribueraient peu de place à la construction des processus de compréhension de l'écrit.

### *Méthode*

Pour mener à bien cette étude, dans un premier temps, nous avons recensé différents SELA à partir d'une sélection dans les catalogues d'éditeurs scolaires (de l'année 2020 à l'année 2023) qui les présentent comme des supports adaptés et accessibles aux élèves porteurs de troubles et des réponses à un questionnaire sur les pratiques enseignantes diffusé auprès de dix-sept enseignants ayant un public porteur de troubles du développement. Le choix d'une étude quantitative n'était pas pertinent étant donné le faible nombre de supports à étudier. Nous avons privilégié des analyses individuelles en fixant différents critères (Conseil Scientifique de l'Education Nationale, CSEN, 2018-2019) à croiser :

- La démarche (analytique, synthétique ou mixte), l'entrée choisie (graphémique ou phonémique) ainsi que l'éventuelle prise en compte des régularités des correspondances graphophonologiques dans la progression.
- Les éléments considérés comme assurant l'accessibilité des supports (approche ergonomique).
- La place attribuée à la composante " Reconnaissance de mots "
- La place attribuée à la composante " compréhension "

### *Résultats*

Sept SELA ont été étudiés. Quatre SELA sont présentés comme des méthodes d'enseignement de la lecture destinées à un enseignement en classe : *Aidalire* (Breton & DeBecque, 2022, éditions Istra) ; *Permis de Lire* (Guitton & Pierson, 2021, éditions MDI) ; *Méthode Piano* (Mat & Monnier-Murariu, 2021, éditions Retz) ; *Décodi* (De Chambirer, Sermier Dessemontet & Martinet, 2021, Retz). Les trois autres SELA sont plutôt pensés comme supports pour des séances individuelles avec l'apprenti-lecteur : *Apili, apprendre à lire grâce à l'humour* (Stevens, 2019, éditions liberté) ; *J'apprends à lire au pays des sons complexes* (Clap éditions, Richard & Dortier, 2019) ; *Sens'as* (Neiro, Davrieux-Wittlin, 2021).

L'analyse de ces supports a permis de dégager différents degrés de prise en compte des connaissances émanant de la recherche.

Critère 1. L'ensemble des supports suit une démarche synthétique à entrée graphémique, comme préconisé par la recherche (CSEN, 2018-2019). Tous ne proposent pas une progression des apprentissages. Lorsqu'une progression est proposée, elle ne prend pas toujours en compte la fréquence des correspondances graphophonologiques.

Critère 2. Les SELA présentent différents éléments se rattachant à l'ergonomie cognitive. Notamment l'utilisation d'une police d'écriture sans empattement. Certains mobilisent des images-références, des indices articulatoires et de codes couleurs.

Critère 3. Concernant les composantes reconnaissance de mots, chaque support met en jeu des

activités permettant cette acquisition. La nature et la proportion des activités présentent cependant quelques différences que nous expliciterons.

Critère 4. Les composantes compréhension sont peu travaillées. Elles sont minoritaires dans chacun des SELA et même absentes dans trois supports. Le recours aux questionnaires de compréhension est encore très présent. Or, il ne permet pas la construction de stratégies. Aucun support ne propose de travail ciblé, explicite et structuré des stratégies de lecture.

Tous les supports attestent une prise en compte des données émanant de la recherche quant à l'acquisition du savoir-lire et aux spécificités de la DI. Ces supports ne semblent cependant pas suffisants pour une entière acquisition du savoir-lire puisque l'enseignement de la compréhension de l'écrit est négligé. Cette sous-représentation des activités de compréhension de l'écrit peut être mise en parallèle avec le faible nombre de recherches scientifiques dans ce domaine. L'enseignement explicite de la compréhension de l'écrit aux élèves porteurs de troubles neuro-développementaux reste donc à explorer d'autant plus que sa maîtrise est fondamentale pour devenir lecteur accompli.

**Mots-Clés :** Supports d'enseignement de la lecture dits adaptés, acquisition du savoir lire, déficience intellectuelle

# L’articulation oral-écrit dans les dispositifs d’enseignement de la production de récits au primaire

Anne-Claire Blanc \* <sup>1,2</sup>, Stephane Colognesi \*

<sup>1</sup>, Roxane Gagnon <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Université Catholique de Louvain = Catholic University of Louvain – Belgique

<sup>2</sup> Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud – Suisse

Depuis quelques années, l’oral s’est vu conférer une place importante dans les programmes d’enseignement pour l’école primaire. Malgré cela, il ne bénéficie pas encore du prestige accordé généralement à la langue écrite (I. Delcambre, 2011) qui reste prioritaire à l’école (S. Colognesi & C. Deschepper, 2019). Un des arguments du corps enseignant au peu de travail de l’oral est le manque de temps, comparativement à l’enseignement des autres disciplines. Une réponse possible à cet argument est de travailler l’oral et l’écrit en synergie (E. Soucy, 2022). On sait en effet que les deux ne peuvent fonctionner de manière autonome (B. Schneuwly, 2017). L’oral représente non seulement le terreau dans lequel vont s’enraciner les futurs apprentissages en lecture et écriture, mais est également un levier important pour réduire l’échec scolaire et l’exclusion sociale (A. C. Le Cunff & P. Jourdain, 2008). Nous émettons ainsi l’hypothèse que travailler l’oral en l’articulant avec l’écrit est une réponse prometteuse pour remédier à ce manque de temps exprimé par les enseignants et pour assoir les compétences scripturales des élèves.

Plus particulièrement, nous avons choisi de porter notre attention sur la production de récits dans les premières années du primaire. Ce choix vise à remplir l’une des grandes missions de la classe de l’école primaire : amener l’élève à passer d’un récit dialogué et étayé à un monologue pour accéder au *langage d’évocation* (H. Vanthier, 2009). Or, cette capacité à raconter seul à l’oral se construit concomitamment à la capacité à produire progressivement et de manière décontextualisée un texte écrit en autonomie (S. Cèbe & R. Goigoux, 2017). En effet, certaines recherches en didactique soutiennent qu’il y aurait un effet causal de l’oral vers l’écrit dans le domaine de la narration (M. Kirby et al., 2021 ; T. Spencer & D. Peterson, 2018). Ainsi, la relation entre un travail du récit où s’articulent oral et écrit et la construction de compétences scripturales reste à tester empiriquement. C’est d’ailleurs ce que nous comptons vérifier plus largement dans le cadre d’une recherche d’envergure visant à mesurer les effets d’un enseignement articulant l’oral et l’écrit sur les narrations écrites des élèves de 7-8 ans.

Pour ce faire, nous avons entrepris de développer un *dispositif* d’enseignement, entendu comme la mobilisation d’outils nécessaires pour rendre présent l’objet à enseigner (B. Schneuwly, J. Dolz & leurs collaborateurs, 2009). Autrement dit, un dispositif permet l’activation d’*outils de médiation* (albums et textes, fiches, écrits comme aide-mémoire, constats, voix de l’enseignant) servant à mettre en relation les élèves avec l’*objet*, à guider l’attention sur cet objet, le récit dans notre

---

\*. Intervenant

cas. M. Weisser (2010) soutient d'ailleurs que " (c') est par (le dispositif) que l'enseignant essaie de prévoir et de baliser le parcours de formation qu'il propose à ses apprenants, sous l'influence de ses choix didactiques ou pédagogiques " (p.297).

Pour développer notre dispositif, il nous faut interroger l'existant (S. Harvey & J. Loisel, 2009). Aussi, nous visons deux objectifs à partir d'une recension de matériel édité, ce que nous désignons par le terme générique de *support*, qu'il soit physique ou numérique :

1) caractériser l'articulation entre l'oral et l'écrit dans ces supports en fonction des types de récits visés et des outils d'enseignement de ces récits. à partir d'un échantillon de sept supports pédagogiques et didactiques centrés sur les narrations d'élèves de 4 à 8 ans, nous procédons d'abord à une description de l'objet du point de vue du type de récit enseigné (Reuter, 2019) et de la conception de la langue (orale ou écrite) visée. Concernant l'analyse des outils de médiation, nous croisons à nouveau la conception de la langue mobilisée avec, cette fois-ci, le code utilisé (phonique ou graphique) (P. Koch et W. Oesterreicher, 2001).

(2) en tirer des principes pour notre recherche plus large s'intéressant à créer des ponts entre oral et écrit par l'enseignement de la narration.

CEBE, S. & GOIGOUX, R. (2017). *Narramus*. Retz.

COLOGNESI, S., & DESCHEPPER, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire. Qu'en est-il en Belgique francophone?. *Language and Literacy*, 21(1), 1–18.

DELCAMBRE, I. (2011). Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire? *Recherches*, 54, *Oral, écrit*, 1.

HARVEY, S. & LOISELLE, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, no28(2), pp.95–117. <https://doi.org/10.7202/1085274ar>

KIRBY, M., SPENCER, T., & CHEN, Y. (2021). Oral Narrative Instruction Improves Kindergarten Writing. *Reading & Writing Quarterly*, no37(6), pp. 574-591. DOI :10.1080/10573569.2021.1879696

KOCH, P. & OESTERREICHER, W. (2001). Langage parlé et langage écrit. *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, 1. Niemeyer, pp. 584-627.

LE CUNFF, C. & JOURDAIN, P. (2008). Enseigner l'oral à l'école primaire. Paris : Hachette éducation.

REUTER, Y. (2019). Des récits et des élèves. *Pratiques. Le récit en questions*, pp. 181-182.

SCHNEUWLY, B. (2017). " Postface ". In : De Pietro, J.-F., Fisher, C., & Gagnon, R. (dirs). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Presses universitaires de Namur, pp. 315-323.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (avec Aeby-Daghé, S., Bain, D., Canelas-Trevisi, S., Sales Cordeiro, G., Gagnon, R., Jacquin, M., Ronveaux, Ch., Thévenaz-Christen, Th. & Toulou, S.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses universitaires de Rennes.

SPENCER, T., & PETERSON, D. (2018). Bridging Oral and Written Language : An Oral Narrative Language Intervention Study with Writing Outcomes. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, no 49, pp. 569-581. doi :10.1044/2018\_LSHSS-17-0030

VANTHIER, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. CLE.

WEISSER, M. (2010). " Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! ", Questions Vives, n°4, <http://questionsvives.revues.org/27>

**Mots-Clés** : narration, récit, oral, écrit, dispositif d'enseignement

# écriture, discours et action dans le débat sur le lycée : exercices dans les manuels scolaires de portugais au Brésil

Cristian Henrique Imbruniz \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université de São Paulo / École des Hautes Études en Sciences Sociales – Brésil

Dans une recherche plus vaste, à laquelle s'inscrit cette communication, je me consacre aux manuels scolaires de portugais, aux maisons d'édition qui les ont produits et aux façons dont, à travers ces manuels, les maisons d'édition ont participé au long débat sur l'enseignement secondaire au Brésil. En particulier le débat sur son deuxième cycle, appelé ensino médio (lycée), qui, au fil de l'histoire, correspondait avec quelques variations aux trois dernières années du secondaire, destinées à la préparation universitaire ou professionnelle. Le choix de ce niveau d'enseignement s'explique par le fait qu'au Brésil il a toujours été associé à des termes tels que décadence, négligence, crise, entre autres. Ces mentions négatives, enregistrées par différents groupes sociaux, traduiraient l'incertitude qui plane encore aujourd'hui sur le lycée dans le pays.

L'hypothèse qui guide la présente recherche est que, à travers les concepts de langage, de langue et d'écriture, ainsi que les représentations de l'enseignement de l'écriture présentes dans les manuels de langue maternelle, les éditeurs exprimeraient certaines positions sur le lycée. L'importance accordée au langage, à la langue et à l'écriture repose sur trois raisons principales : (i) la nécessité du langage pour la relation avec le monde ; (ii) le fonctionnement de la langue, en particulier de ses mécanismes énonciatifs et discursifs, dans les relations intersubjectives dans le temps et l'espace ; et enfin, (iii) les possibilités de l'écriture, en tant que mode d'énonciation particulier, pour la planification sociale (BENVENISTE, 1976 ; CORRÊA, 2004 ; PÊCHEUX, 1975). Dans ce travail, chacun de ces éléments apparaîtrait, dans les manuels de portugais, comme un objet d'enseignement et une pratique sociale. Cette configuration permettrait dans l'analyse des manuels d'explorer les positions des éditeurs sur le lycée, car la manière de présenter certains contenus et exercices de langue maternelle ne se réduirait pas à l'exposition d'objets d'enseignement, mais solliciterait également une manière de se rapporter au monde, aux sujets dans le temps et l'espace, et à certaines attentes d'organisation de la société. Ces positions des éditeurs, pas toujours conscientes ou explicites, établiraient des relations de concordance ou de confrontation avec celles exprimées par d'autres groupes sociaux (PÊCHEUX, 1975).

Je m'attarde sur deux maisons d'édition, la Companhia Editora Nacional (1925-1980) et la Abril/Somos Educação (2004-2018). D'un côté, ces éditeurs se rapprochent car, pendant leurs périodes respectives d'activité, ils ont occupé un rôle de premier plan sur le marché culturel et éducatif, et d'un autre côté, ils se distinguent en représentant des modes différents d'organisation d'entreprise. La Nacional était une entreprise familiale, dirigée depuis sa fondation par le même éditeur. Abril/Somos, quant à elle, s'est transformée en un groupe éditorial composé d'éditeurs auparavant indépendants, qui sont désormais dirigés par un conseil d'administration.

---

\*. Intervenant

Pour chacune de ces maisons d'édition, j'analyse 10 paires de manuels de portugais, répartis dans le temps, correspondant à leurs plus grands succès éditoriaux.

Dans cette communication, je me limite à Nacional, en particulier à sa production des années 1950, représentée par *Português no colégio* de José Cretella Júnior. Mon objectif est de montrer comment, à travers des exercices d'écriture, il serait possible de trouver des positions sur la configuration politique et institutionnelle du lycée. Cet objectif repose sur deux suppositions théorico-méthodologiques. D'une part, il reprend l'affirmation selon laquelle les exercices sont l'un des éléments centraux des disciplines scolaires et de leur histoire. Ils constitueraient, avec les contenus, les évaluations et les techniques d'incitation, un système explicatif des disciplines scolaires et de leurs finalités sociales (CHERVEL, 1988). D'autre part, il souligne que les exercices sont fondés sur des actions, souvent exprimées par des performatifs explicites (faire, réviser, analyser, rédiger). Cette propension à l'action permettrait une investigation qui, concentrée sur les actions d'écriture (CAREL ; RIBARD, 2022 ; IMBRUNIZ, 2023) et sur leurs interactions avec d'autres actions (y compris non linguistiques), éclairerait les positions possibles des auteurs et des éditeurs sur le lycée. En d'autres termes, les exercices, en tant que partie du système des disciplines scolaires, supposeraient l'action comme un geste pédagogique (ce que l'élève doit faire) et, en même temps, comme une pratique sociale (un moyen d'agir dans la société et dans l'histoire). Cette manière de concevoir les exercices les éloignerait des sens négatifs qui leur sont couramment attribués, tels que leur orientation vers la pratique au détriment du contenu et leur caractère répétitif (DENIZOT, 2021). Au contraire, elle souligne le fait qu'en demandant l'accomplissement d'une tâche, apparemment ordinaire et répétitive, il n'est pas rare que dans cet acte une action totalement différente soit réalisée, capable de marquer certaines positions sur les finalités sociales du lycée.

Les résultats obtenus jusqu'à présent sont partiels car la recherche présentée est en cours. Ils montrent que, bien que dans les manuels produits dans les années 1950, le nombre d'exercices soit réduit et soumis à une organisation rigide des leçons, reprenant l'opposition entre la pratique et le contenu, ils offraient des attentes particulières sur la manière de concevoir les finalités du lycée. Ces finalités, présentes en tant qu'actes d'écriture dans les exercices d'écriture, pouvaient entrer en conflit avec celles explicitement assumées par les auteurs et les éditeurs dans l'organisation et l'exposition des leçons. Il y aurait donc un conflit entre tradition et renouveau à l'intérieur des manuels eux-mêmes, qui se dissimulerait dans l'opposition entre contenu et pratique.

## Références

Benveniste, é. (1976). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.

Carel, M. ; Ribard, D. (2022). Gestes et actions avec les mots. *Linguistique de l'écriture*, n. 3, pp. 331-354.

Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. *Réflexions sur un domaine de recherche*. *Histoire de l'éducation*, vol. 38, pp. 59-119.

Corrêa, M. (2004). *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo : Martins Fontes.

Denizot, N. (2021). *La culture scolaire : perspectives didactiques*. Pessac Cedex : PUB.

Imbruniz, C. (2023). O autor de livros didáticos e o professor de língua materna em paratextos editoriais (1936-1962). *Domínios da linguagem*, v. 17, pp. 1-30.

Pêcheux, M. (1975). *Les vérités de la palice : linguistique sémantique, philosophie*. Paris : La découverte.

**Mots-Clés :** Manuel scolaire de portugais, lycée, langue maternelle, écriture, exercice, action

# DidacSciences. Une encyclopédie de didactique des sciences au service de la formation initiale des enseignants

Clara Cravatte\*<sup>1</sup>, Hichem Dahmouche\*

<sup>2</sup>, Dorothee Roelants\*†<sup>3</sup>

<sup>1</sup> ASBL Hypothèse; Université de Liège – Belgique

<sup>2</sup> ASBL Hypothèse; Université libre de Bruxelles – Belgique

<sup>3</sup> ASBL Hypothèse; Haute École Louvain en Hainaut – Belgique

La diffusion de la didactique des sciences en Belgique francophone et ailleurs. En dépit de leur intérêt manifeste et de l'importance des enjeux qu'ils portent, les écrits en didactique des sciences restent souvent difficilement accessibles pour les étudiants futurs enseignants. En effet, il a été mis en évidence le peu d'intégration des écrits de la recherche en formation initiale et dans les pratiques de classe, en Belgique francophone et ailleurs (Boilevin et Dumas-Carré, 2001; Daro et al., 2018; Lenoir, 2000). Ainsi, les formateurs d'enseignants enseignent les concepts de leur discipline, mais peu les savoirs didactiques et ne s'appuient sur les acquis de la recherche en didactique des sciences que de manière anecdotique pour leur enseignement. Pourtant d'autres recherches ont montré la nécessité de la prise en compte des savoirs méta-disciplinaires et didactiques en formation (Porlan et Garcia, 2001). La didactique, focalisée sur les savoirs et sur leurs relations aux apprentissages, participe à définir les cadres de la discipline enseignée en abordant la complexité de la construction d'un concept, notamment par une entrée épistémologique (Orange et Orange Ravachol, 2013). Elle prend en compte la façon dont l'apprenant s'approprie ces savoirs et amène l'enseignant ou le futur enseignant à poser un regard réflexif sur les pratiques de classe. La prise en compte de ces apports est essentielle pour la professionnalisation de tout enseignant.

C'est de ces constats qu'est né le projet de création de la plateforme. à ce jour et à notre connaissance, hormis peut-être certains ouvrages de référence (Astolfi et al., 2008; Schneeberger et al., 2021), aucun outil ne répond à cette nécessité d'intégrer les acquis de la recherche en didactique des sciences en formation initiale d'enseignants et à les diffuser plus largement.

Objectifs poursuivis

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : dorothee.roelants@helha.be

La plateforme DidacSciences a pour but de diffuser les écrits de la recherche en didactique des sciences vers les étudiants futurs enseignants et les formateurs d'enseignants. Le recensement fait sur ce site permet la diffusion des connaissances produites par les recherches en didactique des sciences afin d'orienter et d'améliorer les pratiques d'enseignement. Si nous rejetons un modèle applicationniste (Bronckart, 2016) consistant à penser que l'orientation et l'amélioration des pratiques d'enseignement des sciences suivrait automatiquement la connaissance des recherches liées, la constitution d'une telle plateforme au regard de la faible connaissance de ces recherches paraît être une condition nécessaire (même si potentiellement insuffisante) du changement.

L'élaboration de la plateforme s'inscrit dans les nouvelles perspectives de la Formation Initiale des Enseignants (Communauté française, 2019/2021, Article 5. - § 1er.) : " lire de manière critique les résultats de recherches scientifiques en éducation et en didactique et s'en inspirer pour son action d'enseignement ainsi que s'appuyer sur diverses disciplines des sciences humaines pour analyser et agir en situation professionnelle ".

#### élaboration du site

Le travail d'exploration et de recensement des recherches s'est fait à ce jour sur 461 références, généralement en lien avec la didactique des sciences : 352 sont des écrits disponibles en ligne et 109 sont des écrits en format papier ; 6 webinaires ont également été proposés. Certains écrits ne s'inscrivent pas directement dans un projet d'enseignement des sciences mais peuvent tout de même avoir un intérêt pour ces enseignements.

Pour organiser le classement de ces recherches sur la plateforme, deux volets en interconnexion ont été ainsi définis :

- les concepts didactiques, ou plus largement liés aux apprentissages scientifiques, des concepts devant orienter l'enseignement des sciences. Ex : histoire des sciences ; langage et sciences ; observation ; etc. Les écrits repris dans cette catégorie permettent d'éclairer les pratiques de l'enseignant d'un point de vue didactique et sont au cœur des questions vives dans le domaine de l'enseignement scientifique.
- Les concepts scientifiques à enseigner (relevant de la physique, de la chimie, de la biologie, etc. et déclinés en fonction du niveau d'enseignement (maternel, primaire, secondaire)). Ceux-ci représentent les deux principales portes d'entrée en interconnexion.

Pour chaque concept, une exploration minutieuse a été réalisée et a permis de dégager des recherches qui pourront nourrir le regard réflexif des étudiants, de penser leur posture de praticien chercheur ainsi que leur travail à l'intérieur de cadres didactiques.

Chacune des 42 pages construites à ce jour présente une structure similaire :

- une partie " Introduction et balises " qui précise les enjeux sur le concept, ses difficultés, les leviers existants, les relations avec d'autres concepts didactiques et des repères didactiques et/ou méthodologiques ;
- une partie " Entrées faciles " qui constitue une première approche de la littérature du concept. Il s'agit d'ouvrages présentant un historique du concept, d'articles de revues interfaces ou encore de ressources présentant des dispositifs de classe accompagnés d'un éclairage didactique ;
- une partie " écrits scientifiques " qui rassemble des écrits de la recherche en didactique

des sciences ;

une partie " Pistes de réflexion pour les TFE et mémoires " qui propose des sujets de recherche pour des Travaux de Fin d'étude. La plupart des pages ont été alimentées à ce niveau.

Ces ressources sont proposées soit en ligne via un lien hypertexte soit via leur référence " papier ". Le lien hypertexte mène au site qui héberge ces recherches. Dans certains cas, ces recherches sont téléchargeables en format PDF. Pour d'autres, elles sont accessibles uniquement à la lecture. Un choix a volontairement été opéré au niveau des ressources proposées. Des articles récents côtoient d'autres plus anciens selon le concept étudié. Cette plateforme ne se veut donc pas exhaustive mais se présente comme un outil facilitateur pour tout (futur) enseignant praticien-réflexif et pour les formateurs d'enseignants dans notre contexte institutionnel en pleine réforme (Communauté française, 2019/2021).

## Conclusion et perspectives

Actuellement, la fréquentation du site est en augmentation constante, ce qui pourrait témoigner de l'adéquation entre un besoin du terrain et l'outil constitué.

Les prochains mois seront consacrés à la poursuite du projet, c'est-à-dire à la création de nouvelles pages et à la mise à jour des pages existantes. En particulier, l'initiative a été prise d'organiser des pages, voire une section, à destination des formateurs d'enseignants afin qu'ils accèdent aisément aux publications relatives à la formation des enseignants (tous niveaux) à l'enseignement des sciences.

Ce projet a été réalisé avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

## Liste des références

Astolfi, J.-P., Darot, é., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (2008). Mots-clés de la didactique des sciences. De Boeck Supérieur.

Boilevin, J. M. et Dumas-Carré, A. (2001). Objectivation des pratiques en formation initiale d'enseignants de physique-chimie. Actes des Deuxièmes Rencontres Scientifiques de l'ARDiST, 357-371. <https://ardist.org/wp-content/uploads/2009/02/actes2001-2.pdf>

Bronckart, J.-P. (2016). Pourquoi et comment devenir didacticien ?. Presses universitaires du Septentrion.

Communauté française (2019/2021). Décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants. [https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/50119\\_000.pdf](https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/50119_000.pdf)

Daro S., Graftiau M-C., Stouvenakers N. et Hindryckx M-N. (2018). Quelle intégration des écrits de la recherche en didactique des sciences dans la formation des enseignants en Belgique francophone. *Recherches en Didactiques de Sciences et des Technologies*, 17, 73-10. <https://journals.openedition.org/rdst/1699>

Lenoir, Y. (2000). La recherche dans le champ des didactiques : quelques remarques sur les types de recherches, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22(1), 177-222.

Orange, C. et Orange Ravachol, D. (2013). Le concept de représentation en didactique des sciences : sa nécessaire composante épistémologique et ses conséquences. *Recherches en éducation*, 17, 46-61. <https://journals.openedition.org/ree/7934>

Porlán Ariza, R. et Rivero García, A. (2001). Nature et organisation du savoir professionnel enseignant souhaitable. *Aster*, 32, 221-251.

Schneeberger, P., Orange, C., Orange-Ravachol, D. et Lhoste, Y. (2021). *Précis de didactique des SVT pour enseigner au collège et au lycée*. Presses Universitaires de Bordeaux.

**Mots-Clés :** Didactique des sciences, formation initiale, professionnalisation, Fédération Wallonie, Bruxelles

# Concevoir et mutualiser les ressources numériques dans le cadre de la formation de futurs enseignants de langue : vers une nouvelle forme de médiation de savoirs disciplinaires

Joanna Górecka \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université Adam Mickiewicz de Poznan – Pologne

## Contexte

Mon questionnement porte sur les stratégies d'élaboration de ressources didactiques pour le travail individuel, destinées aux étudiants se préparant à devenir enseignants de langue.

Ces ressources, publiées sur Moodle contiennent des éléments interactifs et, dans certains scénarios, permettent aux apprenants de créer et de partager leurs travail, donc de le rendre public (Willey et Hilton, 2018). Les sujets proposés introduisent les connaissances disciplinaires et contribuent au développement de l'attitude critique chez les futurs enseignants de langue étrangère qui suivent une formation professionnalisante et effectuent un stage à l'école primaire. Les séquences, réalisées en polonais, incluent une traduction pour toutes les références en langue étrangère.

Les ressources prennent la forme de séquences complètes, d'une durée de 30 à 90 minutes, ce qui équivaut à la durée d'un cours en présentiel. Elles reprennent les thèmes généralement proposés dans les manuels de formation des enseignants de langues étrangères, mais je propose aussi la lecture accompagnée des textes scientifiques. Il s'agit donc non seulement de présenter les méthodes de travail en classe et de parler des processus de l'enseignement/apprentissage en tenant compte de la particularité de son objet (le perfectionnement de la compétence de communication) puisque les séquences proposées offrent aussi une initiation à la recherche actuelle dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

Les ressources ont été conçues dans le cadre de cours dont je suis responsable. Je travaille avec les étudiants qui vont devenir professeurs de français ou d'italien. Etant donné le caractère mixte de groupe, le cours est dispensé en polonais (langue maternelle des étudiants) mais les documents de référence (extraits de manuel, textes authentiques etc.) leur sont proposés en trois langues : français, polonais et/ou italien. Ce cours, dont le programme suit les exigences ministérielles dans la matière de la formation des enseignants de langues modernes, se base sur les documents de référence sélectionnés voire préparés par mes soins.

## Objectifs et méthodologie

---

\*. Intervenant

Dans ma recherche, initiée cette année académique, je m'intéresse à la manière dont les séquences élaborées, conçues en tant que ressources éducatives libres, peuvent être exploitées par d'autres enseignants de mon département, donc également dans le cas de la formation des enseignants d'autres langues, notamment de l'anglais, de l'espagnol et de l'allemand.

Mon questionnement porte à la fois sur les possibilités de leur adaptation technique à un cours dispensé en présentiel et dont partiellement hybridé ainsi que sur leur intérêt pour les enseignants académiques. Pour cela, je me propose d'inviter les professeurs responsables de la formation des futurs enseignants à explorer librement les contenus élaborés ce qui me permettra d'initier une réflexion partagée sur la forme et les contenus des ressources/documents proposés. Je souhaite observer comment les séquences numériques sont intégrées par les enseignants qui assurent le même type de cours mais qui forment les professeurs de langues différentes et qui, dans leur travail, n'utilisent pas forcément le travail en ligne :

- Comment la manière de travailler proposée dans le cadre des séquences correspond aux pratiques et routines pédagogique des enseignants académiques qui les ont testées ?

Autrement dit, les objectifs des séquences s'inscrivent-ils dans les programmes de cours qui s'adressent aux enseignants de langue et qui sont proposés à différentes universités en Pologne ?

- Les scénarios sont repris en entier ou bien l'enseignant en sélectionne seulement certains éléments/certaines tâches ? Quelles interventions subissent les séquences au niveau de la forme et des objectifs de l'exploitation pédagogique visés ?
- L'enseignant invite les apprenants à réaliser le travail proposé en ligne ou bien imprime-t-il les documents ?
- Si les enseignants proposent aux étudiants le travail en ligne, contrôlent-ils leur activité ?
- Comment les ressources se prêtent-elles au travail individuel ? Comment les enseignants et les étudiants évaluent la forme des consignes et des commentaires qui précèdent et suivent l'activité de l'apprenant ? Comment évoluent-ils la qualité du feedback ?
- Comment les activités individuelles sont ensuite reprises en classe ?
- Où réside la valeur des ressources aux yeux des formateurs de différentes spécialité linguistique et travaillant essentiellement avec les documents de la langue-cible ?

Les questions posées reprennent dont la problématique qui, comment l'observe Dessus et Besse (2020 : para. 20) est classiquement abordée lorsqu'on " cherche à comprendre le niveau de satisfaction et d'utilisation du matériel sur internet " mais en même temps elle porte sur une initiative de partage qui n'est pas régulière dans la culture éducative polonaise.

La recherche visée est de caractère qualitatif : je recueillerai les données obtenues dans les entretiens avec les enseignants. Mon analyse intégrera également les données collectées dans la plateforme d'apprentissage Moodle.

### **Résultats attendus**

Le but de la recherche est de rendre compte de l'orientation que devrait prendre l'élaboration des REL disciplinaires, destinées à l'exploitation lors de la formation des futurs enseignants. Elle permettra de mieux cerner les attentes et les besoins des professeurs responsables de la formation et, en conséquence, mieux adapter les documents aux exigences de l'enseignement universitaire et aux défis pratiques de la formation professionnalisante. Mes questions portent sur les choix des usagers relatifs à l'adoption et au remixage des ressources dans une démarche de co-construction et je serai particulièrement attentive à l'utilité que les professeurs et les étudiants donneront aux ressources censées introduire les notions et les théories glottodidactique et modeler les représentations des futurs enseignants.

Il me sera aussi possible de donner une forme plus complète et cohérente aux séquences construites, qui, dans un deuxième temps, sera proche d'un manuel virtuel qui reflétera les préoccupations de la communauté glottodidactique polonophone (Karpińska-Musial et Orchowska, 2019 ; Jaworska 2020 ; Orchowska 2023). Dans mon travail, je prends en compte les limites de la ressource-clé tels qu'ils ont été démontrés dans la recherche contemporaine sur les REL (p.ex. Bruillard, 2023).

## Bibliographie

Bruillard é. et M. Paindorge (2022). " Quelques réflexions sur les recherches menées sur les ressources au prisme didactique ". RDSTI, 26 | -1, 9-24. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdst.4354>

Bruillard, é (2023). " Pourquoi une grande majorité d'enseignants modifient/adaptent les ressources éducatives ? L'adaptation des ressources éducatives au cœur de la profession enseignante ". Distances et médiations des savoirs, 42. DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.9076>

Dessus. Ph. et Besse, é. (2020). " Des ressources de cours libres et collaboratives pour une formation hybride des enseignants : Design et impact ". Distances et médiations des savoirs 31. DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.5252>

Jaworska, M. (2020). " Wyznaczniki profesjonalizmu nauczyciela- dyskusja glottodydaktyczna a polityka i praktyka oświatowa " (Déterminants du professionnalisme de l'enseignant - discussion glottodidactique sur la politique et la pratique éducatives). Neofilolog, 55 (1). 51- 73.

Karpińska-Musial, B. et I. Orchowska (2019). "Świadomość przedmiotowa i epistemologiczna nauczyciela – refleksyjnego praktyka z perspektywy polskiej glottodydaktyki " (Conscience objective et épistémologique de l'enseignant - praticien réflexif du point de vue de la glottodidactique polonaise). Neofilolog, 43 (1), 35-38. DOI : [10.14746/n.2014.43.1.3](https://doi.org/10.14746/n.2014.43.1.3)

Orchowska, I. (2020). " Favoriser le développement de la conscience épistémologique des étudiants lors de l'appropriation de l'écrit glottodidactique en français et en polonais. Le cas des étudiants polonais d'ethnolinguistique ". Glottodidactica, 47 (1), 91-111. DOI : [10.14746/gl.2020.47.1.06](https://doi.org/10.14746/gl.2020.47.1.06)

Wiley, D., et J. L. Hilton III (2018). " Defining OER-Enabled Pedagogy ". The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 19(4). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i4.3601>

**Mots-Clés :** REL, didactique des langues, formation des futurs enseignants de langue, Moodle, connaissances disciplinaires en didactique

# Supports didactiques pour la construction de savoirs artistiques et musicaux en contexte scolaire et extrascolaire : statuts et enjeux dans la construction et la conduite des apprentissages.

Catherine Grivet Bonzon \* <sup>1,2</sup>, Yves Barblan \* † <sup>2,3</sup>, Claude Bonzon \* ‡ <sup>2,3</sup>,  
Fabio Antonio Falcone \* § <sup>2,3</sup>, Stefan Bodea \* ¶ <sup>2,3</sup>, Virginie Ruppin \* || <sup>4</sup>

<sup>1</sup> Université de Genève – 24 rue du Général-Dufour CH - 1211 Genève 4, Suisse

<sup>2</sup> Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation – Suisse

<sup>3</sup> Université de Genève – Suisse

<sup>4</sup> Université Claude Bernard Lyon 1 – Université de Lyon – France

## Texte de cadrage

Cette proposition de symposium s'inscrit dans l'axe de travail n°1 " Le support comme dispositif d'une médiation documentaire des savoirs " du colloque et repose sur un double constat. Premier constat, qu'en tant qu'" objet de référence, objet intermédiaire, support informationnel et communicationnel, support collecté, conservé, diffusé, traité par des citoyens, des organismes, des institutions et des professionnels " (Courbières et Régimbeau, 2006, 5), tout document se situe dans une problématique sociale. L'étude d'un objet culturel - témoin des relations entre savoirs et individus ainsi que " signe des relations de pouvoir (...) et des influences liées à la circulation des connaissances " (Béguin, 2023, 187) - suppose une attention portée aux rapports que l'homme tisse avec son environnement. Selon Cordier (2019, 22), le document, de par sa qualité de produit culturellement situé, a la propriété de cristalliser ces rapports. Ce qui permet, par le biais d'une analyse reposant sur une approche anthropologique (Chevallard, 2002) non seulement d'accéder aux différents contextes de production de l'objet culturel, mais aussi de saisir les savoirs sous-jacents et leurs transformations résultant de leur circulation dans les contextes pris en examen. Deuxième constat, que tout projet d'apprentissage implique l'aménagement par l'enseignant·e de dispositifs didactiques (Weisser, 2010, 292) permettant l'appropriation par l'élève·e des objets de savoir mis à l'étude. Dans l'aménagement de dispositifs visant des apprentissages artistiques et musicaux, un rôle essentiel est joué par le choix des supports matériels et symboliques - images, vidéos, pistes audio, partitions, mais aussi les documents de médiation, les textes, les manuels, etc.- susceptibles de participer à la constitution d'un milieu didactique (Brousseau,

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : yves.barblan@unige.ch

‡. Auteur correspondant : claude.bonzon@unige.ch

§. Auteur correspondant :

¶. Auteur correspondant :

||. Auteur correspondant : virginie.ruppin@univ-lyon2.fr

1998, 32) censé agir sur l'élève en vue de la construction des apprentissages visés.

à partir de ce double constat et en prenant en examen différents contextes matériels et sociaux de production et de réception des documents (Béguin-Verbrugge, 2023) ce symposium se propose d'analyser, de comprendre et de décrire les statuts, les rôles et les enjeux des documents en tant qu'" objet de référence " et " objet intermédiaire " (Courbières et Régimbeau, 2006, 5) employés pour la transmission de savoirs artistiques et musicaux. Nous appuyant sur un cadre théorique emprunté au didactique, nous nous proposons de mettre à l'étude des documents en tant que supports pédagogiques employés dans des pratiques d'enseignement en contexte scolaire et extrascolaire, ainsi que des documents susceptibles de participer à l'aménagement de dispositifs didactiques visant la transmission de savoirs qui s'inscrivent dans le domaine artistique.

à partir de l'analyse de supports matériels et virtuels divers, ce symposium ambitionne de comprendre comment les objets convoqués à travers les différentes ressources - images, sons, signes graphiques et scripturaux - sont susceptibles de participer de la construction des apprentissages visés, ainsi que de saisir les transformations des pratiques et plus spécifiquement des contrats didactiques (Brousseau, 1998, 61) découlant de l'introduction de certains objets dans le système didactique (Chevallard, 1985/1991, p. 14). Claude Bonzon analyse les enjeux d'apprentissage et leur potentielle mutation au prisme de la (récente) scripturalisation des savoirs rythmiques dans l'enseignement des musiques traditionnelles guadeloupéennes.

La contribution de Catherine Grivet Bonzon sur l'usage didactique de la partition, dans la formation des futur.es enseignant.es de l'école primaire porte un accent particulier sur l'identification, la description et l'analyse d'éléments susceptibles de " faire milieu " (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat et Flückiger, 2007, p. 56), pour l'appropriation par les étudiant.es des contenus d'enseignement mis à l'étude.

Un regard est aussi porté par les contributions du symposium sur les différents statuts qu'un document peut revêtir au sein des situations selon qu'il s'agisse d'un outil didactique pour accompagner l'élève dans l'apprentissage des arts plastiques hors temps scolaire, à travers le recours aux chaînes éducatives YouTube en temps de pandémie, dans la contribution de Virginie Ruppin, d'une ressource à partir de laquelle l'enseignant.e puise des exercices et des exemples à réorganiser dans sa propre pratique d'enseignement, d'une référence culturelle censée guider les apprentissages et la construction du sens (Brousseau, 1998, p. 299) dans la communication de Stefan Bodea ou d'un élément constituant un objet d'un milieu didactique matériel et symbolique aménagé pour la transmission de contenus spécifiques chez Yves Barblan qui s'interroge sur les supports que conçoivent et utilisent les enseignant.e-s d'arts plastiques et visuels de l'enseignement secondaire à Genève. Quant à Fabio Antonio Falcone, c'est sur le support didactique pour guider la progression de l'élève à travers des diverses étapes censées marquer la construction des contenus mis à l'étude dans les nouveaux moyens d'enseignement de la musique, pour les écoles primaires des cantons de Fribourg et du Valais que porte son regard heuristique.

## Références Bibliographiques

Béguin-Verbrugge, A. (2023). Information, communication et anthropologie des savoirs, *études de communication*, 60, 179-174.

Brousseau, G. (1998). *Theorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y (1985/1991). La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné : Suivie d'un exemple de la transposition didactique. La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y. (2002). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Communication aux 3es Journées d'étude franco-québécoises (Université René-Descartes Paris 5, 17-18 juin 2002). Paru dans S. Maury S. & M. Caillot (éds), *Rapport au savoir et didactiques*, éditions Fabert, Paris, 2003, p. 81-104.

Cordier, A. (2019). Quand le document fait société. *Communication & Langages*, 199(1), 21-35.

Courbières, C. et Régimbeau, G. (2006). Entrées pour le document : praxis, matières et formes sociales. Dans Courbières, C. et Régimbeau, G., Dimensions sociales du document, *Sciences de la Société*, 68, p. 3-09.

Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F., & Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy, et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51-91). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Weisser, M. (2010). Dispositif didactique? Dispositif pédagogique? Situations d'apprentissage! *Questions vives (En ligne). Recherches en éducation*, 4(13), 292-303.

.....  
**Contribution 1 : Claude Bonzon**

**Chargé d'enseignement en didactique de la musique**

**Université de Genève**

**claud.bonzon@unige.ch**

Titre : " *O dot jan pou konnyé ka la, on mannyé filawmonik(i)* "

**Savoirs et identité dans l'enseignement du tambour Ka, des enjeux d'apprentissage au prisme de la scripturalisation des savoirs rythmiques**

**Mots clés : didactique des musiques traditionnelles, savoirs rythmiques, méthodes d'enseignement de la musique**

Problématique et cadre théorique

Le Gwoka, pratique musicale patrimoniale guadeloupéenne née au XIIème siècle de la période esclavagiste, marqueur identitaire de l'Archipel, s'inscrit historiquement dans un modèle de transmission orale informelle, entre pairs, dans des cercles amicaux ou festifs basés sur le décodage implicite (Diakok, 2011), l'imitation (des *Mèt*), la mémoire et la situation performative (Schippers, 1988) lors de manifestations populaires (Le Léwoz, le Carnaval, le Mas...) et de cérémonies mémorielles (veillées mortuaires). Expression de résistance à une acculturation violente (Diakok, *op.cit.* ; Bensignor, 2014 ; Sitchet, 2018, 2019 ; Laumuno, 2019, 2020), basée sur le jeu des tambours, le chant en langue créole (Tahon, Sitchet, 2016) et la danse, mêlant rythmes traditionnels

et improvisation, il accompagne aujourd'hui les manifestations de la vie guadeloupéenne mais aussi les mouvements de revendications sociales et politiques.

Après une longue période de dénigrement du Gwoka comme " *misik a vié nèg* " et avec le passage d'une *culture démocratique* soutenue par A. Malraux à la promotion d'une *démocratie culturelle* par les politiques publiques versus J. Lang, les années 80 apportent une revalorisation et une légitimation de la diversité des cultures populaires régionales et d'Outre-Mer. La décennie entraîne une institutionnalisation des pratiques à travers de nouvelles formes de transmissions (formelles ou non formelles) dans de nouveaux lieux d'enseignement gagnés par la forme scolaire (Vincent, 1992) (premières écoles associatives, classes CHAM, CLIS, établissements scolaires primaires et secondaires...), avec pour corolaire des modifications des milieux didactiques matériels et symboliques aménagés par les passeurs de l'esthétique en question. Les pratiques musicales rythmiques jouées au tambour Ka, initialement transmises oralement se retrouvent didactisées " en situation de classe ", avec des cours souvent hebdomadaires ou par une pratique autonome et individuelle (d'aucuns diront autodidacte), basée sur un " environnement personnel d'apprentissage " (Attwell, 2007) où la part de dévolution à l'apprenant est prépondérante.

Parallèlement à cette institutionnalisation accompagnée de la reconnaissance du Gwoka par l'UNESCO au patrimoine mondial de l'humanité en 2014, se développent des méthodes scripturalisées (Dahomay, 1997, 2011) rendant possibles ces nouveaux modes d'appropriation des savoirs et formalisant de fait de nouvelles postures topo génétiques. Celui ou celle qui endossait un statut de disciple face au maître (le Mèt) reconnu comme tel par la communauté devient désormais un élève face au professeur " labélisé " par l'institution pourvoyeuse de fonds ou à sa méthode comme artefact.

Ce changement de paradigme, témoin des mutations de la société caribéenne, instauré par l'usage de méthodes écrites et de partitions comme moyen d'apprentissage, de communication et de préservation culturelle et esthétique, entraîne-t-il des implications transformatrices de l'art et de la manière de l'apprendre et de le faire ? Avec Frigyesi (1999), nous postulons que " mettre quelque chose sur le papier n'est pas seulement affaire de technique. La transcription transforme un art oral en un art écrit, et l'abîme conceptuel qui sépare ces deux formes d'art est infranchissable ", cristallisant une pratique, au risque de l'extraire de son contexte par le biais d'artefacts exogènes.

Cette communication cherche à montrer quels effets ces modifications des milieux didactiques (Brousseau, 1990) tant symboliques que matériels (Grivet Bonzon, Bonzon, 2023a, 2023b) ont sur les apprentissages rythmiques au Ka et sur l'intégration tout aussi symbolique de l'apprenant à la communauté des *tambouyé*.

#### Questions de recherche

Nos questions de recherche nous amèneront à nous pencher sur les éléments composant ces méthodes, supports de l'apprentissage :

- De quels (nouveaux ?) contenus d'apprentissage proposent-elles l'acquisition à l'élève ?
- Lesquels laissent-elles de côté ?
- Quelles typologies de codification ont-elles été retenues par les auteurs des méthodes et en quoi concourent-elles à la progression des élèves ?

#### Eléments méthodologiques

Notre méthodologie qualitative croise plusieurs types de données :

- L'enregistrement vidéoscopique, le relevé du synopsis (contenus d'enseignement articulés aux gestes didactiques) et l'analyse de deux master classes " Papapam " basées sur la transmission orale de la " pratique ordinaire " (Leutenegger, 2009) du Gwoka, filmées en 2021, 2022 à Pointe à Pitre et à Petit Bourg ;
- l'analyse d'un corpus de méthodes écrites d'enseignement du Gwoka dont la promesse est " d'apprendre la technique du Ka ainsi que tous les rythmes du Gwoka " (Dahomay, 1997) ainsi que l'enregistrement vidéoscopique de deux séances d'apprentissage issues de ces méthodes ;
- un entretien d'explicitation avec l'enseignant de la master classe (Vermersch, 1994) pour mettre en mots la micro-description de l'action didactique.

Nous y relèverons, dans une perspective comparatiste, les indicateurs de la progression attendue de l'élève et les typologies de savoirs en jeu.

## Résultats

De manière synthétique, nos résultats montrent :

- un déplacement des apprentissages vers des contenus d'enseignement en majorité techniques (avec la méthode) en lieu et place d'un apprentissage holistique favorisé par la pratique collective partagée basée sur l'écoute mutuelle, (Grivet Bonzon, Bonzon, 2022, 2023) et sur l'interprétation liée aux savoirs expérientiels didactisés dans la situation performative collective (orale), (l'attention portée à la pulsation, la métrique, les nuances en contexte, le rapport timbre/frappe, le rapport à l'improvisation et le style, particulièrement impossible à transmettre par le média de l'écriture, l'anticipation du temps, les changements de dynamique, les conceptions agogiques du discours musical, la corporéité, le *groove*...);
- la modification du statut topo génétique de la relation maître/ élève/savoirs ;
- la transformation de la dévolution à l'élève (Brousseau, 1998) dans le rapport à la production médiatisée par la méthode et la manière dont les savoirs sont mobilisés par les acteurs ;
- une approche différente de la relation au sein de la forme musicale elle-même (relation Boula (rythmes de base) / Mawké (improvisation) interrogeant la nature pluri dimensionnelle de l'expérience orale et la nature uni dimensionnelle de l'écrit (Friegeyi, 1999) ;
- une décontextualisation des pratiques, une fixation et une tendance à la systématisation de l'esthétique.

Ils montrent enfin que malgré la médiation de méthodes dans la transmission des musiques traditionnelles, cette transmission passent nécessairement par les voix de l'oralité.

## Bibliographie

Attwell G. (2007). Personal learning environments, the future of eLearning?, *eLearning Paper*, vol. 2, no 1 : [www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf](http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf) .

Bensignor, F. (2014). " Le gwoka, patrimoine culturel immatériel ", *Hommes & migrations* (Online), 1308 | 2014, Online since 26 June 2015, <http://journals.openedition.org/hommesmigrations/>

Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 309-336.

Brousseau, G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée sauvage.

Dahomay, C. (1997) Method Ka. <https://www.boutik-gwoka.com/shop>

Dahomay, C. (2011). Boulamawka.j. <https://www.boutik-gwoka.com/shop>

Diakok, M. (2011). Le gwoka et la transmission de la mémoire. *Migrations Société*, 138, 141-146. <https://doi.org/10.3917/migra.138.0141>

Frigyesi, J. "Transcription de la pulsation, de la métrique et du " rythme libre ", *Cahiers d'ethnomusicologie*, 12 | 1999, 55-73.

Grivet Bonzon, C. ; Bonzon, C. (Septembre 2023). " Teaching and learning traditional rhythms and improvisation today : the case of the practice of Gwoka in Guadeloupe. " (Communication de recherche). *Colloque international " Rhythm in music since 1900 ". 22-24 September 2023. Schulich School of Music, McGill University. Montréal. Québec.* <https://www.mcgill.ca/rims1900/program>

Grivet Bonzon, C. ; Bonzon, C. (juin 2023) " " De bouche à oreilles ? " Enseigner l'interprétation dans la musique de tradition orale. Le cas du Gwoka guadeloupéen ". (Communication de recherche). *Journée d'étude " L'interprétation des œuvres d'art dans les pratiques et institutions d'éducation, de formation et de culture Construction et fonctionnement en musique, arts plastiques et visuels... et ailleurs. " Laboratoire de Didactique des arts de la musique et du mouvement. Université de Genève. 16 juin 2023.* <https://www.unige.ch/fapse/dam/evenements/colloques-seminaires-et-journees-scientifiques>

Laumuno, M. (2019). Les femmes et le *gwoka* en Guadeloupe. *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 50, 323-335. <https://doi.org/10.4000/cli.17594>

Laumuno, M. (2020). Gwoka, histoire et enjeux contemporains. *Tumultes*, 54, 93-104. <https://doi.org/10.3917/tumu.054.0093>

Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématiques*. Berne : Peter Lang.

Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon

Schippers, H. " L'art de l'imitation et l'imitation de l'art ", *Cahiers d'ethnomusicologie*, 1 | 1988, 125-131. <https://journals.openedition.org/ethnomusicologie/2302>

Sitchet, P. E. (2018). La pratique du Gwoka comme expression de la " guadeloupéanité ". *Bulletin de la Société d'Histoire de la Guadeloupe*, (181-182), 161-176. <https://doi.org/10.7202/105638>

Sitchet, P. E. (2019). " L'après-inscription du gwoka sur la Liste du Patrimoine Culturel Immatériel de l'UNESCO : entretien avec Gabriel Mugerin, Patrick Solvet et Rosan Monza, membres du centre Rêpriz (Guadeloupe) ", *Transposition (En ligne)*, 8 | 2019, mis en ligne le 15 octobre 2019, consulté le 02 septembre 2022. <http://journals.openedition.org/transposition/4108>

Tahon, M. ; Sitchet P. E. (2016). La nasalité dans le répertoire Gwoka de la Guadeloupe. Congrès Français d'Acoustique (CFA), Avril 2016, Le Mans, France. hal-02308874

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

.....

## **Contribution 2 : Catherine Grivet Bonzon**

**Maître d'enseignement et de recherche en didactique des arts, de la musique et du mouvement**

**Université de Genève**

**catherine.grivet@unige.ch**

**Titre : La partition musicale comme " milieu " dans la formation en didactique de la musique des futurs enseignant.es de l'école primaire genevoise**

**Mots clés : didactique de la musique, milieux didactiques, partition**

La partition musicale peut être définie *a minima* comme un document portant la transcription de l'œuvre, servant à traduire les caractéristiques du son (hauteur, durée, intensité, timbre), ainsi que leurs combinaisons appelées à former l'ossature de l'œuvre musicale dans son déroulement temporel à la fois diachronique (succession des instants, la mélodie) et synchronique (simultanéité des sons, l'harmonie). Elle utilise un certain type de notations combinant des signes, des notes, des silences, des nuances, des signes dynamiques, destinés à traduire pour l'interprète l'intention du compositeur (Meeùs, 1991 ; Fauquet, 2003). C'est donc un des moyens de " transmission " de la musique.

Si de nombreuses cultures de la transmission et de l'interprétation musicale reposent sur la lecture de la partition comme savoir expert (Joshua, 1996) pour comprendre et transmettre l'intention du compositeur, en formation des étudiants en enseignement primaire à la didactique de la musique en revanche, l'usage didactique de la partition ne va pas de soi et reste un défi permanent. Peu d'étudiant-es (et peu d'enseignant-es) lisent la musique alors que le plan d'étude romand (PER, 2010), document officiel relatif aux programmes de l'enseignement obligatoire stipule :

- Pour le cycle 1, dans l'axe " acquisition de techniques ", l'injonction de l' : " utilisation d'un code graphique ou corporel représentant un mouvement sonore, une durée ou une dynamique " et le " remplacement progressif du codage graphique par la notation musicale usuelle " (A 13 MU - Explorer diverses techniques musicales) ",

- Pour le cycle 2, une progression des apprentissages prévoyant la : " Lecture (solmisation) de la notation musicale contenue dans des chansons simples du répertoire " ainsi que les attentes fondamentales suivantes : " déchiffre et lit la notation musicale contenue dans quelques mélodies et chansons du répertoire ", et des indications pédagogiques qui demandent aux enseignants de " favoriser la dictée musicale orale " (" A 23 MU - Expérimenter diverses techniques musicales).

Cependant le PER ne propose ni progression, ni moyens d'enseignement, ni exemple d'activités pour les élèves pour atteindre ces objectifs.

Cadre théorique et questions de recherche.

Bien que l'usage de la partition comme document portant la transcription de l'œuvre musicale servant à traduire les caractéristiques du son, semble être la " grande absente " (Mili, 2014) de l'enseignement effectif de la musique à l'école primaire et n'apparaisse que sans l'axe des " acquisitions de techniques(ii) ", l'écriture musicale et ses représentations graphiques, quelles qu'elles soient, sont bel et bien un objet d'enseignement attendu à l'école primaire et donc en formation des enseignant-es aux compétences hétérogènes en la matière. Nos questions de recherche porteront sur :

- les typologies de partitions privilégiées lors de la formation des étudiant-es du BSEP2 (partitions contemporaines, en écriture traditionnelle solfégique , graphiques, rythmiques...);

- les éléments de la transposition didactique de partitions qui ne " parlent pas d'elles-mêmes " dans leur fonction de milieux didactiques (Brousseau, 1998; Chevallard, 1992; Sensevy, 2001; Joshua & Félix 2002) aménagés par les formateurs et/ou les étudiants? Le milieu pouvant être défini comme un ensemble d'objets de savoirs (matériels et symboliques) générateurs de ressources et de contraintes (Sensevy, *ibid.*).

- les activités proposées par les formateurs et les étudiant-es stagiaires (activités de réception, de production), incluant des partitions, sur la nature des savoirs et contenus d'enseignement en jeu pour la progression des élèves (hauteur, rythme, tempo, intensité, orchestration, éléments stylistiques, lexique, discrimination des timbres et reconnaissance des instruments...) ainsi que sur les pratiques sociales de référence convoquées par l'usage didactisé de ces outils (le concert, l'orchestration, la fonction/posture d'interprète, de compositeur, d'auditeur, d'improvisateur...).

## Methodologie

Nos analyses prendront appui les planifications, les contenus d'enseignement, les activités et leur articulation, des séminaires de didactique de la musique de la formation en deuxième année de Bachelor en enseignement primaire (BSEP2) à l'université de Genève ainsi que sur les planifications de leçons des 100 étudiants stagiaires pour les classes dans l'année universitaire 2021-2022. Nous avons par ailleurs mené un entretien (post) avec l'enseignant afin de connaître ses visées et d'obtenir des éléments de clarification heuristiques.

Nous tenterons de mettre en évidence les éléments du système didactique issu de l'usage de la partition révélant l'épistémologie pratique du formateur et les conditions d'une possible progression dans les apprentissages tant didactiques que disciplinaires de l'étudiant-e (et *in fine* des possibles apprentissages des élèves).

## Résultats

Les résultats montrent que la partition, loin d'être un " simple support " ou la " condition sine qua none " de l'apprentissage musical tel qu'il peut être appréhendé dans les institutions spécialisées de l'apprentissage de la musique, voire loin d'être un repoussoir pour des enseignants non outillés, se révèle être un élément du milieu didactique fondamental et opérationnel

- de la formation en didactique musicale des enseignant-es généralistes (fussent-ils/elles néophytes en la matière);

- de l'acquisition de contenus d'apprentissages musicaux pour les étudiant-es comme pour les

élèves,

à la condition d'être porteuse d'un outillage didactique éprouvé en formation initiale, de milieux aménagés par le formateur, d'activités variées sous tendant la possibilité de progression dans les contenus d'apprentissages musicaux et d'éléments d'analyse réflexive objectivants pour la formation.

*Eléments bibliographiques*

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, La pensée sauvage.

Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 1,12, p. 73-112.

Fauquet , J-M. (2003). *Dictionnaire de la musique en France au XIXe siècle*. Fayard

Johsua, S. ; Félix, C. (2002). Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude. *Revue française de pédagogie*, 141, p. 89-97.

Meeùs, N. (1991). Apologie\_de\_la\_partition/links/550c26350cf2b2450b4ee4f1/Apologie-de-la-partition.pdf. [https://www.researchgate.net/profile/Nicolas-Meeus/publication/273770291\\_](https://www.researchgate.net/profile/Nicolas-Meeus/publication/273770291_)

Mili, I. (2014). L'œuvre musicale, entre orchestre et école. Peter Lang.

Plan d'étude et moyens d'enseignement romands. Ressources numériques. <https://portail.ciip.ch/per/domains>

Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In : *Théories de l'action en éducation*, De Boeck Université, p. 203-224.

.....

**Contribution 3 : Yves Barblan**

**Chargé d'enseignement en didactique des arts plastiques et visuels**

**Université de Genève**

**Yves.barblan@unige.ch**

**Titre : Quels supports pour quel type d'enseignement en Arts Plastiques et Visuels ?**

**Mots clés : progression des apprentissages, pensée créatrice, forme scolaire**

L'enseignement des Arts Plastiques et Visuels a la particularité de n'avoir que peu de manuels

scolaires (Rochex, 2017) et des prescriptions peu contraignantes en termes de programmes à suivre pour l'es enseignant-e-s aussi bien en Suisse qu'en France (Márquez, 2018 ; Gaillot, 2009). Cette discrétion est principalement due aux visées disciplinaires de " développement de la personnalité (des élèves) par l'accès à la culture à travers le processus créatif " (PER, Arts -Corps et mouvement 2010, p. 5) et au fait que " (...) la transmission des savoir-faire propres au domaine ne pourrait être l'objectif principal de la formation sans risquer de nuire à un caractère fortement attendu dans le monde de l'art : l'originalité " (Chopin & Saladain, 2017, p. 43). L'enseignant-e d'APV doit mettre en place un dispositif didactique " propice à la prise de risques " (PER, Arts -Corps et mouvement 2010, p. 6) et à l'expérimentation des élèves. Cela signifie que la construction des savoirs en APV est tributaire de l'action des élèves et des situations dans et par lesquelles elle se développe, ce qui confère au milieu didactique – au sens de Brousseau (1998) – un rôle prépondérant pour les apprentissages de l'élève (Espinassy, 2018).

L'absence de programme quant à l'enseignement des APV et de consensus dans la pratique sociale de référence (Martinand, 1986 ) qui se caractérise justement par son extrême diversité, place l'enseignant-e dans une situation que nous avons nommée dans une précédente recherche de " stabulation libre " (Barblan, 2023). C'est-à-dire une situation dans laquelle le choix des contenus d'apprentissage, de la manière d'organiser leur transmission et de concevoir le dispositif d'évaluation (élaboration des critères compris) sont " individualisés " en fonction de l'enseignant-e. Dès lors, nous nous demandons :

- Quels sont les supports conçus par les enseignant-e-s d'APV ?
- Quels sont les savoirs mis à l'étude et comment les supports proposés par l'enseignant-e favorisent-ils ou pas- la progression des apprentissages des élèves ?

Nous supposons que les supports (Reuter, 2013) conçus par les enseignant-e-s d'APV pourraient témoigner d'une certaine forme scolaire (Vincent, 1994) " innéiste " ou " techniciste " ayant historiquement modelé l'enseignement des APV (Lemonchois, 2018) et qu'ils nous permettraient d'appréhender les " représentations disciplinaires " (Denizot, 2016), en termes de rapport aux savoirs experts issus de la pratique sociale de référence et de transposition didactique interne (Chevallard, 1986), des enseignant-e-s et plus particulièrement des enseignant-e-s en formation.

Pour répondre à nos questions de recherches et développer nos hypothèses nous convoquerons la théorie des situations didactiques de Brousseau (1998) notamment pour " (...) aller chercher du côté des contrats ce qui favorise ou empêche l'accès des élèves à la connaissance, ce qui bloque l'entrée de certains enfants dans le processus d'apprentissage " (Brousseau, 2003, p. 179). Cette théorie nous permettra également d'analyser comment les milieux didactiques sont aménagés par les enseignant-e-s comme ressource pour développer la pensée créatrice des élèves. Pour ce faire, nous analyserons des canevas de séquence didactique et les supports conçus pour l'apprentissage des élèves par des enseignant -e-s en formation. Plus précisément, dans la mesure où nous nous intéressons sur le *comment* des supports peuvent permettre de favoriser *in situ* le développement de compétences propre à la pensée *créatrice* nos données seront également issues d'un corpus vidéo de séquences didactiques. L'observation de séquences didactiques nous permettra de décrire l'impact des supports et des milieux sur le système didactique (Leutenegger, 2009). Pour cela, nous observerons ces séquences à travers le prisme des concepts proposés dans le modèle didactique de l'action conjointe (Sensevy & Mercier, 2007), dans la mesure où celui-ci propose une conception dynamique des articulations entre des processus d'enseignement et des processus d'apprentissage.

La théorie de l'action conjointe propose quatre concepts génériques permettant de décrire fonctionnellement l'action enseignante. Ces quatre concepts seront à la base de nos observations et de nos analyses : les gestes de définition (de la situation, des contenus, de la tâche), de dévolution

(la cession de la responsabilité de la tâche à l'élève), de régulation (de l'activité de l'élève) et d'institutionnalisation (des contenus construits par l'élève). Dans le cadre de ce colloque, nous présenterons une analyse et des éléments de résultats issu d'une observation d'un futur enseignant d'APV dont les milieux et supports ne permettaient pas nécessairement aux apprentissages escomptés d'émerger que nous confronterons à une séquence donnée par un enseignant dont le milieu était générateur des apprentissages attendus.

éléments bibliographiques

Barblan, Y.M.J. (2023). émergence et traitement de l'erreur en cours d'Arts Plastiques et Visuels, quel impact sur le système didactique? Trois études de cas. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:170255>

Brousseau, G. (1998). *Theories des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage

Brousseau, G. (2003). Erreurs, difficultés, obstacles. Document repere à <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2011/04/03-7f-Difficultes-et-obstacles.pdf> Consulté le 12 décembre 2023.

Chevallard, Y. (1986). Les programmes et la transposition didactique – Illusions, contraintes et possibles. In *Bulletin de l'APMEP*, no 356, février 1986, pp. 32-50

Chopin, M.P. et Saladain, L. (2017). La formation des artistes, un " modèle " pour la formation des enseignants? *Recherche et formation*. 86. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2969>

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). Plan d'études romand. <https://www.plandetudes.ch>

Denizot, N. (2016). Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique? L'exemple des corpus scolaires. *Le français aujourd'hui*, 194(3), 35-46. <https://doi.org/10.3917/lfa.194.0035>

Espinassy, L. (2018). " Soyez créatif et original " ! Entre le dire et le faire en cours d'arts plastiques au collège. In R. Rickenmann & I. Mili (Eds.), *Didactique des arts : acquis et développement*. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, n. 23. p. 95-106

Gaillot, B.-A. (2009). *L'approche par compétences en arts plastiques*. Intervention à Marseille le 18 mars 2009. Document repere à <http://gaillot.ba-artsplast.monsite-orange.fr/APC-14.pdf>

Lemonchois, M. (2018). Aperçu de l'enseignement des arts visuels en Amérique du Nord du XIX<sup>ème</sup> siècle à nos jours. In R. Rickenmann et I. Mili (EDS.), *Didactique des arts : acquis et développement*. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin* no23 2018, pp.19-30.

Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne : Peter Lang

Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.

Marquez, F. (2018). Créativité et création en arts plastiques et visuels. Analyse de deux attentives dans le parcours scolaire. In R. Rickenmann et I. Mili (Eds.), *Didactique des arts : acquis et développement*. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, n.23, p. 143-158.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., & Lahanier-Reuter, I. D. et D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01>

Rochex, J.-Y. (2017). Preface. In S. Fabre (Ed.), *Normativité de l'éducation artistique. Le "pont des arts"* (pp 7-21). L'Harmattan

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy, & A. Mercier (Eds.), *Agir ensembles. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe* (pp. 13-49). Rennes : PUR

Vincent, G. (Ed) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

.....

#### **Contribution 4 : Fabio Antonio Falcone**

**Chargé d'enseignement et assistant postdoctoral en didactique de la musique**

**Université de Genève**

**fabio.falcone@unige.ch**

**Titre : " Allegro, ça bouge! " : un nouveau moyen d'enseignement de la musique pour les écoles primaires des cantons de Fribourg et du Valais.**

**Mots clés : moyens d'enseignement musical, école primaire, milieux didactiques**

Les écoles primaires des cantons du Valais et de Fribourg ont introduit à la rentrée 2023 une nouvelle méthode d'enseignement de la musique, " Allegro, ça bouge! ", après quarante ans et plus d'utilisation de la méthode " à vous la musique(1) ". L'état de Fribourg déclare : " Dans toute réflexion d'enseignement-apprentissage des 6 champs d'apprentissage, la culture est sollicitée. Elle est le ciment de tout l'enseignement musical. Les cultures sont présentées dans Allegro (de la culture proche au cycle 1 vers la culture plus large au cycle 2) ", puis : " Les cours de musique dans les écoles garantissent un accès unique à l'éducation culturelle et sont basés sur une compréhension approfondie de la musique, qui comprend également le rythme/la musique et le mouvement ainsi que des éléments de la danse. Il offre aux élèves la possibilité de gérer eux-mêmes, le groupe et l'environnement culturel de diverses façons(2) ". En outre dans un communiqué officiel de l'état du Valais(3) nous lisons : "La structure d'Allegro a pour objectif de développer de manière progressive les capacités des élèves à utiliser le langage musical, ceci en partant de la vie sensorielle de l'élève et en le conduisant à prendre de plus en plus conscience des phénomènes sonores". " Allegro " a été conçu par des généralistes(4), la raison invoquée est que l'ancienne méthode nécessitait "un bon niveau musical " et que cela ne convient pas pour l'utilisation de ladite méthode par des généralistes. En revanche, les moyens d'enseignement " à vous la musique " ont été conçus par des spécialistes(5).

Questions de recherche :

Qu'est-ce qui ressort d'une analyse comparatiste des moyens d'enseignement " à vous la musique " et d' " Allegro ", eu égard au fait que la rédaction a été confiée dans un cas à des spécialistes et dans l'autre à des généralistes ? Quel type de progression se dégage de ce nouveau moyen valaisan/fribourgeois ?

Quels sont les éléments qui ressortent comme étant innovants par rapport à la méthode utilisée précédemment ? De quoi ces éléments de nouveauté témoignent-ils, notamment au regard des savoirs considérés comme nécessaires dans la formation en éducation musicale, dans les cantons concernés ?

Cette méthode frappe-t-elle d'obsolescence le Plan d'études Romand, puisque celui-ci distingue un axe culture de trois autres axes du " domaine arts " ? De quelle(s) culture(s) s'agit-il dans cette méthode ?

### Hypothèse

Nous émettons l'hypothèse que le tournant des pratiques envisagé par les auteur·e·s d' " Allegro " - notamment, le passage " du cours de chant au cours de musique(6) " - comporte un déplacement des apprentissages découlant d'une " culture anthropologique " vers des apprentissages découlant d'une " culture corpus(7) ".

### Cadrage théorique

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous analyserons dans une visée comparatiste les deux moyens d'enseignement avec une attention particulière portée aux pratiques sociales de référence (Martinand, 1986) et aux références culturelles convoquées, aux objets de savoirs (Chevallard, 1985/1991) spécifiques, ainsi qu'aux activités (Poizat, 2021) proposées pour la construction par l'élève, des apprentissages visés. à travers l'analyse didactique des exercices, des consignes et des supports audiovisuels mobilisés nous nous proposons de déduire l'articulation entre les aménagements des milieux didactiques potentiels, les attentes vis-à-vis des élèves en terme de contrat didactique (Brousseau, 1990) afin de déterminer la nature des savoirs mis à l'étude dans les deux méthodes et la conduite de la progression.

### Premiers résultats

On observe dans " Allegro " un élargissement des références culturelles dans le choix du répertoire (chant et écoute) : des bruits environnants aux chefs-d'œuvre du répertoire classique, en passant par les musiques du monde et la chanson populaire(8). Une première analyse met en évidence dans " Allegro " une entrée en force des activités de réception aux dépens des activités de production telles que l'on retrouve dans l'ancien moyen d'enseignement romand(9). Ces activités sont organisées autour de supports divers (images, extraits audios, etc.) fonctionnant comme des variables didactiques (Brousseau, 1982, cité par Rouchier et al. 2001, p. 81) et visant non seulement le développement d'une attention auditive(10) (Bertholet et Petignat, 1999), mais aussi l'appropriation par l'élève de contenus spécifiques (hauteur, intensité, timbre, durée, mais aussi la structure, la forme, le thème, etc.) par l'activation de stratégies diverses de résolution de la tâche (reproduction graphique de lignes mélodiques, appariement d'images, codages, coloriage, etc.).

### Références bibliographiques

Bertholet, A. et Petignat, J.-L. (dirs). (1999). *A vous la musique : méthodologie de la 1e à*

la 6e année scolaire primaire : programme romand. Neuchâtel : Office du matériel scolaire.

Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 309-336.

Brousseau, G. (1998). *La théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y (1985/1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné : Suivie de un exemple de la transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Giglio (2006). The Music Education of seven cantons in the Frenchspeaking part of Switzerland : a comparative study. Dans M. Baroni, A. R. Addessi, R. Caterina & M. Costa, Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition (ICMPC9), Bologna/Italy, August 22-26 2006. Bologna University Press. Traduit par Georges-Alain Schertenleib, avec l'aimable autorisation de M. Baroni, pour la Bologna University Press.

Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.

Poizat, D. (2021). Activité et analyse de l'activité. Dans Runtz-Christan, E., & Coen, P. F. (dir.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin* (p. 10-12). Le Mont-sur-Lausanne : éditions LEP.

Rouchier, A., Lemoyne, G. et Mercier, A. (2001). *Le génie didactique : Usages et mésusages des théories de l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Roy, O. (2022). *L'aplatissement du monde. La crise de la culture et l'empire des normes*. Paris : Seuil.

Schumacher, J. (2002). *L'enseignement de la musique dans les classes primaires de première année de Suisse romande*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDPA).

.....

## **Contribution 5 : Virginie Ruppin**

**Professeure certifiée d'arts plastiques**

**Chargée d'enseignement Didactique des arts plastiques et de la musique**

**Enseignante en temps partagé – UCBL. INSPE, Université Lyon 1**

**v.ruppin@univ-lyon2.fr**

**Titre : Les supports didactiques numériques dans l'enseignement des arts plastiques. Pratiques de chaînes éducatives en période de pandémie et de post-pandémie : Formes et (in) égalités**

## Mots clés : support numérique, arts plastiques, chaîne éducative

Le modèle triangulaire d'appréhension de la relation pédagogique entre l'enseignant, le savoir et l'élève élaboré par Jean Houssaye ne fait pas mention des interactions nécessaires avec les supports didactiques et les ressources pédagogiques.

Dans l'enseignement des arts plastiques, il n'existe pas de manuel officiel à proprement parler. Effectivement, les inspecteurs académiques d'arts plastiques déconseillent de faire référence à des recueils publiés et autres séquences qui auraient pour écueil d'être modélisantes et enfermantes dans l'enseignement. La particularité de l'enseignement des arts plastiques étant la souplesse didactique dont l'objectif est de proposer une problématique et une phase incitatrice féconde amenant une diversité de réponses plastiques des élèves, sans se référer à des séquences clés en mains.

Plusieurs hypothèses de travail peuvent être développées. En effet, les supports pédagogiques numériques, tels que les chaînes éducatives seraient perçues comme un " condensé de la société qui le produit " ce qui rejoindrait en partie les travaux de recherche réalisés sur les manuels (Choppin, 1992). Elles seraient conçues comme un artefact culturel, situé et déterminé par un contexte historique, social et géographique, ainsi que comme " espace de représentation disciplinaire " (Denizot, 2016), tout en possédant une volonté d'ouverture sur le monde de l'art et de la culture.

Une autre hypothèse serait que ce support numérique pédagogique résulte de la porosité existant entre le monde scolaire et l'environnement culturel propre à l'enseignant (musée, atelier d'artiste, réseau personnel artistique...) mettant en jeu d'autres pratiques sociales de référence, ainsi que des compétences acquises parallèlement ou antérieurement au métier d'enseignant.

Dans une première partie, seront présentés le contexte de recherche, le cadre théorique utilisé, la méthodologie de recherche et les trois chaînes éducatives, créées en 2019 et utilisées par des enseignants d'arts plastiques en tant que source historique sur les pratiques enseignantes d'une société donnée.

Cette recherche se penchera en seconde partie sur cette ressource pédagogique perçue en tant qu'instrument de pouvoir entérinant la définition d'objets légitimes d'enseignement ainsi que sur la place des rapports sociaux, virtuels, créés entre enseignants et apprenants.

La chaîne éducative YouTube spécialisée en Arts plastiques et ses capsules vidéos sont considérées dans cette recherche comme des supports didactiques permanents durant la pandémie ou des supports de références ponctuelles en période de post-pandémie. La chaîne est envisagée comme une somme d'unités matérielles et formelles mobilisant une ou plusieurs ressources à des fins éducatives : fiches-outils d'une œuvre, podcasts d'une notion, diaporama, etc. On interroge le support numérique comme instrument d'une médiation éducative (Danvers, 1996) dans ses relations multiples avec les finalités de l'enseignement, la programmation des contenus disciplinaires, les pratiques d'enseignement et d'évaluation dans un contexte historiquement et socialement situé : dans et hors de la classe d'arts plastiques. Une analyse de contenu des supports numériques choisis, des discours des enseignants, parents et apprenants est réalisée.

### Analyse et premiers résultats

Le support numérique, en tant qu'artefact mobilisant un ensemble de signes porteurs de sens, susceptible d'orienter la scénarisation pédagogique, joue un rôle dans l'enseignement des savoirs disciplinaires. Par exemple, le support numérique d'une capsule vidéo jouerait un rôle incitateur, un soutien visuel et sonore à distance, ciblerait un apport technique précis, un apport culturel.

L'enseignant organise la production, la circulation (accessibilité, médiation, médiatisation, disponibilité) et l'usage de ces savoirs disciplinaires en situation d'apprentissage.

Rôles pour l'apprenant : le rôle actif de faire des croquis des références artistiques sélectionnées pour s'appropriier le corpus, explorer une technique et recommencer si besoin à distance de l'espace classe, imaginer et créer une production en réinvestissement de la notion vue dans la capsule vidéo.

Rôles pour l'enseignant : le rôle de curateur, de didacticien (de par sa réflexion sur la transmission des savoirs), de pédagogue (de par son orientation sur les pratiques de classe).

Premiers éléments de conclusion et pistes d'ouverture

Le rôle de l'enseignant s'en trouve transformé, car les pratiques de curation (sélectionner, éditer, partager les contenus les plus pertinents) prennent une part croissante dans la conception des supports.

Les supports numériques se révèlent des vecteurs efficaces et équitables pour faire progresser les apprenants dans la maîtrise des compétences disciplinaires (par exemple une technique artistique à réinvestir dans un projet) mais aussi trans-disciplinaires (autonomie dans le travail). En effet, les vecteurs qualifiés d'efficaces et relevés dans le discours sont la disponibilité du contenu (24h/24) ; voir et revoir du contenu à son rythme ; mettre sur pause pour analyser une image ou faire un croquis... Concernant les vecteurs équitables, nous avons noté l'accès de certains élèves (n'ayant pas d'ordinateur ni de tablette) possible sur TV ou écran de téléphone. De plus, les établissements du secondaire offrent des clés internet aux élèves n'ayant pas de connexion afin qu'ils puissent avoir accès aux cours de toutes les disciplines. Ainsi, peut-on considérer qu'évo- luent conjointement les supports, les pratiques pédagogiques et les outils technologiques (Bernard & Fluckiger, 2019) également en arts plastiques ?

Une question parallèle, émerge de cette recherche. Que nous disent les représentations, les systèmes de valeurs et les logiques de pouvoir que les supports numériques consacrent, de la société dans laquelle ils opèrent, et des conceptions de l'activité éducative qui s'y déploient ?

Nous avons remarqué que les représentations des adultes lors du retour des enseignants et des parents sont assez explicites : " les vidéos YouTube sont à destination des jeunes ", " on apprend plus de choses sur YouTube que sur les autres plateformes sociales ". " Nous sommes dans une société où les écrans sont partout ", " les jeunes sont attirés par les choses ludiques ". Dans une société où règne le divertissement, comment mobiliser la concentration des élèves dans leurs apprentissages ? Quels effets peut-on attendre dès lors que l'enseignant s'approprie les supports numériques favorisés de leurs élèves en y instillant de la culture, des notions et des techniques d'apprentissage ?

Les valeurs que l'on dégage des premiers entretiens menés avec les adultes enseignants et parents relèvent entre autres du domaine de l'inspiration, de l'épanouissement, de l'efficacité, de l'autorité (maître à apprenant), de la bienveillance (essai, adaptation).

Les conceptions relevées de l'activité éducative concernent en outre la découverte, la culture artistique, la mise en projet artistique personnel, l'imitation d'une technique et son réinvestissement dans une pratique personnelle.

Références bibliographiques

Amadiou, F., & Tricot, A. (2020). Apprendre avec le numérique. 2e éd. Retz.

Bernard, F., & Fluckiger, C. (2019). Innovation technologique, innovation pédagogique. éclairage de recherches empiriques en sciences de l'éducation. Spirale - Revue de recherches en éducation, 63(1), 3-10. <https://doi.org/10.3917/spir.063.0003>

Choppin, A. (1992). Les manuels scolaires : Histoire et actualité. Hachette Education.

Cordier, A. (2019). Quand le document fait société. Communication & Langages, 199(1), 21-35.

Denizot, N. (2016). Le manuel scolaire, un terrain de recherche en didactique ? L'exemple des corpus scolaires. Le français d'aujourd'hui (194(3), 35-46.

Danvers, F. (1996). Présentations. Les médiations éducatives. Spirale - Revue de recherches en éducation, 17(1), 3-5.

Martinand, J.-L. (1991). " Approche de la didactique " in Adapt.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., & Lahanier-Reuter, I. D. et D. (2013). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01>

.....

## **Contribution 6 : Stefan Bodea**

**Chargé d'enseignement en didactique des arts plastiques et visuels**

**Université de Genève**

**[stefan.bodea@unige.ch](mailto:stefan.bodea@unige.ch)**

**Titre : L'exploitation didactique des référents culturels convoqués en classe d'arts visuels. Quid du statut des savoirs techniques en jeu ?**

**Mots clés : arts plastiques et visuels ; formation ; attentes disciplinaires**

Cette contribution, s'appuyant sur l'analyse didactique d'une situation d'enseignement observée dans le secondaire 1 genevois, s'inscrit dans le contexte des attentes de la formation initiale des futurs enseignant.es secondaires spécialistes des arts visuels, telle que dispensée à l'Institut universitaire de formation des enseignant.es de Genève. Notre objectif est de montrer ici l'importance, pour la formation des enseignant.es, de l'aménagement de contraintes pour le travail créatif attendu des élèves ; des expérimentations censées outiller les élèves au plan procédural ; du contrat didactique comme élément structurant de la conduite des apprentissages des élèves.

**Problématique**

Parmi les composantes qui déclinent le référentiel de compétences sur lequel repose l'observation, l'analyse et l'évaluation des pratiques d'enseignement des stagiaires, l'utilisation des approches didactiques propres à la discipline enseignée et l'organisation d'une progression spiralaire des

apprentissages des élèves (au sens de Carlier et al., 2012) fondée sur des acquis constituent des priorités dans le suivi des formé.es. Elles impliquent de penser l'enseignement des arts visuels en termes d'aménagement d'un milieu - comme " système antagoniste " (Sensevy, 2007) - en lien avec des contenus issus de référents culturels susceptibles de nourrir les apprentissages des élèves dans une logique de progression et au service de leur créativité (vue comme démarche de réinvestissement stratégique de contenus d'enseignement-apprentissage visant à traiter des défis plastiques instaurés par l'enseignant.e.). Ces attentes constituent des jauges d'évaluation de la manière dont ils/elles traitent la tension entre, d'une part, une documentation de leur dispositifs didactiques en termes de contenus d'apprentissages valides en regard des prescriptions officielles (PER, 2010), identifiés sur la base de leur analyse des référents convoqués, et d'autre part, une conduite des apprentissages articulant activités de réception et de production (dont les expérimentations) censées outiller les élèves pour un travail final créatif qui évite le " calque " des procédures techniques de l'artiste. Cette tension en sous-entend une autre (significative d'une conception de la créativité réfractaire à l'innéisme), celle entre la technicité déclinée par des apprentissages avérés, et une technicité qui réinvestie des contenus relevant de la première, de manière stratégique (sous forme de choix et/ou de combinaisons ancrés dans un système d'attentes évaluables). Comment les stagiaires s'y prennent-ils/elles pour traiter ces tensions ? Que révèle leurs logiques praxéologiques quant à leur rapport au métier et aux finalités d'apprentissages disciplinaires spécifiques à l'école publique ? Quelles conséquences peut-on en dégager pour la formation initiale des enseignant.es ?

### Ancrage théorique

Partant du principe selon lequel les productions des élèves (produit et processus) peuvent être considérées comme un catalyseur des actions des acteurs et comme un travail cristallisant les significations co-construites à travers leurs interactions, nous ancrons notre contributions dans le cadre conceptuel de la théorie de l'action conjointe professeur-élève en didactique (Sensevy & Mercier, 2007) selon laquelle l'action didactique est organiquement communicationnelle et fondée sur la notion de contrat didactique - en tant que système évolutif de normes et d'attentes collectives connecté au milieu d'étude aménagé par l'enseignant.e (documenté ici, entre autres, par les référents culturels mobilisés en classe). Dans ce cadre, l'agir didactique est analysable à travers un système d'actions génériques (définition et dévolution des tâches, régulation des conduites d'apprentissage des élèves, institutionnalisation des savoirs).

Nous nous appuyons par ailleurs sur des positionnements épistémologiques relatifs aux œuvres de référence, induits par les attentes qui structurent le cadre disciplinaire de la formation des enseignant.es d'arts visuels à Genève. Les œuvres sont considérées ici dans leur potentiel développemental (Rickenmann, 2008), comme des sources de connaissance d'un type particulier (Darsel & Pouivet, 2008). Quant à l'expérience esthétique, sans doute " sensible et intellectuelle à la fois " (Darsel & Pouivet, 2008), nous ne la considérons pas comme " un processus spontané " / immédiat ou transparent (cf. Rickenmann, 2023 et 2008 ; Rochex, 2003) mais comme l'objet d'une médiation de savoirs (cf. à ce propos Chabanne & Parayre & Villagordo, 2012) visant à découvrir le fonctionnement des œuvres (Darsel & Pouivet, 2008). Enfin, la médiation enseignante est entendue et attendue ici comme une approche socioconstructiviste des œuvres, fondée sur leurs caractéristiques objectivables et sur les expériences esthétiques qu'elles autorisent (Ouitre & Bonnette & Huchet, 2022).

### Méthodologie

Le corpus traité ici dans une approche clinique-expérimentale des faits didactiques (Leutenegger, 2009) comporte :

- des notes d'observation et d'analyse relatives à deux périodes d'enseignement (à 45 mi-

- nutes) dispensé par une stagiaire auprès d'une classe de 11ème (3ème cycle du secondaire 1) ;
- des notes d'entretien post-observation de la leçon (relatives à l'explicitation de la logique d'enseignement) ;
- le document de planification de l'enseignement observé, fourni par la stagiaire
- des photographies de travaux d'élèves
- un travail portant sur l'analyse didactique d'un événement emblématique de l'enseignement observé, fourni par la stagiaire dans le cadre de l'atelier disciplinaire qui s'articule au suivi des stages.

A travers l'analyse a priori des tâches proposées aux élèves (Charnay, 2007 ; Brière-Guenoun, 2016 ; Poggi & Brière-Guenoun, 2015) et le repérage de différents indices cliniques de la co-construction des savoirs à travers les interactions de classe observées, nous effectuons une sélection d'événements didactiques significatifs de notre problématique et des questions qui la portent.

Nous analyserons ces moments en nous focalisant sur : les contenus privilégiés par la stagiaire et leur agencement ; les défis posés aux élèves ; la conduite des apprentissages en regard des attentes déclarées.

#### Apports et perspectives

L'enseignement analysé, convoquant une technique cinématographique appelée " la nuit américaine " (permettant de tourner de jour des scènes censées de dérouler la nuit), exploite des images issues du film " Jurassic Parc " réalisé par S. Spielberg et « Jurassic Parc » réalisé par S. Spielberg et propose aux élèves un travail de dessin en couleur qui donne lieu à la création d'une ambiance nocturne. Entre réception des référents et production telle qu'attendue, les contenus techniques subissent un court-circuit procédural co-signifié par les acteurs, imputable le plus probablement au fait que le savoir-faire y relatif est supposé relevant des acquis des élèves ; ce qui fait que la phase d'expérimentation nécessaire à leur outillage soit contournée. Ce constat amène à interroger -et à approfondir en formation- les contraintes dans l'aménagement du milieu conduisant au travail attendu (en l'occurrence la création d'une ambiance nocturne mobilisant comme contenus « le travail sur la superposition de couleurs, la variation de nuances et les effets de matière et de texture, ainsi que le travail de surface par un contraste de clair-obscur »).

Par ailleurs, l'analyse du recours de la stagiaire à un travail d'un élève, envisagé comme potentiel régulateur du blocage d'un de ses camarades, conduit à la nécessité de clarifier, à l'intention des élèves, ce sur quoi ils/elles seront évalué.e.s et d'orienter la régulation de leur agir en étroit lien avec le contrat didactique.

#### Références bibliographiques citées

Brière-Guenoun (2016) = Brière-Guenoun, F. (2016). Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ? PUR.

Carlier et al. (2012) = Carlier, Gh., De Kesel, M., Dufays, J.-L., Wiame, B. (dir.) (2012). Progression et transversalité. Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires ? Louvain-La-Neuve : Presses Universitaire de Louvain.

Chabanne & Parayre & Villagordo (2012) = Chabanne, J.-C. & Parayre, M. & Villagordo, E. (2012). La rencontre avec l'œuvre. Eprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture. Actes des Journées d'études scientifiques JEPEAC « Eprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture ». L'Harmattan : Perpignan, 29-31 octobre 2009, 7- 47.

Charnay (2007) = Charnay, R. (2007). L'analyse a priori, un outil pour l'enseignant. *Maths Ecole*, 209, 19-26.

Darsel & Pouivet, (2008 ) = Darsel, S. & Pouivet, R. (2008). Introduction. In Darsel, S. & Pouivet, R. (sous la dir. de) (2008). *Ce que l'art nous apprend. Les valeurs cognitives dans les arts*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 7-20.

Leutenegger (2009) = Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire : approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématiques*. Berne : Peter Lang.

Ouire & Bonnette & Huchet (2022) = Ouire, F., Bonnette, Ph., Huchet, C. (2022). Problématiser dans les disciplines « artistiques » : comment et à quelles conditions ? In Doussot, S., Hersant, M., Lhoste, Y., Orange Ravachol, D. (sous la dir. de). *Le cadre de l'apprentissage par problématisation. Apports aux recherches en didactique*. Rennes : PUR.

Poggi & Brière-Guenoun (2015) = Poggi, M.-P. & Brière-Guenoun, F. (2015). L'agir enseignant à l'interface du sociologique et du didactique. *eJRIEPS*, 34, 90-114. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.1800>

Rickenmann (2003) = Rickenmann, R. (2003). Institutions culturelles et enseignement des arts. A propos des martiens de Nelson Goodman. In Alberton, S. (coord.) (2003). *Ecole et culture. Actes du colloque initié par la Cellule pédagogique, Département de l'Instruction Publique, Bâtiment d'art contemporain*. Genève, 26 et 27 février 2002, 37-40.

Rickenmann (2008) = Rickenmann, R. (2008). Arte, patrimonio y experiencia estética. Hacia una reconcepcion de las enseñanzas artísticas basada en el analisis de la mediacion docente. In I. Aguirre, O. Fontal, B. Darras & R. Rickenmann. *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates*. Pamplona : Universidad Publica de Navarra. Catedra Jorge Oteiz, 167-183.

Rochex (2003) = Rochex, J.-Y. (2003). Quelques réflexions sur les rapports entre institution scolaire et institutions culturelles. In Alberton, S. (coord.) (2003). *Ecole et culture. Actes du colloque initié par la Cellule pédagogique, Département de l'Instruction Publique, Bâtiment d'art contemporain*. Genève, 26 et 27 février 2002, 19-26.

Sensevy (2007) = Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In Sensevy, G. & Mercier, A. (Eds.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 13-49.

Sensevy & Mercier (2007) = Sensevy, G. & Mercier, A. (Eds.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes

Documents : PER (2010) = PLAN D'ETUDES ROMAND : ARTS VISUELS. <http://www.plandetudes.ch/web/guest/arts-visuels>

**Mots-Clés** : didactique de la musique et des arts plastiques et visuels, supports d'enseignement, milieux didactiques

# Le manuel scolaire en classe d'histoire de l'art : étude exploratoire et comparative sur ce support de médiation

Audrey Dusoulier\* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université de Liège (Didactique de l'histoire de l'art) – Belgique

Depuis l'apparition du manuel au sein du monde scolaire au XVe siècle en France et sa prolifération au XIXe siècle, son statut a évolué (Choppin, 1980). Tantôt il a été considéré comme un outil indispensable à la mise en œuvre des programmes (Education nationale française) tantôt comme " une fausse évidence historique " (Choppin, 2008). Ainsi périodiquement, la communauté scientifique débat-elle du bien-fondé des manuels scolaires. Certains estiment que le manuel possède de nombreux avantages comme celui d'être un outil permettant aux élèves d'apprendre, de comprendre et de découvrir de nouveaux sujets (Memaï et Rouag, 2017, Thouin, 2014) et même d'être un outil de réussite scolaire (Memaï et Rouag, 2017). En effet, plusieurs recherches dont celle de Seguin (1989) prouvent que le rendement scolaire progresse grâce à la fourniture plus importante de manuels scolaires au sein des écoles. Cela serait dû au fait que les manuels sont " intentionnellement structuré(s) pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage en vue d'en améliorer l'efficacité " (Gérard et Roegiers 1993). D'autres soulignent l'intérêt, pour les enseignants, de travailler avec de tels documents qui soutiendraient leur travail de gestion et constitueraient une ressource intéressante pour l'élaboration d'exercices (Memaï et Rouag, 2017). *A contrario*, dans le cadre des manuels d'histoire, l'un des risques en utilisant le manuel scolaire est de projeter l'image d'un certain modèle didactique à privilégier en classe comme l'exposé-récit (Yelle, 2016) ou le discours-découverte (Jadoulle, 2007, 2009). Cela peut se faire au détriment de l'apprentissage-recherche qui se veut inductif et qui souhaite confronter les élèves à des activités intégrant une démarche historique d'enquête et de critique (Martel, 2018). D'autres reproches émis à l'encontre des manuels (particulièrement concernant les manuels d'histoire) portent sur l'absence de liens perceptibles avec le présent, de mise en problématique des savoirs historiques, d'éléments de type biographiques ou contextuels pour soutenir une approche critique des documents, etc. (Jadoulle, 1991, 2005, 2007). Certains auteurs critiquent vivement les manuels scolaires car ils véhiculent des valeurs, des représentations et des stéréotypes (Citron, 1987, De Cock et Picard, 2009). Par ailleurs, ils entraveraient le décloisonnement des disciplines ainsi que l'évolution pédagogique (Freinet, 1974).

Dans le cadre de notre recherche en didactique de l'histoire de l'art, nous avons constaté qu'aucun des enseignants interrogés en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) n'utilisaient de manuels scolaires en classe. Certains regrettent l'inexistence d'un tel support pédagogique susceptible de fournir une aide précieuse lors de la construction de leur cours. Ces manuels sont davantage présents en Italie, en Allemagne ou au Luxembourg. Cela pourrait s'expliquer en partie par l'origine du manuel d'histoire de l'art. Le premier manuel d'histoire de l'art *Handbuch der Geschichte der Malerei* de Franz Kugler (1837) est apparu en Allemagne (Martin, 2008). A l'issue de cette mise

---

\*. Intervenant

en contexte, la question guidant l'ensemble de notre réflexion est la suivante :

**L'absence de manuels d'histoire de l'art en FWB : quelles pistes de recherche pourraient émerger de la comparaison entre deux manuels étrangers ? Quels liens établir entre les attentes des enseignants et les prescrits des programmes ?**

Le manuel scolaire est considéré comme un support de médiation. Etymologiquement, la notion de médiation signifie au milieu de, entre deux, un lien entre deux éléments. Ainsi, le support éducatif qu'est le manuel a-t-il pour but d'être un intermédiaire entre l'éducateur et l'éduqué de façon à transmettre un message pour faire évoluer l'apprenant sur ses représentations et construire ses savoirs (Quilliou-Rioual, 2014, Alava, 2001).

Afin d'établir la grille d'analyse, nous nous sommes lancés dans l'identification des manuels d'histoire de l'art susceptibles de composer notre échantillon. Au cours de nos recherches, nous avons rapidement constaté que la taille de notre échantillon serait limitée (difficulté d'accès, utilisation faible des manuels en FWB, public-cible non-cohérent avec la recherche, etc.). En France, cela s'explique notamment par l'introduction relativement récente de l'enseignement obligatoire de l'histoire des arts par le président Nicolas Sarkozy en 2008 ainsi que la mise en place du Parcours d'Education Artistique et Culturelle (PEAC) en 2015 (le PECA (2020) est son pendant belge). En élargissant notre analyse aux manuels d'histoire de l'art disponibles dans le monde francophone (Belgique, France, Québec et Suisse), nous avons observé que la plupart d'entre eux étaient consacrés aux élèves du primaire et/ou du collège. Un manuel est néanmoins sorti du lot, à savoir le *Manuel d'histoire des arts. De l'Antiquité au XXI<sup>e</sup> siècle* de Maylis Poulot-Cazajous. Par la suite, nous nous sommes penchés sur la production de manuels au sein du monde anglo-saxon. Cette recherche nous a permis de découvrir le manuel *Cambridge IGCSE* destiné aux élèves suivant un cursus " Art and Design ". En Belgique, cette formation se rapproche des secondaires artistiques. Dans le cadre de cette recherche, nous avons finalement décidé de comparer ces deux ouvrages au regard de l'intérêt d'associer la dimension historique et l'analyse esthétique. A noter que les programmes stipulent que ces volets doivent tous deux être maîtrisés par les enseignants d'histoire de l'art en Fédération Wallonie-Bruxelles et ce, tant dans le Libre, l'Officiel que le CPEONS. Notre comparaison s'est appuyée sur des critères généraux (public-cible et objectifs), disciplinaires (choix des contenus) et méthodologiques (ratio texte-image, méthode didactique, structure du manuel, vocabulaire et analyse des œuvres). A cela s'ajoutent les questions guidant la construction de notre grille : quel degré d'importance est accordé au contexte historique dans un manuel d'art ? ; à quel point l'analyse esthétique pratiquée en classe d'histoire de l'art est-elle poussée au sein d'un manuel d'histoire de l'art ? ; quels sont les éléments d'un manuel d'histoire de l'art potentiellement utiles pour un manuel d'art, et inversement ? ; ces deux types de manuel sont-ils complémentaires ? etc. L'objectif à travers cette recherche serait d'élaborer des pistes de recherche utiles pour l'élaboration d'un manuel conforme aux attentes des enseignants et cohérent avec les prescrits des programmes en Belgique francophone.

**Mots-Clés :** histoire de l'art, manuel scolaire, étude exploratoire

# Un outil didactique à la confluence de la didactique de la littérature et de l'analyse de l'activité : des expériences didactiques de référence dans un dispositif de reverse mentoring au service de la formation des enseignants ?

Celine Foliot \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> LINE – Université Côte d'Azur (UCA) – France

La recherche internationale s'accorde sur le fait que la formation continue constitue un levier d'action sur la qualité de l'enseignement et sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants (Malet & Le Coz, 2023 ; Mons & Chesnié & Piedfer-Quênéy, 2021). Cependant, dans les faits, rapports institutionnels (Tardy & Lhermet, 2018) et travaux de recherche (Maulini, 2021) pointent ses nombreux dysfonctionnements. Ainsi, les savoirs théoriques, quand ils sont traités en formation, ne parviennent guère à irriguer les terrains d'exercice (Bryk et al, 2015 ; Galand & Janoz, 2020 ; Ria, 2019). De plus, du côté des praticiens français expérimentés, pour lesquels la formation continue est particulièrement inefficace (Mons, Chesné & Piedfer-Quênéy, 2021), ils ne sont que 52 % à se déclarer bien préparés sur le plan didactique ; 37 % sur le plan pédagogique. Du côté des tuteurs dits "de terrain", la littérature souligne leur difficulté à s'acculturer aux contenus universitaires (Jaspers et al, 2014 ; Orland-Barak & Wang, 2021), perçus parfois comme " un diktat inutile à la pratique " (Hernandez & Monnier, 2020). Enfin, à une période où la dernière réforme en France sur la formation initiale (MEN, 2019) intensifie le rôle dans les établissements scolaires des enseignants tuteurs auprès des enseignants stagiaires alternants, les conditions d'une formation intégrative alternative (Escalié Magendie, 2019) et l'optimisation de la formation des tuteurs déjà soulignée par Chaliès et al (2009) méritent d'être étudiées.

Parallèlement, les dernières recherches en didactique de la littérature (Dufays & Brunel, 2023), corroborent les conclusions de PIRLS et PISA : les compétences en lecture des élèves français sont défaillantes en métacognition, appréciation et interprétation. Du côté des pratiques dans les classes, les études témoignent de difficultés à articuler les différents processus de lecture (Ahr, 2018 ; Brunel & de Peretti, 2020 ; Plissonneau, Bazile & Boutevin, 2017) entraînant une centration de la lecture à un message unique (Bishop & Balhadjin, 2015) ou une compréhension du texte uniquement à l'échelle locale (Dufays et al., 2020). Par conséquent, la nécessaire cohabitation du couple infernal compréhension / interprétation (Tauveron, 2004) gagnerait à être explicitée (Ahr, 2019) et davantage mise en place en séance de lecture si on veut accorder une plus grande place à l'élève interprétant (Dufays & Brunel, 2023).

Ces deux réalités légitiment une réflexion sur l'élaboration et l'utilisation d'un outil didactique

---

\*. Intervenant

en formation initiale dans la diffusion des travaux de recherche et l'évolution des pratiques professionnelles de lecture.

Pour mener cette recherche, nous nous adossons sur le plan théorique à deux domaines scientifiques : d'une part, nous convoquons, en didactique de la littérature, les notions de lecture littéraire (Dufays, 2006), modélisant le concept de "va-et-vient dialectique" en vue d'une articulation des processus de lecture (Dufays, 2016), ainsi que les notions complexes d'interprétation (Ahr, 2019), de compréhension (Bishop et al., 2022). Nous y joignons également la notion d'espace intersubjectif et interdiscursif (Dias-Chiaruttini, 2015 ; Sauvaire, 2017) dans le cadre des débats interprétatifs en classe. D'autre part, nous nous référons aux sciences de l'éducation. Nous nous appuyons ainsi sur les travaux relatifs à l'enseignement explicite (Cèbe, Rayou & Bernardin, 2015), donnant lieu par ailleurs à des expérimentations de stratégies interprétatives (Tailhandier, 2018). Nous mobilisons également les travaux sur l'utilisation des outils didactiques en formation des enseignants (Dolz & Gagnon, 2016 ; Penneman et al., 2018) et les préconisations de Goigoux et al. (2020) pour œuvrer à " un travail de transposition des savoirs issus de la recherche en savoirs pour l'action " (p. 69). Enfin, considérant avec Plane et Schneuwly (2000) que l'outil s'inscrit originellement dans le champ de l'anthropologie et que didactique et analyse de l'activité gagnent à conjuguer leurs expertises dans la conception d'un outil qui tienne compte du potentiel de développement des enseignants (Goigoux, 2007), nous convoquons les travaux de l'anthropologie culturaliste (Chaliès & Bertone, 2015). Ces recherches montrent qu'une " communauté professionnelle d'appartenance " (Chaliès & Bertone, 2021, p. 128) est régie par un système de règles constituant une grammaire du métier mobilisable en formation. Dès lors, nous proposons de transposer les savoirs théoriques en savoirs expérientiels de référence, à l'aide de fiches outils *réglées* selon certaines pratiques didactiques reconnues comme significatives d'un savoir-faire professionnel, mobilisables et transposables pour enseigner l'objet didactique. Nous les nommons " expériences didactiques de référence " (Foliot & Brunel, 2023), en faisant ici écho aux pratiques sociales de référence de Martinand (Kéradec, 2018). Ces fiches outils didactiques sont intégrées à un dispositif de formation innovant, le reverse mentoring (Porras et al, 2018) : un dispositif de développement bidirectionnel qui vise à croiser les deux formations, initiale et continue, sur un même terrain d'exercice (Aydin, 2017).

Notre étude cherche à mesurer les effets d'un support didactique mobilisant savoirs expérientiels de référence et savoirs théoriques sur les capacités d'appréhension, de compréhension et de réalisation de la lecture littéraire par les tuteurs de lettres dans le cadre de la formation des enseignants. Notre observation porte sur les tuteurs en établissement du second degré engagés dans un dispositif de formation de type reverse mentoring auprès des entrants dans le métier. Nous étudierons en quoi l'utilisation par une dyade d'une fiche outil didactique mêlant savoirs théoriques et savoirs expérientiels favorise l'appropriation de la lecture littéraire intégrant les différentes postures de l'élève sujet lecteur. Notre question de recherche est la suivante :

*Dans quelle mesure une fiche outil, étayée par des expériences didactiques de référence, facilite-t-elle la prise en compte de l'élève interprétant dans la séance de lecture littéraire ? En quoi un dispositif de formation innovant, le reverse-mentoring, intégrant ce type de fiche outil peut-il être vecteur d'appropriation de la lecture littéraire en situation professionnelle ?*

**Mots-Clés :** fiche outil – expériences didactiques de référence – reverse mentoring – lecture littéraire

# Analyse de manuels de mathématiques sénégalais : méthodologie & résultats

Nadine Grapin\*<sup>1</sup>, Eric Mounier\*<sup>†</sup>, Maryvonne Priolet<sup>‡</sup>

<sup>1</sup> Laboratoire de Didactique André Revuz – Université d’Artois : EA\_4434, Université de Rouen Normandie : EA\_4434, Normandie Université, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12 : EA\_4434, Université de Paris : URP\_4434, CY Cergy Paris Université : EA\_4434 – Université Paris Diderot, bât. Sophie Germain, place Aurélie Nemours, 8e étage, case courrier 701875205 Paris cedex 13 Université Paris Diderot - UFR de physique –Bâtiment Condorcet - 8e étage - 4 rue Elsa Morante 75013 Paris Université Paris Diderot - UFR de mathématiques - Bâtiment Sophie Germain - 8e étage -Place Aurélie Nemours 75013 Paris, France

Dans le cadre de la première conférence de consensus sur l’enseignement et l’apprentissage des mathématiques au primaire organisée en Afrique par le CNESECO (centre national d’études des systèmes scolaires - France), il nous a été demandé de proposer une méthodologie d’analyse des manuels et de l’appliquer sur la collection de manuels *Didactikos* (qui est celle qui est la plus utilisée au Sénégal actuellement) ; l’objectif étant que les acteurs locaux puissent reprendre et décliner cette méthodologie sur d’autres collections (Grapin, Mounier & Priolet, 2023)

Notre méthodologie s’appuie sur des travaux antérieurs menés en France sur des manuels de mathématiques pour l’école élémentaire (Mounier & Priolet, 2015 ; Grapin & Mounier, 2018). Elle articule de façon complémentaire une analyse des contenus des manuels (et des guides les accompagnant) avec une analyse des pratiques enseignantes sur l’usage des manuels (que nous ne présentons pas ici). Notre approche est descriptive et didactique, avec comme entrée principale la transposition dans le système éducatif des savoirs mathématiques à enseigner.

L’analyse du contenu des manuels est pensée à deux niveaux :

- globalement, en considérant le manuel comme un " objet-livre " (Rey, 2001) : nous nous intéressons ici aux aspects visibles des manuels (pages de couverture, constitution des équipes d’auteurs, etc.), à l’apparence (Remillard, 2010), à la structure du manuel et à l’organisation des doubles-pages (la double-page étant l’unité d’analyse retenue pour cette étude) ;

- localement avec une étude de l’enseignement-apprentissage de notions mathématiques spécifiques. Nous en avons retenu trois : les techniques opératoires de l’addition et de la soustraction aux grades 0 – 1 et 2 ; l’introduction et la place des nombres décimaux aux grades 3 – 4 et 5 et la résolution de problèmes arithmétiques au grade 5.

Nous ne revenons pas ici sur la méthodologie utilisée pour chacune de ces analyses et présentons uniquement les résultats saillants.

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : eric.mounier@u-pec.fr

‡. Auteur correspondant : maryvonne.prioleto@univ-reunion.fr

Au niveau global, nous observons une certaine continuité sur les six manuels à travers : l'apparence, la structuration du domaine des mathématiques selon quatre champs (géométrie, numération, mesure, résolution de problèmes), la stabilité des auteurs par étape (grades 0 et 1 ; grades 2 et 3 ; grades 4 et 5), une volonté affichée de prendre en compte les programmes en vigueur et le contexte du Sénégal. Hormis celles dédiées à l'évaluation, les doubles-pages des six manuels sont toujours organisées en quatre rubriques : *Je découvre* (avec des situations de découverte), *Je réfléchis* (avec des consignes pour réaliser le *Je découvre*) *Je retiens* (avec des textes de savoir), *J'agis* (avec des exercices). Un point de discontinuité important apparaît dans la planification des enseignements puisque les manuels des grades 2 et 3 reposent sur une organisation par champ (géométrie, puis nombres-calculs, puis mesures et enfin résolution de problèmes) tandis que ceux grades 0-1 et 4-5 sont basés sur une organisation par semaine.

Les techniques opératoires sont introduites très tôt au CP (en semaines 3 pour l'addition et 4 pour la soustraction), ce qui va permettre potentiellement de les retravailler tout au long de l'année. Pour l'addition, la structuration de l'enseignement favorise le lien entre les techniques opératoires et les connaissances sur les aspects positionnels et décimaux de la numération écrite chiffrée (Mounier, 2010 ; Tempier, 2013). Pour la soustraction, la technique retenue est celle de l'écart constant et elle est moins facile à relier aux aspects positionnels et décimaux que la technique par cassage (Mounier & Priolet, 2016). Si la progression des enseignements rend possible la justification des techniques opératoires à partir des propriétés de la numération écrite chiffrée, sa mise en œuvre en classe est laissée à l'initiative de l'enseignant, aucune indication ne lui est fournie dans le guide.

Les nombres décimaux sont toujours introduits avant les fractions dans des situations de mesure contextualisées, quelle que soit l'année (grade 1 - 2 ou 3). Aucune mise en relation n'est faite entre l'écriture à virgule et l'écriture sous forme de fraction ; aucune représentation de la droite numérique n'est proposée dans les manuels des grades 4 et 5. Les changements de registres de représentation (Duval, 1995) des nombres décimaux sont peu variés ; les désignations orales, du type " quatre virgule douze ", sont très présentes en particulier dans les textes de savoir, ce qui renforce le rôle de la virgule comme séparateur entre deux nombres entiers (Comiti & Neyret, 1979). Le guide de l'enseignant propose une plus grande variété de représentations des nombres décimaux, dont la droite numérique, mais si l'enseignant souhaite les proposer en classe, c'est à son initiative.

Enfin, dans les doubles-pages dédiées spécifiquement à la résolution de problèmes, les problèmes arithmétiques sont complexes dans le sens où ils sont composés de nombreux sous-problèmes basiques (Houdement, 2017) et il n'est pas toujours demandé à l'élève de les résoudre. Pour l'ensemble des problèmes arithmétiques proposés jusqu'à la semaine 6, certaines classes de problèmes des structures additives et multiplicatives (Vergnaud, 1991) sont très présentes ; d'autres en revanche sont sous-représentées (comme la comparaison), ce qui peut rendre difficile, pour l'élève, la reconnaissance de l'opération en jeu dans de tels problèmes. C'est à l'enseignant qu'il revient de faire du lien entre les apprentissages construits lors des séances dédiées à la résolution de problèmes et la résolution des problèmes proposés hors de ces séances, le guide ne l'accompagnant pas.

L'analyse globale a soulevé des questions auxquelles les analyses locales ont permis d'apporter des réponses liées souvent à la spécificité des contenus. Des questions traversent cependant les analyses locales, comme l'identification des types de dispositifs didactiques (Rey, 2001) présents dans les manuels. Au-delà d'une structure formelle uniforme des doubles-pages en quatre rubriques qui engagerait à voir un dispositif didactique type " problème-compréhension-application ", la question du contenu du *Je Découvre* (en lien avec la proposition de situations problèmes) et l'importance des adaptations sur les tâches proposées pour mettre en œuvre un tel dispositif

se pose dans toutes les analyses locales. Ces dernières apportent des informations concordantes mais d'autres analyses seraient nécessaires pour généraliser ces résultats.

**Mots-Clés :** Manuels, didactique des mathématiques, école élémentaire

# L'utilisation de la vidéo de vulgarisation sur YouTube en classe : un support, de multiples sens.

Frédéric Carton \* † <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Education, Cultures, Politiques – Université Lumière - Lyon 2 – France

La présente communication propose d'explorer les vidéos de vulgarisation diffusés sur YouTube et utilisés en classe comme des supports didactiques véhiculant plusieurs messages. En effet, du fait qu'il s'agisse d'images animées, la philosophie du cinéma nous apprend déjà que la vidéo possède plusieurs sens, liés à son récit comme à son montage. La présence de vidéo dont la portée éducative est plus ou moins formalisée, mais qui sont utilisées dans le cadre de l'éducation formelle et donc légitimées par l'enseignant·e·s, doit nous interroger sur la prise en compte même par ces enseignant·e·s des différents sens que véhiculent leurs supports. Nous verrons ici que le rôle de la plateforme de diffusion est déterminant. Nous avons pour cela effectué une enquête auprès de 157 enseignant·e·s d'Histoire en France utilisant des vidéos en classe afin de comprendre leurs attentes et leurs conditions de sélection de ces outils. Nous chercherons enfin à comparer ces pratiques contemporaines avec celles de l'utilisation du cinématographe en classe entre les années 1920 et 1960 dans une perspective historico-didactique.

**Mots-Clés :** Médium, Vulgarisation, Histoire

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : frederic.carton1@univ-lyon2.fr

# Circulation des ressources pédagogiques du Français Langue étrangère à l'université : étude en contexte socio-économique et culturel ouzbek

Catherine Ayme \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Laboratoire des Sciences de l'Information et de la Communication – Université Sorbonne Paris Nord, Université Sorbonne Paris nord – France

Cette présentation est issue d'une thèse en cours, qui vise plus largement à comprendre comment les ressources de l'apprentissage du français se développent, circulent, sont utilisées et valorisées dans le contexte socio-économique et culturel de la société ouzbèke. Elle interroge plus la numérisation des ressources la langue française au sein de l'enseignement supérieur ouzbek dans le cadre de la lignée de travaux menés en Sciences de l'Information et de la Communication sur l'industrialisation de l'éducation (Moeglin, 2016) et les tensions socio-économiques et interculturelles associées. Il y est question des valeurs qui président à la mise en place de ces ressources pédagogiques par les acteurs privés et publics impliqués, ainsi que les processus de sélection par les professeurs de français dans les universités ouzbèkes.

Terrain sous influences

Carrefour commercial de la route de la Soie, le terrain de recherche que représente l'Ouzbékistan est au croisement des sphères d'influence turques, russes, chinoises, et du Moyen-Orient (A. Allworth, 1990). Il s'agit d'une jeune république en croissance qui modernise son économie pour se rallier à la mondialisation en marche (Fauve, Hohmann, 2015) sous de fortes influences géopolitiques (Thorez, 2019). Pour diversifier son économie, le gouvernement ouzbek réforme, massifie et numérise son système d'éducation, afin de pouvoir former les futurs cadres de son pays. La diffusion et l'enseignement de la langue française y sont en évolution, sous l'impulsion du gouvernement ouzbek qui initie des partenariats publics et privés franco-ouzbeks et incite les jeunes professionnels et cadres à apprendre le français.

Dans ce contexte, les ressources pédagogiques du FLE sont l'objet d'enjeux socio-économiques et interculturels qui influencent leur sélection, circulations et utilisations par les acteurs. Il est donc nécessaire d'articuler l'étude de ces enjeux socio-économiques et culturels à l'analyse de la matérialité de ces ressources, afin de mettre à jour les valeurs qui président à leur développement dans les universités.

Enquêtes menées et premiers résultats

Cette communication s'appuie sur les résultats croisés d'une étude du contexte socio-économique ouzbek et d'une enquête qualitative menée à Tachkent en avril et novembre 2023. Cette enquête

---

\*. Intervenant

a été conduite auprès des acteurs socio-économiques et institutionnels de l'enseignement du français langue étrangère en Ouzbékistan ainsi que de professeurs de français dans trois universités partenaires dans le pays. Ces études ont permis de mettre à jour l'influence de facteurs de différentes natures sur la circulation des ressources pédagogiques dans les universités étudiées.

En premier lieu, il est question de l'influence des institutions publiques françaises en Ouzbékistan dans le cadre de la prescription des ressources, qui se heurte à des tensions interculturelles (Frame, Sommier, 2020). Le terrain ouzbek a ainsi fait état de dysfonctionnements communicatifs entre les institutions françaises et les universités ; éprouvant la valeur du culturel (Abdallah-Pretceille, Porcher, 1998) malgré la langue française comme langue commune partagée entre les acteurs.

Ensuite, la sélection et la circulation des ressources pédagogiques du FLE dans les universités est directement affectée par certains usages des professeurs ouzbeks. Le " bricolage enseignant " (Caron, 2007) et info-documentaire, ainsi que les communications entre pairs s'effectuent quasi exclusivement à travers l'application Telegram. Cette utilisation omniprésente de l'application crée un courtage informationnel (Moeglin, 2016) des ressources pédagogiques, qui ne passent pas ni par les bibliothèques des universités, ni par les relais éducatifs francophones. Les acteurs traditionnels de la médiation du savoir sont évités et les ressources passent à travers les mailles des règles éthiques, du commerce et du droit d'auteur. De par les pays qui l'utilisent en majorité, Télégram réduit le choix des sources d'information à des sources souvent issues de Russie, d'Asie et du Moyen-Orient, créant une bulle de filtre informationnelle qui influe directement sur les contenus pédagogiques.

Enfin, les premiers constats font état d'une grande vigilance de la part des professeurs dans le cadre de leur sélection et partage des ressources pédagogiques, mais focalisée sur les valeurs transmises par les ressources elles-mêmes, plus que sur la pertinence pédagogique. Il existe ainsi une posture de censure extrême des contenus jugés adaptés ou non au public étudiant ouzbek et des surveillances hiérarchiques pressantes ainsi qu'une certaine idéologie de l'état ouzbek (Bazin, 2009) et d'une attention croissante aux valeurs religieuses. Ces valeurs sont ainsi à identifier et à étudier en fonction des " contraintes de la situation et les prises offertes par les objets soumis à l'évaluation " (Heinich, 2017) afin d'expliquer la circulation des ressources pédagogiques. La plateforme Telegram, qui accentue la granularisation de l'accès aux ouvrages pédagogiques, rend difficile tout archivage et collecte organisée, mais permet paradoxalement aux professeurs de sélectionner uniquement les parties des ouvrages qui leur paraît acceptable pour leur public.

Entre massification numérique étatique dans les établissements, tensions interculturelles et bricolages enseignants sur la plateforme Telegram, les professeurs ouzbeks sont pris dans des injonctions idéologiques parfois contradictoires qui prennent forme à travers les ressources pédagogiques.

### *Bibliographie*

Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L. (1998) éducation et Communication Interculturelle. Revue française de pédagogie. Volume 123 La violence à l'école : approches européennes . 153-154

A.Allworth, E. (1990) The Modern Uzbeks. From the Fourteenth Century to the Present : A Cultural History. 373. Stanford : Hoover Press.

Bazin, A., Hours, B., Sélim M. (2009) L'Ouzbékistan à l'heure de l'identité nationale. Paris : L'Harmattan.

Caron, P-A (2007) Ingénierie dirigée par les modèles pour la construction de dispositifs pédagogiques sur des plateformes de formation, thèse de doctorat en informatique. Université de Lille 1. <https://www.theses.fr/2007LIL10016>

Fauve, A., Hohmann, S., Adrien Fauve, S. H., Emmanuel Giraudet, Giraudet, E., Thorez, J., & sous la direction de Julien Thorez. (2015). *Asie centrale des indépendances à la mondialisation*. Paris : Ellipse.

Frame, A., Sommier, M. (2020) Penser les tensions interculturelles en organisation. 58. *Communication & Organisation*. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.9187>

Heinich, N., (2017) *Des valeurs. Une approche sociologique*. Gallimard, " Bibliothèque des sciences humaines". <https://www.cairn.info/des-valeurs-une-approche-sociologique--9782070146406.htm>

Moeglin, P. (2016) (dir.), *Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée*, Presses Universitaires de Vincennes, Collection " Médias ", 2016, 386 pages, ISBN : 9782842925475

Thorez, J. (2019). *La nouvelle route de la Soie en Asie centrale : Ambitions géographiques centrasiatiques et projet géopolitique chinois*. In *Les nouvelles routes de la Soie-Géopolitique d'un grand projet chinois*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03094322>

**Mots-Clés :** Ressources du FLE, Universités, Asie Centrale

# Les Moyens d'enseignement romands : un dispositif efficace de transmission de la pensée historique ?

Sosthene Meboma \* † 1,2, Jean-Charles Buttier \* ‡ 3

<sup>1</sup> Université de Genève – Suisse

<sup>2</sup> Ecole Internationale de Genève – Suisse

<sup>3</sup> Université de Genève – Suisse

Le texte de l'appel nous invite à nous pencher sur les " médiations matérielles des savoirs à enseigner " et à traiter du support d'enseignement comme d'un dispositif de médiation des savoirs. Notre proposition s'intéresse à des moyens d'enseignements produits en Suisse romande sous l'angle de la didactique de l'histoire afin de déterminer l'impact des intentions didactiques sur les processus de transmission de la pensée historique au secondaire 1, appelé Cycle d'orientation (CO). Elle s'inscrit ainsi dans l'axe 1 du colloque en saisissant deux questions fondamentales, à savoir les valeurs transmises par ces supports que nous mettrons en balance avec les intentions didactiques du cadre normatif auquel ces moyens d'enseignement se réfèrent.

La Suisse romande dispose, pour le CO, de moyens d'enseignement uniques : les *Moyens d'enseignement romands* (MER). Ceux-ci occupent une position particulière dans la typologie de Choppin (2008). Il s'agit de supports hybrides puisque le livre de l'élève (LE) et le fichier de l'élève (FE) sont distribués dans toutes les classes du CO et prend la forme d'un manuel scolaire et d'un fichier d'activité. Toutefois, ils sont complétés par un ouvrage méthodologique intitulé *Outils, démarche et références* (ODR) paru après les autres supports et chaque chapitre du LE est accompagné de ressources numériques (RN) qui sont disponibles uniquement en ligne. Sur-tout, les MER et ODR ont été produits après le *Plan d'études romand* (PER) qui représente le cadre légal, la Suisse romande n'étant pas dotée de programmes mais d'un plan d'études cadre, produit d'une élaboration complexe au cours des années 2000 (Heimberg, 2016). Dans cette communication, nous allons nous intéresser plus particulièrement aux MER vus de façon systémique (du PER aux RN en passant par les ODR) pour déterminer à quel point l'intention réglementaire se manifeste dans les choix didactiques opérés.

Ce dispositif didactique qui constitue notre corpus structure l'enseignement de la discipline historique en articulant les questions de " savoirs disciplinaires " et " savoirs action " suggérées dans l'axe 1. Plus précisément et avec une autre terminologie, trois dimensions de l'histoire scolaire y sont repérables : les visées politiques et culturelles, les savoirs disciplinaires et en l'occurrence la pensée historique et le pouvoir d'agir des élèves au sortir de la classe d'histoire. Cette communication examinera donc comment et avec quelle efficacité ledit dispositif structure l'enseignement de l'histoire en Suisse romande, entre contexte politique et culturel d'une part et pensée historique d'autre part.

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : sosthenemeboma@ymail.com

‡. Auteur correspondant : jean-charles.buttier@unige.ch

Comme l'appel à communication le précise avec Choppin (1992), un manuel peut être entendu comme " un condensé de la société qui le produit ". Les MER n'échappent pas au caractère socialement construit d'un curriculum (Forquin, 2008). Ils sont élaborés et mis en œuvre en tension entre les finalités de l'école décrites dans les lois sur l'instruction publique, des finalités intellectuelles et sociales de la discipline historique et des attentes souvent socialement situées de la classe. Ils peuvent dès lors être également considérés comme le reflet d'un projet politico-éducatif selon une approche curriculaire. Cela qui implique une double lecture de ces moyens : politique et culturelle mais aussi didactique. Peut-être faut-il voir dans le choix du terme " moyen " et dans la grande diversité formelle et thématique, le reflet d'une volonté de promouvoir une éducation démocratique ?

Par ailleurs, pour ce qui est des savoirs disciplinaires, notamment de la pensée historique, les objectifs généraux du domaine Sciences humaines et sociales du PER mettent en avant sa transmission comme objectif disciplinaire fondamental. La pensée historique est un élément indispensable pour une transmission de savoirs qui soient véritablement historiques, c'est-à-dire, qui ne portent pas uniquement sur les événements historiques, mais aussi sur le processus réflexif par lequel ceux-ci sont construits (Seixas & Morton, 2013), selon les circonstances dans le temps et dans l'espace. Elle devrait ainsi être au cœur de tout le processus de transposition didactique, de l'élaboration des prescriptions scolaires à l'enseignement-apprentissage.

Vus sous ces deux angles, l'examen des supports didactiques d'histoire en Suisse romande, qui sont en fait une hybridation de ressources, nécessite une approche systémique mais, comme le souligne Choppin (2008), fait aussi perdre à ce dispositif une partie de son autorité pédagogique et a un impact sur la perception des savoirs transmis. Cela implique d'adopter une lecture à la fois linéaire (ou thématique) mais aussi réticulaire pour déterminer le réseau d'intentions didactiques à l'œuvre et évaluer comment et avec quelle efficacité ce dispositif hybride peut structurer la transmission d'une pensée historique.

Afin d'exemplifier notre réflexion, deux séquences des MER sur " La décolonisation " et " Le Moyen Orient " seront analysées à l'aune des visés disciplinaires définies par le PER. Un objectif commun à ces séquences est de mettre en lumière les conséquences à court, moyen et long terme d'un événement à différentes échelles. Il s'agit d'élaborer en classe des savoirs qui font sens pour la société dans laquelle ils sont construits et, parce que la pensée historique favorise un regard distancié sur les traces du passé, il y a une dimension agentive. Nous examinerons cette idée de " pouvoir d'agir " dans le cadre de perspectives. Elle est une question au cœur des didactiques et plus largement des sciences de l'éducation lorsque celles-ci visent à la transmission de savoirs émancipateurs, leur réception étant perçue comme un moteur d'engagement (Buttier & Panagiotounakos, 2023).

## Références

Buttier, J.-C., Panagiotounakos A. (2023). Introduction générale, dans J.-C. Buttier, A. Panagiotounakos (dir.). *Des savoirs pour agir sur le monde. Quels apprentissages des élèves face aux enjeux contemporains ?* Presses universitaires de Grenoble, p. 11-23.

Choppin, A. (1992). *Les Manuels scolaires : Histoire et actualité*. Hachette éducation

Choppin, A., (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, 117, 7-56. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.565>

Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Presses universitaires de Rennes.

Heimberg, C., (2016). Suisse romande. Un autre regard francophone sur l'histoire, sa didactique, ses usages scolaires, dans S. Lalagüe-Dulac, P. Legris et C. Mercier (dir), *Didactique et histoire. Des synergies complexes*. Presses universitaires de Rennes, p. 31-41.

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Montréal : Groupe Modulo.

**Mots-Clés :** Histoire scolaire, Moyens d'enseignement romands, Pensée historique, Plan d'études romand, Pouvoir d'agir

# L'entropie dans les ouvrages de référence de thermodynamique : heurs et malheurs de la métaphore du désordre

Vincent Natalis\* †<sup>1,2</sup>, Bernard Leyh<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup> Didactifen – Belgique

<sup>2</sup> Université de Liège – Belgique

## Introduction

Cette communication s'inscrit principalement dans l'axe 1 du colloque, car elle propose d'analyser le déroulé pédagogique et le mode de présentation du concept d'entropie et de la métaphore du désordre qui lui est extrêmement fréquemment associée dans plusieurs livres de référence du premier cycle de l'enseignement supérieur.

Depuis de nombreuses années, la métaphore du désordre est l'analogie fondamentale utilisée comme approche d'explication et de concrétisation du concept d'entropie mais de nombreux auteurs critiquent cette métaphore en arguant de son manque de puissance explicative, de son manque de correspondance avec la définition scientifique de l'entropie (Lambert 2002), et dans le cas qui nous intéresse ici, de la mauvaise qualité de son insertion et de sa présentation, notamment dans les livres de référence. Cette présentation critiquable est d'autant plus problématique que la scénarisation pédagogique des cours introductifs de thermodynamique du cycle supérieur (université ou haute école) tend à respecter, en tout ou en partie, le déroulé pédagogique de ces livres de référence, et ainsi reproduit potentiellement la connexion douteuse faite entre l'entropie et le désordre. Comme Flores-Camacho l'écrit : "*the measure of disorder as a definition of entropy appears to appeal to intuition for easier understanding, but it actually reduces it.*" (2015, p.78).

La dualité submicroscopique-macroscopique est l'un axes principaux de structure et de hiérarchie des livres de références de chimie physique. Elle se prête naturellement, par le biais d'une méthodologie adaptée de Gkitzia et al. (2011), à une analyse didactique de la qualité des connexions des sommets du triangle chimique de Johnstone (1991), ainsi qu'à une analyse iconographique de ces connexions dans les schémas et figures introduits pour illustrer les approches classique et statistique de l'entropie.

## Questions de recherche

- (a) Quelle(s) approche(s) les livres de référence de thermodynamique privilégient-ils pour présenter l'entropie et le second principe de la thermodynamique ?
- (b) Quelle est l'utilisation faite de la métaphore du désordre, et quelle est son intégration dans

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : vincent.natalis@uliege.be

l'enchaînement des idées de ces livres de référence ?

### **Méthodologie**

La sélection des manuels s'est faite sur une double base : d'une part, leur utilisation dans le cadre de deux cours d'introduction à la thermodynamique enseignés à l'Université de Liège et, d'autre part, leur degré de mise en avant explicite de l'aspect submicroscopique (présent dans le titre, dans la préface ou la quatrième de couverture). Le corpus ainsi choisi consiste en 10 manuels principalement d'origine anglo-saxonne et traduits en français. Dans chaque livre de référence, nous nous cantonnons au chapitre sur le second principe, en examinant également ses charnières avec le premier principe et avec l'enthalpie libre de Gibbs. Comme mentionné en introduction, nous examinons la connexion submicroscopique-macroscopique de l'entropie, le degré d'explicitation des connexions des sommets du triangle chimique, ainsi que la qualité de ces connexions dans les illustrations.

### **Résultats et discussion**

A titre d'exemple des résultats complets qui seront présentés, considérons ici trois manuels de référence représentatifs dont les approches sont assez différenciées, ceux d'Atkins et De Paula (2006), Hill et Petrucci (2008), et Tro (2012) : le premier présente une méthode classique et une méthode submicroscopique non-intriquées (les deux méthodes se suivent au sein du même livre) ; le deuxième est axé sur le niveau macroscopique tandis que le troisième adopte une orientation submicroscopique. Les trois livres offrent un certain degré de connexion entre les deux définitions, sans pousser la démonstration jusqu'à sa connexion mathématique. Atkins choisit plutôt une très brève introduction de la distribution de Boltzmann pour expliquer en quoi consiste la " dispersion de l'énergie " qui est la définition qu'il donne de l'entropie, abandonnant la métaphore du désordre. Au contraire, Hill donne plusieurs exemples de métaphores du désordre, comme le désordre du jeu de carte ou d'une classe de jeunes enfants agités, métaphores qui présentent de nombreuses insuffisances, comme le manque de pertinence du descripteur (le désordre) proposé, le manque de balises signalant les limites des images, et le manque de puissance prédictive de ces explications imagées. L'analyse iconographique des trois livres souligne la qualité des images de Tro, car elles connectent crucialement les niveaux submicroscopique et macroscopique, là où les illustrations d'Atkins ou Hill peuvent manquer de connexions explicites entre les différents niveaux.

### **Perspectives**

L'existence de livres de références comme celui de Tro démontre que l'intégration d'aspects de thermodynamique statistique, ainsi que des illustrations connectant correctement les sommets du triangle de Johnstone est tout à fait faisable et réaliste, et présente de surcroît un intérêt didactique conséquent pour traverser le goulot d'apprentissage persistant qu'est l'entropie. D'autres pistes pour l'amélioration de la transposition des contenus de livres de référence incluent l'enseignement aux professeurs de techniques d'analyses de livres de références (Gkitzia, 2011), ainsi que l'identification des conceptions alternatives des étudiants (par exemple Atarés 2021), afin qu'ils soient mieux outillés lors de la création de leurs propres supports de cours, et de faire évoluer certaines pratiques de scénarisation pédagogique inappropriées pour un changement conceptuel de qualité.

### **Bibliographie**

Atarés, L., Canet, M. J., Trujillo, M., Benlloch-Dualde, J.V., Patricio Royo, J. et Fernandez-

March A. (2021), Helping Pregraduate Students Reach Deep Understanding of the Second Law of Thermodynamics, *Educ. Sci.*, 11, 539-573.

Atkins P.W. et De Paula J. (2006), *Atkins' Physical chemistry* (2ème éd.), Oxford University Press.

Flores-Camacho, F., Ulloa Lugo, N. et Covarrubias Martinez, H. (2015), The concept of entropy, from its origins to teachers, *Rev. Mex. Fis.*, 61, 69-80

Gkitzia, V., Salta, K. et Tzougraki C. (2011), Development and application of suitable criteria for the evaluation of chemical representations in school textbooks, *Chem. Educ. Res. Pract.*, 12, 5-14.

Hill., J., Petrucci, R., McCreary, T. et Perry, S. (2008), *Chimie générale* (2ème éd.), Pearson.

Johsntone, A.H. (1991) Why is science difficult to learn? Things are seldom what they seem, *J. Comput. Assist. Learn.*, 7(2), 75-83.

Lambert, F.L. (2002), Disorder – A cracked crutch for supporting entropy discussion, *J. Chem. Educ.*, 79(2), 187-193.

Tro, N. (2012), *Principles of chemistry* (2ème éd.), Pearson.

**Mots-Clés :** entropie, manuels, métaphore

# Enseigner la fiction historique en classe de Français : les supports, marqueurs de transposition didactique de l'objet d'enseignement

Diane Boër\* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université de Genève – Suisse

Nous proposons dans cette communication une analyse des supports dans le cadre de la lecture de fictions historiques en classe de Français au Secondaire I en Suisse romande. Notre ancrage épistémologique est celui de la didactique de la discipline Français, et notre objectif est la description et la compréhension des pratiques d'enseignement de la littérature au niveau Secondaire. Nous mobilisons le cadre théorique de la transposition didactique (Chevallard, 1985) pour appréhender le passage de l'objet de savoir à l'objet à enseigner (transposition didactique externe), et de l'objet à enseigner à l'objet effectivement enseigné (transposition didactique interne) (Petitjean, 1998).

Notre proposition de communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale visant à identifier par l'analyse multifocale les objets d'enseignement (Schneuwly & Dolz, 2009) construits lors de l'enseignement d'un genre de texte, le roman historique. Notre perspective théorique est celle de l'interactionnisme social (Bronckart, 1996) : nous considérons que les textes ont des caractéristiques génériques spécifiques qui sont déterminées par leur activité langagière et la situation d'énonciation dans laquelle ils sont produits. Le roman historique est ainsi conçu comme un genre de texte, c'est-à-dire comme " un outil sémiotique historiquement et culturellement forgé " (De Pietro & Schneuwly, 2003, p. 34).

L'enseignement du roman historique dans la discipline Français est loin d'être une évidence, et les phénomènes de disciplinarisation (Schneuwly & Ronveaux, 2021) en font un objet plus traditionnellement associé à la discipline Histoire que Français. Brunel (2013) a par exemple relevé que les enseignants de Français visent " des objectifs de connaissances historiques plutôt que littéraires, et (...) condui(sen)t des dispositifs plus proches des tâches scolaires de la discipline Histoire que du Français " (p. 234). De la même manière, Raimond (2018) note que " l'enseignant de Français semble en effet se substituer parfois à l'enseignant d'Histoire en utilisant le texte comme un réservoir de connaissances historiques " (p.147). Aussi nous nous demandons comment les phénomènes de transposition didactique font du roman historique un objet à enseigner, puis un objet effectivement enseigné dans la discipline Français ? Plus précisément, comment les supports manifestent-ils les formes de transposition didactique à l'œuvre ? Quelle(s) place(s) les savoirs relevant de l'Histoire occupent-ils dans les supports ? Et les savoirs relevant de l'enseignement de la littérature ?

---

\*. Intervenant

Nous proposons une analyse à la fois documentaire (transposition didactique externe) et compréhensive (transposition didactique interne) de deux fictions historiques pour la jeunesse qui ont fait l'objet de séquences didactiques en Français au secondaire I en Suisse romande : *Sobibor* de Jean Molla, et *La Cour aux étoiles*, d'Evelyne Brisou-Pellen. Il s'agira ainsi d'analyser dans un premier temps l'objet didactisé par la mise en texte éditoriale des textes singuliers choisis par les enseignants, processus qui préfigure des protocoles de lecture (Chartier, 1985) que l'enseignant peut choisir ou non de sémiotiser (Aeby Daghe, 2014). Nous verrons ainsi comment le dossier pédagogique de *Sobibor* oriente résolument le texte vers des finalités mémorielles, quand l'édition de *La Cour aux étoiles* le place plutôt du côté du conte.

Dans un second temps, nous analyserons l'objet enseigné grâce aux supports réalisés par les enseignants, considérés comme des traces du geste didactique de planification (Franck, 2017) et mises en texte des savoirs scolaires (Thévenaz-Christen & Leopoldoff, 2014). Nous porterons une attention particulière aux questionnaires pour dégager les modèles théoriques de lecture qui composent cette première approche du texte. Nous mettrons ainsi en évidence comment la transposition didactique interne pour *Sobibor* neutralise la lecture proposée par la transposition didactique externe pour l'orienter plutôt vers des enjeux psychologiques et sociaux qui peuvent potentiellement concerner chaque élève, et l'accent porté à la compréhension des états mentaux et affectifs des personnages et leurs rôles dans leurs actions. Les supports pour *La Cour aux étoiles* révèlent une approche narratologique du texte, et une attention particulière portée à la compréhension par le travail lexical. Nous mettrons ainsi en évidence la résistance des outils de la discipline Français face à un objet complexe comme le roman historique.

## Références bibliographiques

- Aeby Daghe, S. (2014). *Candide, La fée carabine et les autres : vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. Peter Lang.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activités langagières, textes et discours, pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Brunel, M. (2013). La fiction historique de jeunesse et les "grands hommes" de l'Histoire : quels intérêts didactiques dans l'appropriation des savoirs en français? Le cas Molière. *Repères*, 48, 223-240.
- Chartier, R. (1985). Du livre au lire. In R. Chartier (éd.), *Pratiques de la lecture* (p. 81-117). Payot & Rivages.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- De Pietro, J.-F., & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- Franck, O. (2017). *A la recherche de l'archiélève lecteur à travers l'analyse du geste de planification : rôle des élèves dans les modifications de séquences d'enseignement*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*, 97(1), 7-34.
- Raimond, A.-C. (2018). " Fonctions et finalités didactiques du roman historique pour la jeunesse au collège ". In Y. Houssais (éd.), *Fictions médiévales pour la jeunesse* (p. 133-148). Presses

universitaires de Franche-Comté.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Presses universitaires de Rennes.

Schneuwly, B., & Ronveaux, C. (2021). Une approche instrumentale de la transposition didactique. *Pratiques*, 189-190, <https://doi.org/10.4000/pratiques.9515>

Thévenaz-Christen, T., & Leopoldoff, I. (2014). Les supports d'enseignement de la lecture et leurs entours. In T. Thévenaz-Christen (éd.), *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire : l'exemple genevois* (p. 170-212). Presses universitaires de Namur.

**Mots-Clés :** didactique de la littérature, transposition didactique, roman historique

# Analyse des manières de voir dans les tâches de géométrie proposées par le manuel Carrément Math pour l'enseignement primaire

Mélanie Seha \* <sup>1</sup>, Natacha Duroisin <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Service Education et Science de l'Apprentissage (EDUSA) - Ecole de Formation des enseignants (EFE) - Université de Mons – Belgique

Cette communication s'intéresse aux tâches de géométrie proposées dans le manuel " Carrément Math " destiné à l'enseignement primaire, et plus particulièrement aux manières de voir sollicitées dans celles-ci. En effet, la géométrie est un domaine des mathématiques qui présente des difficultés d'enseignement et d'apprentissage particulières. Ces difficultés viennent, notamment, d'une utilisation du langage et du regard différente de celle qui en est faite dans la vie courante. Duval (2005) distingue ainsi deux grandes manières de voir les objets géométriques, qui correspondent chacune à un processus bien distinct pour celui qui regarde. La première, la visualisation iconique, est la manière usuelle – non mathématique - de percevoir les objets (leur reconnaissance est immédiate). La seconde, la visualisation non iconique, implique de déconstruire les objets pour les reconnaître. Cette déconstruction peut prendre plusieurs formes : la déconstruction instrumentale, la déconstruction méréologique et la déconstruction dimensionnelle des formes (Duval, 2005 ; Mathé, Barrier & Perrin-Glorian, 2020). Cette distinction permet à Duval de mettre en évidence plusieurs manières de voir, dont deux appartiennent à la visualisation iconique et trois à la visualisation non iconique. Dans la visualisation iconique, se retrouvent les manières de voir du Botaniste et de l'Arpenteur-géomètre. Le Botaniste reconnaît les formes en se basant sur les caractéristiques de leur contour et leur ressemblance avec une forme prototypique. L'Arpenteur utilise les caractéristiques des formes à des fins de mesures. Dans la visualisation non iconique, se retrouvent les manières de voir du Constructeur, de l'Inventeur-Bricoleur et celle, non explicitement nommée, du Mathématicien. Le Constructeur décompose les formes en un assemblage de traits et utilise les propriétés des figures comme autant de contraintes de construction. La déconstruction est ainsi opérée grâce aux instruments : c'est la déconstruction instrumentale. L'Inventeur-Bricoleur décompose les formes en éléments de même dimension, de manière à les réorganiser pour obtenir une autre configuration que celle de départ (par exemple, il transforme un trapèze en triangle). C'est la déconstruction méréologique. Enfin, la déconstruction dimensionnelle des formes – la manière mathématique de voir les objets - décompose les objets en éléments de plus petites dimensions. La figure n'est ainsi qu'une configuration parmi d'autres dans un réseau de droites. Son émergence dépend des propriétés que celui qui regarde choisit de mobiliser. Cette manière de voir est étroitement liée au langage, pour utiliser et donner un statut aux propriétés dans un raisonnement déductif par exemple. Le passage de la visualisation iconique à la visualisation non iconique n'est pas naturel et s'avère très complexe. Plusieurs auteurs (Duval et Godin, 2005 ; Perrin-Glorian et Godin, 2018 ; Mathé et al, 2020) considèrent la géométrie instrumentée comme un moyen de faciliter ce passage, à condition de faire un usage raisonné des

---

\*. Intervenant

instruments en attribuant à chacun la bonne propriété. De cette façon, l'espace graphique peut représenter un espace intermédiaire entre l'espace sensible et l'espace géométrique, et permettre la transformation des instruments matériels en concepts mathématiques. Selon Duval (2005), un accent trop fort mis sur l'une des manières de voir (surtout les iconiques) peut créer des obstacles à long terme pour l'apprentissage des élèves. La visualisation iconique amène les élèves à voir les objets comme stables, non déformables, limités à leur contour. Cela peut ensuite entraver la possibilité d'identifier, par exemple, une configuration de Thalès dans un trapèze. Qu'en est-il dans les manuels ? L'intérêt de se pencher sur les manuels, et particulièrement les manuels agréés, est que ceux-ci doivent permettre l'atteinte des contenus minimaux définis dans les documents curriculaires. Leur utilisation par les enseignants oriente leur pratique de classe et la manière dont ils transposent les prescrits (le curriculum implanté). Dès lors, les différentes manières de voir sont-elles présentes dans les manuels ? Le sont-elles selon la même répartition ? Les activités liées à la manière de voir du Constructeur sont-elles assez nombreuses ? Permettent-elles le développement d'une réelle géométrie instrumentée par un usage raisonné des instruments ? Des changements ont-ils été induits par les nouveaux référentiels liés au Pacte pour un Enseignement d'Excellence ?

Pour le déterminer, les manuels " Carrément Math " allant de la P1 à la P6 ont été analysés. Cela représente douze cahiers de l'élève (deux par année). A cela, s'ajoutent les versions adaptées au Pacte d'Excellence pour les quatre premières années (8 cahiers-élève supplémentaires). Dans chaque livret, les activités de géométrie ont été relevées et classés dans six catégories. Les cinq premières catégories sont inspirées des manières de voir de Duval décrites ci-dessus. La sixième se base sur le " sens spatial " défini par Marchand (2009). L'analyse descriptive détermine si les différentes manières de voir se retrouvent dans les activités de géométrie du manuel et si leur répartition est identique pour les différentes années de l'enseignement primaire. L'analyse inférentielle (Xi carré) détermine si les différences entre les années et entre les versions sont significatives.

Les résultats de ces analyses montrent, notamment, que le Spatial occupe une place importante dans les premières années de l'enseignement primaire et que la part du Botaniste et du Constructeur croît au fur et à mesure. L'Arpenteur, l'Inventeur et le Mathématicien sont moins présents, ce qui est problématique (pour les deux premiers). Très peu d'activités de découverte impliquent le Constructeur et la construction concerne le plus souvent des figures simples. Les activités de restauration de figures ou portant sur des figures complexes (composées, superposées) ne sont actuellement pas exploitées, même dans les versions adaptées au Pacte. En effet, les changements induits par les nouveaux référentiels ne sont pas très marqués. Par ailleurs, la couverture des attendus des référentiels est inférieure à 70% pour certaines années. Ces données montrent la nécessité de développer les manières de voir peu représentées et à se questionner sur le rôle attribué aux constructions dans les activités de découverte. Elles interrogent également sur l'opportunité, pour les manuels, de repartir de l'existant pour traduire de nouvelles exigences programmatiques : les changements dès lors mineurs auront-ils une influence suffisante sur les pratiques de classe ?

Références :

DUVAL, R. (2005). Les conditions cognitives de l'apprentissage de la géométrie : développement de la visualisation, différenciation des raisonnements et coordination de leurs fonctionnements. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, 10, 5-53.

DUVAL, R. & GODIN, M. (2005). Les changements de regard nécessaires sur les figures. *Grand N*, 76, 7-27.

MARCHAND, P. (2009). Le développement du sens spatial au primaire. *Bulletin Association Mathématiques du Québec*, Vol. XLIX, no 3, pp. 63-79.

MATHE, A-C., BARRIER, T. & PERRIN-GLORIAN, M-J. (2020). *Enseigner la géométrie élémentaire : Enjeux, ruptures et continuité*. Paris : L'Harmattan.  
PERRIN-GLORIAN, M-J. & GODIN, M. (2018). *Géométrie plane : Pour une approche cohérente du début de l'école à la fin du collège*. DOI : ffhal-01660837v2f

**Mots-Clés :** Géométrie, Manuel, visualisation

# Comment dépasser les difficultés rencontrées par les élèves de grade 10 de la Fédération Wallonie-Bruxelles lorsqu'ils résolvent des problèmes stœchiométriques ? La variété des supports comme piste de réflexion

Jérémy Dehon \* <sup>1,2</sup>, Hugo Potvin <sup>1,2</sup>, Philippe Snauwaert <sup>1,2</sup>

<sup>1</sup> Institut de Recherche en Didactiques et Éducation de l'Université de Namur (IRDENa) – Belgique

<sup>2</sup> Université de Namur [Namur] – Belgique

## 1. Introduction

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), la résolution de problèmes stœchiométriques est abordée durant la 4<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire (élèves âgés de 15 à 16 ans – grade 10). Cet objectif constitue à la fois un carrefour de nombreux prérequis et un prérequis en lui-même pour des apprentissages futurs. Nous avons cherché à déterminer les principales difficultés auxquelles les élèves de grade 10 de la FWB font face lorsqu'ils doivent résoudre des problèmes stœchiométriques, notamment face à des représentations microscopiques (ou diagrammes particuliers) mettant en œuvre des relations stœchiométriques. Nous décrirons un de nos axes de réflexion en vue de lever certaines des difficultés rencontrées par les élèves : la variété des supports didactiques, relevant à la fois de l'axe 1 (médiation des savoirs) et de l'axe 4 (scénarisation didactique) du présent colloque.

## 2. Cadres théoriques

Figure 1 – Représentation graphique des trois niveaux de savoir proposés par Johnstone (1991)

Le concept de " chemistry triplet " émis par Johnstone (1991) est central en didactique de la chimie. Selon cet auteur, l'enseignement des concepts chimiques peut être divisé en trois niveaux : sub-microscopique, macroscopique et symbolique. La résolution de problèmes stœchiométriques s'inscrit potentiellement dans ces trois niveaux, de par l'exploitation d'une équation de réaction (niveau symbolique), la construction ou l'interprétation de diagrammes particuliers (niveau sub-microscopique) et le traitement numérique de grandeurs telles que des masses, des volumes, ou des quantités de matière (niveau macroscopique). Contrairement aux enseignants experts en leur matière, les apprenants éprouvent des difficultés à circuler entre les différents niveaux de savoir (Arasasingham *et al.*, 2004 ; Ben-Zvi *et al.*, 1987 ; Johnstone, 2000 ; Laugier & Dumon, 2004).

## 3. Questions de recherche

---

\*. Intervenant

Notre objectif est de répondre aux questions suivantes : quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves de grade 10 de la Fédération Wallonie-Bruxelles lorsqu'ils résolvent des problèmes stœchiométriques, impliquant des grandeurs macroscopiques (volume, masse, quantité de matière) ou des représentations microscopiques (diagrammes particuliers) ? Dans quelle mesure des supports didactiques variés, explorant l'échelle microscopique, peuvent-ils lever certaines de ces difficultés ?

#### 4. Méthodologie

Nous avons créé un test diagnostique comprenant quatre questions ; nous nous concentrerons ici uniquement sur deux d'entre elles (questions 1 et 2), faisant intervenir des représentations au niveau microscopique :

- La question 1 (figure 2) a pour objectif de montrer la capacité des élèves à interpréter des diagrammes particuliers pour sélectionner une équation chimique représentative de la situation observée. Elle est adaptée de Sanger (2005). Une sous-question d'identification du réactif en excès a été ajoutée.

**Mots-Clés** : stœchiométrie, chimie, coefficient, triplet

# Contribution des manuels scolaires à l'enrichissement des milieux didactiques pour l'apprentissage de l'électromagnétisme élémentaire en classe de 4ème en Côte d'Ivoire.

Kouakou Innocent Koffi \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Ecole Normale Supérieure Abidjan (ENS Abidjan) – 08 BP 10 Abidjan 08, Côte d'Ivoire

Les contenus des manuels sont des produits de la transposition didactique à partir du savoir savant et du savoir à enseigner. Ce contenu est contraint par les politiques éducatives, par la compétence didactique des auteurs et par les frais économiques liés à l'édition. Le volume d'information à y mettre sont limités. Mais les éléments conceptuels et méthodologiques qui s'y trouvent sont pensés et mis en place pour accompagner chacun des acteurs du système didactique, apprenant et enseignant, à exercer leurs métiers. Notre projet répond à la question " Comment le contenu du manuel, considéré comme un support participe-t-il de l'accompagnement des enseignants et in fine des apprenants ? ". L'objectif de ce travail est d'analyser les ressources potentielles dans le manuel de physique et chimie des collèves au regard des apprentissages attendus dans le domaine de l'électromagnétisme élémentaire. Nous définissons l'apprentissage dans le cadre théorique du constructivisme et du socioconstructivisme centré sur le jeu des interactions d'une part entre le sujet apprenant et l'objet d'apprentissage et d'autre part entre le sujet apprenant et l'enseignant. La démarche méthodologique consiste à réaliser l'analyse de contenu de corpus principal constitué du chapitre intitulé " aimant et bobine " du manuel de physique-Chimie Vallesse en vigueur en classe de 4ème dans certains collèves en Côte d'Ivoire. Une grille de lecture est conçue à cet effet. Les résultats montrent que les contenus conceptuels du chapitre relatif aux deux concepts fédérateurs " aimants et bobine " sont quasiment identiques aux contenus prescrits dans le document programme. Les représentations utilisées pour désigner les objets d'apprentissages sont diversifiées. Les deux réseaux conceptuels Aimant et Bobine sont denses. Cependant, la structuration des savoirs à travers des tissages complexes du savoir avec divers contextes qui augmentent la quantité et la qualité du jeu des interactions entre le sujet apprenant et l'objet d'apprentissage demeure insuffisante des préoccupations didactiques des auteurs. Ce chapitre du manuel donne un milieu clos sur la discipline . Les éléments socioculturels sont très limités en diversité. Aucune ouverture sur le monde industriel, économique et de l'emploi n'est faite. Les expériences sont mentionnées lorsqu'elles sont menées enrichissent le milieu didactique sur lequel l'apprenant agit, ce milieu en retour agit sur l'apprenant en améliorant sa compréhension de l'objet d'apprentissage. Le dispositif expérimental fait apparaître des gestes moteurs et un langage centré sur l'objet d'apprentissage. Ainsi on observe une manipulation langagière qui accompagne toujours les manipulations motrices. Cette étude souligne le rôle qu'un livre joue et ses limites dans l'aide à la préparation du contenu d'enseignement d'une séance de classe.

---

\*. Intervenant

**Mots-Clés :** transposition didactique, milieu didactique, réseau conceptuel, électromagnétisme élémentaire, apprenant, constructivisme, collègue

# Enseigner l’histoire politique au XXIe siècle. La diversité des supports didactiques au service de l’égalité

Geoffrey Grandjean \* † <sup>1</sup>, Jeanne Pavier \* ‡ <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université de Liège – Belgique

Dans le cadre de notre enseignement de l’histoire politique belge en première année à l’Université de Liège, le dispositif d’apprentissage est fondé sur une série de supports didactiques dont les strates énonciatives donnent à voir la présence d’acteurs variés et d’organisations structurantes. Ces supports sont une tentative de réponse au caractère inégalitaire de la démocratisation de l’accès au savoir, quand bien même on assiste à une démocratisation à l’entrée de l’enseignement universitaire (Coulon, 2017).

Deux questions de recherche structurent notre communication : 1) Comment les supports participent-ils de la structuration de l’enseignement d’une discipline ? 2) Comment la diversité des supports didactiques favorise-t-elle une plus grande égalité dans la réussite du cours ?

L’enseignement de l’histoire politique de Belgique repose tout d’abord sur un volumineux manuel articulé autour de trois types de contenus : 1) l’histoire chronologique, 2) les notices biographiques et 3) des textes fondamentaux. Afin d’aider les étudiants à structurer leur travail et leur étude, une liste de 120 dates devant être retenue par cœur est également fournie et est accompagnée d’une ligne du temps détaillée. Par ailleurs, deux autres livres, reprenant l’histoire de la Constitution belge et les écrits d’un intellectuel belge du xixe siècle viennent donner vie à la matière. Ces supports sont l’occasion de réaliser des exercices pratiques avec les étudiants. Outre le cours *ex cathedra*, une évaluation formative lors de chaque séance de cours (grâce à Wooclap) et des répétitions sont mises en place afin de développer deux objectifs d’apprentissage : la connaissance et la compréhension (Bloom, 1975). Des séances de remédiations sont par ailleurs organisées pour les étudiants doublant. L’ensemble de ces supports de cours permettent de jouer sur différents tableaux en mobilisant différentes techniques d’apprentissage : le test, l’interrogation, l’explicitation, la variation, entre autres, en se basant sur une étude démontrant le caractère favorable de ces techniques (Dunlosky *et al.*, 2013 ; Berthaud *et al.*, 2022).

Outre ce dispositif d’apprentissage, des données statistiques ont été récoltées tout au long de l’année et mises en perspective avec les résultats de l’épreuve finale qui prend la forme d’un questionnaire à choix multiples. Il est proposé de présenter pour la première fois le traitement de ces données statistiques afin d’identifier d’éventuelles corrélations entre la réussite de l’examen et les effets d’un support didactique, à savoir l’utilisation de Wooclap dans le processus d’évaluation formative. Le dispositif de remédiation fait également l’objet d’une évaluation sur la base de ces données statistiques. Le traitement de celles-ci intègre plusieurs facteurs : discipline choisie par

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : Geoffrey.Grandjean@uliege.be

‡. Auteur correspondant : jeanne.pavier@uliege.be

les étudiants, présence au cours, genre, origine géographique et socio-économique ; ces facteurs pouvant conditionner la réussite académique (De Clercq, 2019 ; De Clercq *et al.*, 2020).

#### Bibliographie :

Bloom Benjamin S. *et al.* (1975), *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome i, Domaine cognitif*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 232 p.

Berthaud Julien, Corbin Lucie, Duguet Amélie, Lang Ripert Elsa, Le Mener Marielle et Morlaix Sophie (2022), " Pratiques et stratégies d'apprentissage d'étudiants de 1re année de Licence et participation à un dispositif " apprendre à apprendre " : étude des déterminants et approche motivationnelle ", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 38, no 1.

Coulon Alain (2017), " Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire ", *Educ. Pesqui.*, vol. 43, no 44, pp. 1239-1250.

De Clercq Mikaël (2019), " L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : Vers une modélisation du processus de transition académique ", *Les Cahiers de recherche du Girsef*, no 116, pp. 1-25.

De Clercq Mikaël et Perret Cathy (2020), " Etude exploratoire des obstacles à a transition universitaire selon le vécu des étudiants français et belges ", *Les Cahiers du CERFEE*, Education et socialisation, vol. 58, pp. 1-21.

Dunlosky John, Rawson Katherine A., Marsh Elizabeth J., Nathan Mitchell J. et Willingham Daniel T. (2013), " Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques : Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology ", *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 14, no 1, pp. 4-58.

**Mots-Clés :** Histoire politique, égalité, évaluation formative

# Utilisation de romans graphiques centrés sur des thèmes de santé comme ressource pédagogique pour le développement des Soft Skills chez les étudiants en Pharmacie

Aurore Gaspar<sup>\*† 1</sup>, Patrick Herné<sup>1</sup>, Geneviève Philippe<sup>1</sup>, Marjorie Bardiau<sup>2</sup>

<sup>1</sup> CIRM, Département de Pharmacie, ULiège – Belgique

<sup>2</sup> ULiège Library – Belgique

La littérature soulève le constat que l'empathie, élément clé de la relation entre le patient et le prestataire de soins, n'est pas suffisamment travaillée au cours du cursus des étudiants de sciences de la santé. Parmi les outils éducationnels permettant de développer l'empathie, figurent les romans graphiques traitant d'une thématique de santé, appelés *Graphic Medicine*. Ces bandes dessinées tendent à améliorer la compréhension des pathologies et du vécu des patients. Les futurs pharmaciens, en tant que derniers relais avant la prise d'une médication, doivent renforcer leurs *Soft Skills* pour améliorer le dialogue avec le patient et, *in fine*, les résultats de la thérapie. La lecture d'un roman imagé de type *Graphic Medicine* constitue un moyen ludique pour sensibiliser les futurs professionnels de santé à la complexité, pour le patient, de vivre avec une pathologie chronique. Elle permet également de diversifier les approches d'apprentissage et de viser un apprentissage plus expérientiel. Ce projet vise à offrir aux étudiants un outil pédagogique innovant et motivant pour développer des compétences relationnelles transversales nécessaires dans leur implication future dans les soins de santé.

La question de recherche centrale porte sur l'efficacité d'un roman graphique sur le thème de la santé dans le développement des *Soft Skills* chez les étudiants en Pharmacie. Les objectifs comprennent le développement de ces compétences via la lecture de romans graphiques préalable à la réalisation de séances de simulation sous forme de jeux de rôles avec des patients simulés atteints de la pathologie présentée dans le roman. Le dispositif a été évalué quantitativement et qualitativement chez les étudiants en Pharmacie de l'Université de Liège lors de deux sessions (pilote en 2021-2022 et en 2022-2023).

Dans cette étude, les bandes-dessinées de type *Graphic Medicine* sont employées, auprès des étudiants des cohortes débutante et diplômante, comme supports didactiques et ressources pédagogiques. Elles sont supposées jouer un rôle crucial en tant que supports d'information avec des finalités communicationnelles et sociales en amont de l'activité de simulation.

La démarche méthodologique comprend plusieurs étapes.

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : Aurore.Gaspar@uliege.be

La première partie associe successivement la réalisation d'un pré-test évaluant le niveau d'empathie (au moyen de 2 échelles validées, IRI et Jefferson), la lecture du roman graphique " Goupil ou Face " (Lubie, 2016) ayant trait à la bipolarité (trouble mental caractérisé par des changements extrêmes de l'humeur), la réalisation d'un post-test (empathie), ainsi que la participation à des *Focus Groups* permettant de recueillir des données qualitatives suite à la lecture du roman.

La deuxième partie consiste en séances de simulation de type jeux de rôles impliquant des interactions entre les futurs pharmaciens et une patiente simulée bipolaire (l'héroïne du roman graphique). Le cadre théorique repose sur le cycle de Kolb et l'apprentissage au moyen de situations authentiques.

Les résultats des études pilotes et de l'édition 2022-2023 seront présentés, ainsi que des perspectives sur l'implémentation future de ce type de séminaires.

En conclusion, cette étude démontre que l'intégration de romans graphiques de type *Graphic Medicine* dans la formation des étudiants en Pharmacie offre une approche novatrice pour le développement des *Soft Skills*, notamment en renforçant l'empathie et la compréhension des expériences des patients. Ces résultats prometteurs suggèrent des perspectives encourageantes pour l'adoption future de cette méthode pédagogique au sein du curriculum universitaire, non seulement pour les pharmaciens mais également dans d'autres filières de formation en santé.

**Mots-Clés :** roman graphique, Soft Skills, simulation

# La construction de supports didactiques en mathématiques : un défi de médiation face aux pratiques ostensives dominantes en Belgique francophone

Safia Bennabi\*<sup>1</sup>, Kevin Balhan

<sup>1</sup> Université de Liège – Belgique

En Belgique francophone, le dispositif de formation initiale des enseignants de Schneider (2008a, 2008b, 2009) en didactique des mathématiques, et de ses collaborateurs par la suite (Rouy 2007, Schneider et Job 2016, Balhan et al. 2019), a permis l'identification d'une spécification particulière du *pedagogical content knowledge* (Shulman, 1987). Elle se manifeste par une difficulté éprouvée par les futurs enseignants du secondaire lors de leur entrée dans la profession, liée au changement d'institution à laquelle ils se voient alors confrontés, passant du statut d'étudiant dans l'enseignement universitaire au statut d'enseignant dans l'enseignement secondaire. A la suite de leur cursus universitaire en mathématiques, les futurs enseignants peinent en effet à "oublier" les mathématiques qu'ils y ont étudiées (Klein, 1845-1925) pour concevoir un discours rationnel, du point de vue mathématique, à la portée des élèves qui leur sont confiés.

Les supports didactiques construits par nos étudiants en formation initiale lors de leur pratique en stage dans les écoles témoignent de cette difficulté. Ceux-ci sont construits par les étudiants en se référant aux cours étudiés durant leur cursus universitaire. Toutefois, un "copié-collé" de ces derniers ne pouvant être viable à ce niveau d'étude, ces futurs enseignants les édulcorent en gommant les passages théoriques jugés trop compliqués. Il en résulte des organisations mathématiques présentant des "déficits" mathématiques, et une perte de sens du discours mathématique universitaire (Rouy, 2007). Faute de questionnements et de connaissances épistémologiques et didactiques du savoir et de sa transposition, les futurs enseignants du secondaire n'ont alors d'autre choix pour pallier ces "déficits" mathématiques que d'avoir recours à des gestes d'ostension (Berthelot et Salin, 1992) discutables, consistant à appréhender les concepts et savoirs mathématiques "à vue" par le biais de représentations diverses.

Cette difficulté est un problème professionnel majeur, car ces pratiques vivent sur le malentendu qu'il suffit de voir pour comprendre. Or voir n'est pas conceptualiser et rien n'oblige l'élève à voir la même chose que leur professeur. En plus d'être mathématiquement critiquables, pour le déficit de rationalité qu'ils entraînent, ces gestes d'ostensions se constituent en obstacle didactique à l'apprentissage des élèves. Celui-ci renforce un obstacle épistémologique, au sens de Bachelard (1980) en sciences ou de Brousseau (1983) en didactique des mathématiques, qui touche tout autant les élèves du secondaire que les enseignants, même les plus chevronnés : l'obstacle empiriste (Schneider, 1988 et 2013). Cet obstacle se manifeste lorsqu'on appréhende les concepts mathématiques et les lois scientifiques à travers ce que nos sens nous en livrent plutôt

---

\*. Intervenant

que de les concevoir comme une construction de l'intelligence humaine dans le but de réaliser un projet donné. Il en résulterait " *une absence de distanciation entre les phénomènes " observés " et les concepts qui les modélisent " (Schneider, 1988). Les erreurs et difficultés d'apprentissage des élèves découlent alors de cette absence de distanciation.*

Ce phénomène d'ostension se décline sous diverses formes selon les périodes et les supports didactiques sur lesquels s'appuie l'enseignant lors de sa scénarisation didactique. Nos analyses des manuels scolaires de mathématiques en Belgique francophone, de la période dite des " mathématiques modernes " (1968) à nos jours, ainsi que des leçons de stages des étudiants en formation initiale, met en évidence une inflation importante de ces pratiques ostensives et des représentations qui peuvent y être associées, en particulier depuis l'apparition des technologies informatiques. Cependant, toutes les représentations ne se valent pas et il convient dès lors d'être en mesure de discerner celles qui possèdent une réelle fonctionnalité mathématique dans l'apprentissage des élèves de celles qui amplifient leur posture empiriste. Les mathématiciens privilégiant les premières pour leurs portées sémiotique et instrumentale.

L'articulation des réseaux conceptuels solidaires que sont la Théorie des Situations Didactiques (TSD) de Brousseau (1998) et la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD) de Chevallard (1992), comme modélisation conceptuelle systémique de phénomènes liés aux interactions savoir/élèves/professeur dans une institution scolaire donnée, fournit des référents épistémologiques et didactiques permettant d'évaluer la pertinence tant des organisations mathématiques que des supports didactiques qui les accompagnent en se polarisant sur l'impact des choix didactiques réalisés sur l'apprentissage des élèves. La TSD permet d'analyser, dans une posture non prescriptive, les conditions de fonctionnement nécessaires - et non suffisantes - à tout dispositif d'enseignement en situation scolaire. La TAD, quant à elle, permet de questionner la relativité institutionnelle d'un savoir et le processus de transposition didactique à l'œuvre dans les organisations mathématiques en vigueur sur le terrain, que l'on se doit de dénaturer pour pouvoir en cerner les enjeux et les limites. Nous complétons ces analyses par la distinction que fait Schneider (2011) entre organisations mathématiques de type " modélisation " et de type " déduction ".

Lors de notre intervention, nous montrerons sur base de nos données empiriques : l'inflation actuelle des pratiques ostensives désormais dominantes dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone et l'impact de celles-ci sur l'apprentissage des élèves ; de quelle manière se déclinent ces pratiques ostensives selon les supports didactiques choisis par les enseignants ; et en quoi les organisations mathématiques de type " modélisation " de Schneider (2011) offrent aux enseignants une alternative à la transposition didactique classique qui remédie aux pratiques ostensives et donnent aux représentations en jeu une réelle fonctionnalité mathématique.

## Références

Bachelard, G. (1980). *La formation de l'esprit scientifique*. J. Vrin, Paris.

Balhan, K., Gerard, I., Nguyen Ngan, G., & Schneider, M. (June 2019). Une dimension particulière de la réflexivité : "les mathématiques comme problème professionnel" à la base d'un dispositif de formation initiale en didactique des mathématiques. *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education*, 19 (2), 107-119.

Berthelot, R., & Salin M.-H. (1992). *L'enseignement de l'espace et de la géométrie dans la scolarité obligatoire*. Thèse présentée à l'Université de Bordeaux I.

Brousseau G. (1983). Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématique, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 4 (2), 165-198.

- Brousseau, G. (1998). *Théories de situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- 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-Gilot, M. (2008a). Porter un regard réflexif sur sa pratique. Paper presented at CIFEEN, ULg, Liège, Belgium. <https://hdl.handle.net/2268/191484>
- Schneider-Gilot, M. (2008b). Apport du regard didactique dans la formation des enseignants. Paper presented at Colloque Les Didactiques et leurs Rapports, Bordeaux, France. <https://hdl.handle.net/2268/190453>
- Schneider, M. (2009). Entre didactique et épistémologie : une formation qui prépare les élèves-professeurs à devenir des praticiens réflexifs. *Puzzle*, bulletin n°26. Cifen. Université de Liège.
- Schneider, M. (2011). Ingénieries didactiques et situations fondamentales. Quel niveau praxéologique ? Dans C. Margolinas, M. Abboud-Blanchard, L. Bueno-Ravel, N. Douek, A. Fluckiger et P. Gibel (dir.), *En amont et en aval des ingénieries didactiques : XVe école d'Eté de Didactique des Mathématiques* (p. 175-206). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Schneider, M. (2013). Un obstacle épistémologique comme trait d'union des travaux d'un laboratoire de didactique des mathématiques. Dans S. Coppé et M. Haspekian (dir.), *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques 2012* (p. 215-228). IREM de Paris 7
- Schneider, M., Job, P. (2016). Ingénieries entre recherche et formation. Elèves-professeurs en mathématiques aux prises avec des ingénieries didactiques issues de la recherche. Un Dispositif de Formation à portée phénoménoteknique. *Education & Didactique*, 10 (2), pp. 91-112.
- Schulman, L. (1987). *Knowledge and teaching : Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57, 1–22.

**Mots-Clés** : Médiation, ostension et obstacle

# Les livres didactiques de langue portugaise et littérature au Brésil et les documents qui les entourent

Priscila Campanholo \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Faculdade de Educacao Universidade de Sao Paulo – Brésil

”Construire le manuel comme " terrain " de recherches ne signifie donc en aucune manière considérer le manuel comme un " reflet " de cet autre terrain que sont les classes et les écoles. Il ne s’agit pas tant en réalité de trouver des terrains que de les " construire " (...).”( 2016 : 41). Nathalie Denizot, en conclusion de son article, construit une affirmation qui à la fois situe et encadre le manuel scolaire : un territoire où se croisent discours et sociabilité et un objet de recherche à analyser de manière particulière, pas nécessairement lié aux pratiques de classe, un autre territoire possible dans la recherche didactique.

Clecio Bunzen (2011 : 887), chercheur brésilien, ainsi que Denizot (2016 : 38) considèrent les manuels scolaires comme des représentations de ce qui est fait avec les contenus disciplinaires, notamment la langue et la littérature. De plus, ce sont des documents qui, observés historiquement, mettent en lumière des conflits, des résolutions et des orientations qui permettent également de reconstruire la scolarisation du sujet. De telles positions justifient, dans une certaine mesure, le choix de recherches sur les manuels scolaires comme des documents, quel que soit leur usage dans les écoles, comme celle présentée ici.

Il convient à ce stade de citer le texte d’Anne Cordier (2019 : 29), qui reprend la notion de document présentée par Caroline Courbières et Gérard Régimbeau : un " objet de référence, objet intermédiaire, support informationnel et communicationnel, support collecté, conserve , diffusé, traité par des citoyens, des organismes, des institutions et des professionnels " et l’élargit, en rapportant le document aux pratiques professionnelles " le document est le matériel à partir duquel de nombreuses pratiques notamment professionnelles s’organisent ". Cette perspective dialogue avec la perspective adoptée qui considère les manuels comme des documents de référence (et non des documents de prescription) élaborés - dans le cas brésilien - sur une base de valeurs, de normes et de lignes directrices prescrites dans d’autres documents et dont le sens sera construit de différentes manières par les utilisateurs.

Au Brésil, depuis 1937, le gouvernement maintient un programme de réglementation et d’acquisition de livres et de matériel pédagogique pour le réseau éducatif public. Récemment, en 2020, ce programme a évalué un ensemble de matériels à la lumière de documents d’orientation (annonces, lois et la *Base Nacional Comum Curricular*) et a approuvé six collections de manuels de langue portugaise destinés aux étudiants à partir desquels se compose le *corpus* analysé dans cette recherche : des livres de sixième année (un exemplaire de chaque collection). Ils sont des matériels d’introduction des collections et aussi ils marquent le commencement d’un cycle

---

\*. Intervenant

d'études pour les élèves.

Une fois que ces livres sont des documents qui nous fournissent des indices sur les choix politiques et pédagogiques de chaque collection, en effectuant une lecture comparative de tels manuels, il est possible d'observer comment les normes et prescriptions ont été interprétées et acceptées par les auteurs et éditeurs de chaque collection et quels sont les traits qui les individualisent.

C'est donc à partir du croisement entre le cadre théorique, les documents qui entourent l'élaboration des manuels brésiliens de langue portugaise et les manuels eux-mêmes, que l'analyse de cette recherche est réalisée, dans le but de reconnaître les traits communs et particuliers de chaque collection et, ainsi, présenter une synthèse sur la réception et l'interprétation de ces documents par les auteurs et les éditeurs de chaque collection.

BUNZEN, Clecio, " A fabricação da disciplina escolar Português ", Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

BRASIL (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, Ministério da Educação.

CORDIER Anne, " Quand le document fait société ", Communication & langages, 2019/1 (Nº 199), p. 21-35.

DENIZOT Nathalie, " Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique? L'exemple des corpus scolaires ", Le français aujourd'hui, 2016/3 (Nº 194), p. 35-46.

**Mots-Clés :** éducation brésilienne, manuel didactique, politique publique.

# Diversité (linguistique) et représentations au cours de néerlandais. Des prescrits légaux aux manuels scolaires.

Laurent Rasier\* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université de Liège – Belgique

A l'instar d'autres langues telles que l'anglais, l'allemand, le français, le néerlandais fait partie des langues pluricentriques (Clyne & Muhr 2012), c'est-à-dire des langues où plusieurs variétés nationales coexistent et qui ont toutes le statut de langue standard. De cette situation découle la question de la norme et de la place de la variation linguistique dans le cours de langue étrangère. Toutefois, la variation linguistique est un phénomène complexe qui ne se limite pas à la seule variation géographique ou diatopique. La langue et son usage peuvent en effet varier en fonction d'autres paramètres, p.ex. stylistiques et situationnels (variation diaphasique), sociaux (variation diastratique), temporels (variation diachronique) (Gadet 1992, Labov 1976).

Etant donné l'importance de la notion d' " authenticité " (linguistique) dans les prescrits légaux pour les cours de langue étrangère, on peut se demander quelle part de cette variation est effectivement présente dans les manuels à l'attention d'apprenants non-natifs. A cet égard, on peut également se demander si le type de public cible (apprenants de langue étrangère vs. apprenants de langue seconde, jeunes vs. adultes) influence le(s) type(s) de variation présent(s) dans les manuels et la façon dont il(s) est (sont) représenté(s) (p.ex. accent plus important mis sur la variation diatopique que diastratique ou diaphasique). Cependant, il est à noter que, dans le cadre des manuels scolaires, les notions de " variation ", " diversité " et " authenticité " ne se limitent pas au seul usage de la langue mais se prolongent également dans le choix des locuteurs/-trices que les auteurs mettent en scène dans diverses situations de communication.

A partir du cas de l'enseignement du néerlandais langue étrangère, cette contribution étudie la place de la diversité et la variation linguistiques dans le cours de langue. Partant d'une analyse des prescrits légaux, elle se penche ensuite sur un corpus de manuels scolaires pour l'enseignement du néerlandais langue étrangère, principalement à un public francophone. Outre les aspects linguistiques, l'étude s'intéresse également aux types de locuteurs/-trices présents dans les manuels. Ainsi se voit posée la question de l'authenticité des représentations du monde néerlandophone véhiculées par les manuels scolaires et de leur (in)adéquation aux exigences des prescrits légaux. Enfin, les résultats obtenus sont mis en perspective par le biais d'une comparaison avec le néerlandais langue seconde d'une part et avec des données pour d'autres langues pluricentriques (telles que l'anglais, l'allemand, le français) disponibles dans la littérature scientifique d'autre part (Defays 2020; Gadet 1998, 2003, 2012; Koster 2019, 2020; Koster & Littoseliti 2021; Putjata & Koster 2021, Sas 2010).

---

\*. Intervenant

**Mots-Clés :** néerlandais, variation linguistique, diversité, représentations

# Lecture-écoute et livre audio : support ancien et nouveau champ de recherche

Daniel Delbrassine \* 1,2

<sup>1</sup> UR DIDACTIfen – Belgique

<sup>2</sup> Université de Liège – Belgique

Le symposium part d'un constat initial, celui du statut secondaire, parfois inexistant, de la compétence " écouter " dans les pratiques du cours de français L1, alors que l'activité de compréhension à l'audition est centrale pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Pourtant, on assiste depuis peu à un retour progressif de la lecture à voix haute, dans le prescrit légal et dans les pratiques des cours de L1. Or, cette activité mobilise des compétences de lecteur et... d'auditeur, comme l'évoque Lösener (2019). Par ailleurs, avec un public de décodeurs débutants ou de lecteurs en devenir (6-7 ans), l'écoute apparaît comme une voie prioritaire pour développer des stratégies de compréhension des textes littéraires.

Le support qu'est le livre audio se trouve au centre d'un questionnement sur ce que nous appellerons la " lecture-écoute ". Ce support, aujourd'hui numérique et dématérialisé, est rarement abordé dans la recherche en didactique du français L1 (Dufays *et al.*, 2015), mais déjà bien étudié en contexte anglophone (Rubery, 2011), scandinave (Have & Stougaard-Pedersen, 2016) ou germanique. Peu présent dans le contexte scolaire, le livre audio remet pourtant en question la définition scolaire de la lecture (Kuzmicova, 2016), et offre de nouvelles possibilités en matière d'enseignement de la lecture de textes littéraires (Brunel *et alii*, 2023).

Le symposium vise à faire le point sur ces questions et à amorcer une réflexion sur les usages de la lecture-écoute et du livre audio à des fins d'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires. La séance s'ouvrira avec une réflexion sur les apports didactiques et les enjeux politiques de la lecture-écoute, initiée par Hans Lösener (P. H. Heidelberg). Maud Lesceux (HELMo) et Anne-Catherine Werner (ULiège et HELMo) s'intéresseront aux possibilités offertes par l'écoute pour travailler la compréhension de textes résistants avec de jeunes élèves. Dans un deuxième temps, le livre audio sera examiné en tant que support, sous l'angle du type de réception qu'il implique, par Daniel Delbrassine et Théo Van den Blink (ULiège). Les usages didactiques du livre audio et les questions qu'il pose seront abordés par Pierre Outers (ULiège). Enfin, Magali Brunel (Univ. Montpellier) clôturera le symposium.

## Bibliographie

Brunel, M., Karady, A. & Friscia, V. (2023). Diversifier les réceptions sensibles pour préparer la lecture de l'oeuvre littéraire. *Comment Wang Fo fut sauvé* en classe de sixième. *Le Français aujourd'hui*, 220, 91-104.

---

\*. Intervenant

Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (3e éd., 1ère éd. 1996). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Have, I. & Stougaard-Pedersen, B. (2016). *Digital Audiobooks – New Media, Users, and Experiences*. New York/Oxon : Routledge.

Kuzmicová, A. (2016). Audiobooks and Print Narrative : Similarities in Text Experience. In J. Mildorf & T. Kinzell (dir.), *Audionarratology. Interfaces of Sound and Narrative* (p. 217-237). Berlin/Boston : De Gruyter.

Lösener, H. (2019). Pourquoi tout comprendre, c'est tout prononcer. La lecture à haute voix dans l'enseignement. *Didactiques en pratique*, 5, 63-70.

Rubery, M. (éd.) (2011). *Audiobooks, Literature and Sound Studies*. New York/Oxon : Routledge.

**Mots-Clés** : lecture, écoute, livre audio

## Axe 2 : Histoire et politique des supports

# GéoGuyane CM1-CM2, ouvrage pédagogique de géographie adapté à la Guyane publié en juin 2023 : enjeux d'un outil pédagogique adapté à un territoire d'outre-mer

Audrey Chambaud\*<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Audrey CHAMBAUD – 49 RESIDENCE LES JARDINS DU MAHURY, Guyane française

*Géoguyane* est un ouvrage pédagogique de CM1 et CM2 de géographie adaptée à la Guyane paru en juin 2023. Il a fait l'objet d'une distribution massive dans les écoles de Guyane. L'écriture et la conception de cet outil fera naître l'intention d'en réaliser une thèse démarrée en 2020 afin d'étudier les problématiques de l'adaptation de l'enseignement de la géographie à un territoire ultramarin. L'*adaptation* des programmes, il s'agit bien d'un concept qui soulève des questionnements au sein des territoires ultramarins. Pour comprendre pourquoi, dans ces territoires, les outils d'adaptation notamment en géographie font l'objet de débat, il est nécessaire de faire appel autant à l'histoire de cet enseignement qu'à l'histoire de la Guyane. Le colloque sera l'occasion de présenter une partie des travaux de la recherche pour apporter des éléments de compréhension à cette problématique, mais également d'expliquer en ma qualité d'auteure les motivations, les leviers et les obstacles de la conception, ainsi que les perspectives...

**Mots-Clés :** manuel, géographie, Guyane

---

\*. Intervenant

# Associer le virtuel au réel dans l'étude des problématiques liées l'interface nature/société. Une étude cas sur la déforestation en sortie de terrain virtuel dans la géographie scolaire.

Thomas Julio Ekoto Abaayo \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Géographie de l'environnement – Université Toulouse - Jean Jaurès, Centre National de la Recherche Scientifique – France

Cette communication porte sur la médiation du paysage à partir des sorties de terrain virtuel dans l'enseignement de la géographie. Elle se situe dans le champ des recherches en didactique de la géographie visant à proposer des dispositifs innovants dans l'optique d'" enseigner la géographie autrement " à partir des démarches expérientielles (Leininger-Frézal,2019) et des technologies immersives. (Genevois et Jouneau-Sion, 2008 ; Sanchez, 2008).

Enseigner et apprendre la géographie à l'ère du numérique est l'un des défis en début du XXIème siècle. Il est question de faciliter l'intégration des outils du numérique dans les processus enseignement-apprentissage afin d'optimiser l'appropriation des savoirs. L'essor des technologies géospatiales associés au développement du numérique a entraîné l'émergence des globes virtuels qui permettent d'avoir accès à des informations géo référencées à temps réel (Genevois, 2008 ; Gryl , Sanchez, Jekel, Juneau-Sion et al, 2014). En effet, ces outils peuvent être mobilisés pour la mise en place de situations didactiques qui permettent une immersion des apprenants en réalité virtuelle dans des paysages lointains et proches. (Sanchez et Jouneau-Sion, 2009 ;(Genevois, 2008 ; Valentin, 2010). Aussi,L'usage pédagogique du globe virtuel comme outil de pratique de terrain favorise l'émancipation des élèves à travers une prise de conscience sur le futur de son territoire et à partir d'une démarche reposant sur la formalisation de l'expérience spatiale .Cette démarche est fondée sur une articulation entre la géographie spontanée qui mobilise représentations spatiales et une géographie raisonnée regroupant les notions, concepts et méthodes élaborés par la géographie scientifique. Elle regroupe quatre tâches didactiques à savoir " Immersion en sortie de terrain virtuel ", " Interaction ", " Institutionnalisation ", " implémentation " (Leininger-Frézal et al, 2019). La problématique de cet article se rapporte donc à l'exploration de la façon dont les élèves (co)construisent le savoir liées aux problématiques de l'interface nature/société à partir d'une association du réel et du virtuel. De ce fait, *comment s'opère la mise en relation des représentations spatiales des élèves avec l'expérience en sortie de terrain virtuel ? Quel est l'apport d'une association réel-virtuel dans l'enseignement des problématiques liées à l'interface nature/société dans la géographie scolaire ?*

La méthodologie mobilisée dans cette etude est celle de l'ingénierie didactique. Elle repose sur " un paradigme de validation interne à travers l'analyse a priori les effets prévisibles en termes de

---

\*. Intervenant

connaissances acquises de telle situation ". (Genevois, 2008 ; pp.204). La population d'étude est constituée de dix-huit élèves de la classe de cinquième dans un collège d'enseignement secondaire en zone rurale. Il s'agit spécifiquement du collège de l'enseignement secondaire de Nkong Abok situé dans la région du centre-Cameroun, département de la Mefou et Akono. Les données de ce travail de terrain sont de nature qualitative et quantitatives. Il s'agit des questionnaires sur les représentations de la déforestation, les résultats des tests d'apprentissage (prétest et posttest), les productions didactiques des élèves (cartes sensibles) et des fiches de traduction sensibles des élèves lors de la sortie de terrain virtuelle. Ces données ont été analysées à partir des tests de comparaison des moyennes et l'analyse des productions des élèves. Ainsi, une association du virtuel au réel dans le cadre de l'étude des problématiques comme la déforestation permet aux élèves de construire des savoirs géographiques durables et une conscience écocitoyenne face aux défis environnementaux de l'heure et du futur.

### Références bibliographiques

**Leininger-Frézal, C. (2009).** *Le développement durable et ses enjeux éducatifs. Acteurs, savoirs et stratégies territoriales.* (Thèse de doctorat, Géographie, Université Lumière - Lyon II).

**Leininger-Frézal, C. (2019).** *Apprendre la géographie par l'expérience : la géographie expérientielle.* (Mémoire de HDR. Université de Caen).

**Genevois, S. et Jouneau-Sion, C. (2008).** Utiliser les " globes virtuels " pour enseigner la géographie de la France. *L'information géographique*, 3, p. 59-71. Récupéré de cairn.info : <https://www.cairn.info/revue-l-information-geographique-2008-3-page-81.htm>

**Gervais, J. F. (2007).** Web 2.0, les internautes au pouvoir. Dunod, Paris.

**Gryl, I., Sanchez, E., Jekel, T., Jouneau-Sion, C., Lyon, J., and hönle, S. (2014).** Educational uses of geomedia. In Jekel, T., Sanchez, E., Gryl, I., Jouneau-Sion, C., Lyon, J. (Eds), *Learning and Teaching with Geomedia* (pp. 29-41). Cambridge Scholars Publishing.

**Sanchez, E. (2008).** Les globes virtuels, des outils pour l'enseignement secondaire. *In Géomatique expert* n°62, Avril-Mai 2008. Récupéré le 25 janvier 2019 de éductice.

**Mots-Clés :** globe virtuel, sortie de terrain, géographie scolaire.

# Une ressource pédagogique qui trouble : quoi faire de la dissection à l'école ?

Tiago Ribeiro Santos\*<sup>1</sup>

<sup>1</sup> UNIVERSITE DE LORRAINE – LISEC EA2310 – France

*\* Les extraits entre guillemets et sans références indiquées dans la même phrase sont issus des articles de presse composant cette recherche.*

La dissection a une longue histoire dans l'Occident : elle peut être considérée une " méthode de la conquête " du savoir sur les corps conduite par des gestes orientés à couper, fragmenter et comparer (Mandressi, 2003, p. 269). Le regard et les mains de l'anatomiste, en ce sens, ont été de véritables appareils sensoriels favorisant le développement des sciences naturelles censées comprendre de nombreux fonctionnements du corps animal et humain. La dissection a lieu, toutefois, sous le signe d'un paradoxe : celui de vouloir connaître le vivant à partir d'un spécimen mort. Que devient la dissection à l'école primaire et secondaire, entendue comme ouverture et inspection d'un cadavre animal à finalité éducative, suite aux querelles associatives apparues en 2014, autour d'un essai gouvernemental d'interdiction de disséquer des souris ? Cette communication, visant à répondre cette question, en lien avec l'histoire et la sociologie de l'éducation, poursuit trois objectifs majeurs : i) identifier et présenter des articles de presse qui reprochent et soutiennent à la fois la dissection à l'école au cours des vingt dernières années ; ii) élaborer un schéma contenant des registres de valeurs, surtout éthiques et épistémiques, associés à la controverse de l'usage des animaux morts comme ressources pédagogiques ; et iii) comprendre l'irréconciliabilité de ces controverses, notamment entre des associations de militants écologistes et de professionnels des sciences du vivant. Ces objectifs s'appuient sur une soixantaine d'articles diffusés dans la presse française, en format papier, où l'expérience de la dissection a souvent été rappelée à l'occasion d'ateliers pédagogiques et d'animations scientifiques dans différentes institutions éducatives. L'année de 2013, toutefois, marque un tournant lorsqu'une collégienne de 12 ans publie sur internet une pétition " Pour l'arrêt de la dissection dans les collèges " adressée au Ministère de l'éducation Nationale, soutenant l'argument que " la dissection dans les collèges finance la mort d'animaux et encourage leur maltraitance ". Cette affaire, soulignant les " valeurs en jeu dans ce que l'on fait " à l'école (Meirieu, 2023, p. 26), indique la diversité de sens axiologiques accordés à un matériel pédagogique qui fait appel à des exigences culturelles relativement fortes, lorsque la réalité de la mort, composée d'odeurs et couleurs, textures et températures étranges à la vie même, reste susceptible d'affecter les sensibilités humaines qui y sont en interaction. L'approche de cette recherche est donc, d'une part, sociologique lorsqu'on analyse des prises de paroles orientées aussi bien aux engagements qu'aux distanciations (Elias, 1993) vis-à-vis de la dissection et, d'autre part, historique, lorsqu'on restitue un ensemble de forces présentes au cours des dernières décennies, et qui font appel à des nouvelles normativités sur l'enseignement des sciences. Cette complexité fait de ces séances scolaires, où les élèves sont

---

\*. Intervenant

censés y apprendre à partir d'organes, de membres ou du corps entier des animaux morts, " des observatoires privilégiés pour les conflits de registres de valeurs " (Heinich, 2017, p. 302). Ces séances sont bel et bien des objets-frontières, car elles restent à l'intersection des jugements qui touchent, par exemple, l'autorité enseignante par le biais d'exigences éthiques issues des associations de protection des animaux. La controverse entre les revendications militantes et les pondérations enseignantes conduit ces groupes à évoluer sur deux directions, où l'on identifie des valeurs plus générales qui guident leurs arguments. La valeur de l'*universalité* traduit chez les militants l'attachement à des supports éducatifs considérés largement diffusables " grâce à des modèles de souris en plastique et des logiciels de dissection virtuelle " par exemple. Cette valeur d'universalité s'oppose toutefois à la valeur de la *rareté* défendue par des enseignants qui accordent aux séances avec des modèles naturels " un des rares moments où les élèves peuvent démontrer " eux-mêmes ce qui est appris en salle de cours. Ces deux visées axiologiques qui s'opposent comptent encore sur d'autres indices cardinaux. La valeur de la *pérennité* fait appel à la tradition lorsque la dissection se présente comme fruit d'une coutume ancienne des techniques sur lesquelles de nombreuses découvertes scientifiques sont devenues possibles au cours des siècles. La valeur de la *nouveauté*, à l'opposé, met en relief un ensemble d'atouts dus à la flexibilité des modes artificiels d'inspection du corps animal. L'usage des logiciels autorise : a) la reproduction à l'infini des séquences pédagogiques, ce qui " n'aurait pas été possible avec un spécimen naturel " ; b) la vision zoomée des éléments étudiés, ainsi que " des organes en 3D " ; c) l'aseptisation des dimensions sensorielles et symboliques, en les pratiquant sans " salir ni les mains ni la conscience " . Ces visées sont irréconciliables à mesure que pour ceux qui sont pour la dissection, reste scientifiquement appauvrissant ce qui est présenté comme éthiquement enrichissant ; et pour ceux qu'y sont contre, reste une dégradation ce qui est présenté comme " une confrontation du réel " . Ce qui fait prévoir aux perspectives de recherche sur l'enseignement des sciences naturelles un terrain encore marqué par la forme scolaire qui, en entraînant la séparation " du savoir par rapport au faire " (Vincent, 2012, p. 112), minore la place de l'éducation basée sur des expériences directes et, donc, culturellement exigeantes. La dissection, en tant que support d'enseignement des sciences basé sur un appel fort au réel, ne risquerait-elle pas de devenir, au contraire, un support de plus en plus abstrait sous l'influence des revendications morales du présent ? La quête d'une réponse à cette question s'inscrirait aussi bien dans le cas des cours contestés à l'école, comme il est récemment arrivé à une enseignante de 6e. dans un cours d'Art, accusée de choquer certains élèves par la nudité présente dans un tableau de Titien.

—

Principales références :

Elias, Norbert. (1993). *Engagement et distanciation : contributions à la sociologie de la connaissance*. Fayard.

Heinich, Nathalie. (2017). *Des valeurs : Une approche sociologique*. Gallimard.

Mandressi, Rafael. (2003). *Le Regard de l'anatomiste : Dissections et invention du corps en Occident*. Le Seuil.

Meirieu, Philippe. (2023). *Qui veut encore des professeurs ?* Seuil.

Vincent, Guy. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point : Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13, 109-135.

**Mots-Clés :** enseignement des sciences, ressources pédagogiques, dissection

# Circulation et légitimation des savoirs : une analyse collective de ressources pédagogiques sur l'esprit critique

Sabine Bosler \* <sup>1</sup>, Laurent Petit \* <sup>†</sup>, Gwen Pallares \* <sup>‡</sup>

<sup>1</sup> Centre de Recherches sur les Économies, les Sociétés, les Arts et les Techniques (CRESAT) – Université de Haute Alsace - Mulhouse, Université de Haute Alsace - Mulhouse : EA3436 – Université de Haute-Alsace ; Campus Fonderie, 16 rue de la Fonderie, F-68093 MULHOUSE CEDEX, France

Cette proposition de symposium, rattachée à l'axe 2 " Histoire et politique des supports ", s'inscrit dans les travaux d'un projet de recherche interdisciplinaire intitulé " Critique de l'esprit critique ". Celui-ci vise à produire des analyses originales pour défendre le rôle et l'importance des Sciences Humaines et Sociales dans l'éducation aux démarches critiques réflexives, notamment en soulevant les enjeux scientifiques et sociétaux des modes de circulation et de légitimation des savoirs. Notre groupe s'est réuni à plusieurs reprises, tout d'abord pour réaliser une première analyse du rapport *Eduquer à l'Esprit Critique* dirigé par Gérald Bronner et Elena Pasquinelli (juin 2022), puis pour questionner les enjeux et modalités des éducations aux démarches critiques réflexives (juin 2023). D'une part, nos travaux ont permis de montrer la prédominance d'une approche centrée sur les " biais cognitifs " ainsi que sur l'évaluation de la " fiabilité " des sources. D'autre part, nos travaux ont permis de montrer que cette conception instrumentale de l'esprit critique contribue à un certain " partage des savoirs " (Gardiès, 2014) entre experts et profanes ainsi qu'à une conception diffusionniste des savoirs (Jeanneret, 2008). Dès lors, il nous semble que l'éducation à la citoyenneté numérique mérite d'être davantage nourrie par des approches interdisciplinaires permettant non seulement d'alimenter des approches critiques des médias mais aussi et surtout des approches réflexives (Le Marec, 2010) ; nous nous inscrivons de ce point de vue en continuité des propositions de Luc Boltanski (2009) qui souligne les enjeux de la critique comme participant du processus d'émancipation. Nous visons *in fine* à produire un rapport à destination des enseignant.e.s, des politiques et du monde académique.

Une partie du travail engagé, qui fera l'objet de notre symposium, porte sur l'analyse des ressources pédagogiques produites pour " développer l'esprit critique ". En effet, les ressources sont au cœur de l'activité enseignante : elles donnent des orientations pratiques et questionnent à ce titre l'opérationnalisation des savoirs, ceux-ci se retrouvant dans des scénarios pédagogiques (Aillerie & Rakotomalala, 2020). Notre démarche permet d'aborder la concrétisation des conceptions de l'esprit critique et la circulation sociale des idées, tout en analysant les enjeux politiques de ces supports.

Un groupe de cinq chercheurs et chercheuses est impliqué dans l'analyse des ressources pédagogiques. Pour constituer notre corpus, nous opérons une recherche systématique dans les ressources mises en avant par des acteurs institutionnels (par exemple Canopé, Cité des sciences,

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : laurent.petit@inspe-paris.fr

‡. Auteur correspondant : gwen.pallares@univ-reims.fr

Eduscol, ressources mises en avant sur le site du Conseil Scientifique de l'Education Nationale). Le croisement de différentes modalités d'analyse nous permet d'envisager les savoirs comme étant situés et pris dans des enjeux spécifiques que nous allons présenter plus en détail lors de ce symposium.

### **Laurent Petit – Généalogie d'un projet collectif d'analyse de ressources pédagogiques**

La communication de Laurent Petit reviendra sur les origines de notre groupe de recherche, les questions que nous nous sommes posés ; il présentera la méthodologie de composition du corpus de façon plus détaillée ainsi que quelques résultats de nos analyses, en mettant l'accent sur des éléments transversaux. Par exemple, quelles conceptions de l'esprit critique sont à l'œuvre dans les ressources ? Celles-ci sont-elles liées aux sciences cognitives, qui occupent de plus en plus ce créneau (Hupé, Lamy, Saint-Martin, 2021) ? Par exemple, quelle place occupe la notion de fiabilité et comment celle-ci est-elle évaluée ? Quels sont les liens faits (ou non) entre esprit critique et citoyenneté (y compris numérique) ? Quelle est la visée de l'esprit critique, et quelle place ont les pratiques numériques quotidiennes des apprenants ? Ces différentes questions permettront de dresser un premier portrait synthétique des travaux de notre groupe de recherche.

### **Sabine Bosler – Education aux médias et à l'information et esprit critique, un lien " naturel " ? Le cas des ressources du CLEMI (Centre pour l'éducation aux médias et à l'information, France)**

Les communications de Sabine Bosler et Gwen Pallarès sont des études de cas, portant chacune sur un aspect du corpus qu'elles ont particulièrement travaillé. Sabine Bosler s'intéresse au cas du CLEMI, l'organe de l'Education nationale en charge de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) en France. Elle analyse un corpus de 207 fiches pédagogiques sur l'EMI dans des brochures produites à destination des enseignants (*Education aux médias et à l'information, on apprend!* et *Semaine de la presse et des médias dans l'Ecole*) selon la méthode de l'analyse de contenu, afin de sonder le lien entre EMI et esprit critique, et la conception qu'a le CLEMI de ce dernier. Elle remarque ainsi que le terme " esprit critique " apparaît souvent dans les textes introductifs des brochures, cité comme objectif majeur de l'EMI, mais pas toujours au sein des fiches pédagogiques, comme si sa présence était naturalisée. Elle observe en outre une pluralité d'approches de l'esprit critique au sein du CLEMI : bien que l'évaluation de la fiabilité des informations (au sens *d'info-news*) occupe une place importante, on retrouve également des ressources portant sur l'esprit critique à développer face aux stéréotypes de genre et face à la publicité.

### **Gwen Pallarès – " Esprit scientifique, esprit critique " : enseignement de " l'esprit critique " et représentations des sciences dans les manuels dédiés en France**

Gwen Pallarès s'intéresse quant à elle à deux manuels spécifiquement dédiés aux programmes scientifiques et à l'esprit critique sous l'intitulé *Esprit Scientifique, Esprit Critique*, réalisés par la Main à la Pâte, organisme de promotion des sciences, interrogeant ainsi les liens entre enseignement des sciences et de " l'esprit critique ". Quelles représentations de l'esprit critique et de la nature des sciences sont mises en avant dans ces manuels ? Elle en présentera une analyse croisée, à la fois au niveau microscopique des activités proposées, et au niveau macroscopique de la structure des manuels et du cadrage qui y est développé. Ses résultats indiquent que " l'esprit critique " y est assimilé à une représentation idéalisée de la nature des sciences. Cela interroge l'enseignement de " l'esprit critique ", à la fois du point de vue de la formation des enseignant·e·s, des ressources et du curriculum.

## Références

- Aillerie, C., & Rakotomalala Harisoa, N. A. (2020). Pratiques informationnelles des enseignants : Le cas des ressources institutionnelles en ligne. *études de communication. langages, information, médiations*, 54, Article 54. <https://doi.org/10.4000/edc.10252>
- Boltanski, L. (2009). *De la critique : Précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard.
- Gardiès, C. (2014). Lecture et appropriation de l'information : Enjeux d'un dispositif pédagogique de médiation des savoirs. *PontodeAcesso*, 8(n° 2), 124.
- Hupé, J.-M., Lamy, J., & Saint-Martin, A. (2021). Effondrement sociologique ou la panique morale d'un sociologue. *Politix*, 134(2), 169-193. <https://doi.org/10.3917/pox.134.0169>
- Jeanneret, Y. (2008). *Penser la trivialité, vol I, " La vie triviale des êtres culturels "*. Hermès Lavoisier.
- Le Marec, J. (éd.). (2010). *Les études de sciences. Pour une réflexivité institutionnelle*. Archives Contemporaines.

**Mots-Clés :** Ressources pédagogiques, esprit critique, médiation des savoirs

# S'agit-il seulement de " comment on fait les bébés ? " ... Quelle vision de l'éducation à la vie relationnelle affective et sexuelle (EVRAS) dans les référentiels, programmes, manuels et supports des cours de sciences en Fédération Wallonie Bruxelles de Belgique ?

Nathalie François \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> ULiège - Didactifem - Belgique

## Contexte en Fédération Wallonie Bruxelles de Belgique

L'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) est inscrite dans les missions de l'école de la Fédération Wallonie Bruxelles (FWB) de Belgique depuis 2012. Elle fait l'objet d'un protocole d'accord entre la Communauté Française, la Région Wallonne et la Commission Communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale depuis 2013, accord revu pour la rentrée de l'année scolaire 2023-2024. Ce nouveau protocole, de même que la circulaire éditée par la Ministre de l'enseignement, donne différentes balises afin de permettre une généralisation de l'EVRAS dans l'ensemble des établissements scolaires de la FWB. Une première mesure visant cette généralisation passe par les nouveaux référentiels du tronc commun. Ainsi, divers liens sont établis entre plusieurs référentiels (compétences initiales, Sciences, Formation manuelle, technique, technologique et Numérique, Formation historique, géographique, économique et sociale, éducation à la philosophie et à la citoyenneté, éducation physique et à la santé) et le guide des contenus de l'EVRAS, identifié comme outil de référence à la généralisation de l'EVRAS.

## Une vision globale et égalitaire de la sexualité ?

Questionner l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle nécessite d'abord de s'interroger sur la perspective envisagée pour cette éducation et sur le contenu attendu. Les recommandations internationales proposent des balises pour comprendre l'enjeu d'une telle éducation. Ainsi, l'OMS (2006, p. 5) définit la sexualité comme " ... un aspect central de l'être humain tout au long de la vie et comprend le sexe, les identités et les rôles socialement associés aux genres, l'orientation sexuelle, l'érotisme, le plaisir, l'intimité et la reproduction. (...). La sexualité est influencée par l'interaction de facteurs biologiques, psychologiques, sociaux, économiques, politiques, culturels, éthiques, juridiques, historiques, religieux et spirituels ".

Dans l'édition révisée des " Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité ", l'UNESCO (2018, p. 16) indique que " l'éducation Complète à la Sexualité (ECS) est un processus d'enseignement et d'apprentissage fondé sur un programme portant sur les aspects

---

\*. Intervenant

cognitifs, affectifs, physiques et sociaux de la sexualité. Elle vise à doter les enfants et les jeunes de connaissances, d'aptitudes, d'attitudes et de valeurs qui leur donneront les moyens de s'épanouir – dans le respect de leur santé, de leur bien-être et de leur dignité –, de développer des relations sociales et sexuelles respectueuses, de réfléchir à l'incidence de leurs choix sur leur bien-être personnel et sur celui des autres et, enfin, de comprendre leurs droits et de les défendre tout au long de leur vie ". Cette éducation doit se baser sur des apports scientifiques pertinents et complets, être progressive et adaptée à l'âge et au développement des enfants et des jeunes, adaptée également au contexte afin de permettre aux enfants et aux jeunes de développer des compétences nécessaires à leur vie quotidienne. L'UNESCO, ainsi que d'autres instances internationales, précisent également que cette éducation doit s'inspirer des droits humains et doit contribuer à l'égalité des genres. Une éducation à la sexualité qui prône le développement global de l'individu et les responsabilités de chaque citoyen peut en effet constituer une occasion importante de promouvoir l'égalité de genre (Poutrain, 2014). Haberland et Rogow (2015) soulignent également que les programmes d'éducation à la sexualité qui abordent la question du genre sont plus susceptibles d'avoir des effets positifs sur la santé des jeunes mais aussi sur le développement d'une citoyenneté engagée. Cependant, la prise en compte de l'égalité de genre ne se reflète pas nécessairement de façon explicite dans tous les programmes d'éducation complète à la sexualité.

Prendre en compte le genre semble donc une condition de base et toujours bien d'actualité pour envisager cette éducation à la sexualité. En effet, bien que la définition de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle ait évolué au cours du temps en même temps que la représentation de la sexualité des jeunes, l'entrée dans la sexualité des femmes et des hommes reste différente (Bozon, 2012). Certains programmes semblent être inégalitaires car basés essentiellement sur un modèle cis-genre et hétéronormé dans lequel les différentes orientations sexuelles ne sont pas évoquées (Hunt, 2022 ; Naser et al. 2022).

Il convient dès lors de s'interroger sur le type de programme d'éducation à la vie relationnelle affective et sexuelle mis en place dans un contexte donné et notamment dans les cours de sciences.

### **La discipline des sciences**

Comme évoqué auparavant, la discipline des sciences est identifiée parmi d'autres pour avoir des liens avec les contenus et thématiques de l'EVRAS. En effet, certains aspects de la sexualité portent sur des facteurs biologiques. Quels éléments issus de la biologie sont effectivement enseignés relativement à la sexualité et avec quelles conséquences potentielles sur l'éducation donnée ?

Heyes et Billingsley (2023) ont fait une comparaison des curriculums des cours de biologie et du curriculum " Relationships, Health and Sex Education " en Angleterre. Il est questionnant de noter qu'ils relèvent que, pour ce qui est des IST par exemple, les enseignant·e·s des cours de biologie sont responsables d'amener des informations sur les maladies elles-mêmes mais pas sur leur transmission et donc sur les comportements à adopter en termes de prévention. Par ailleurs, certains programmes, notamment aux Etats-Unis, véhiculent des messages négatifs, inégalitaires et lacunaires à propos de la sexualité (Goldfarb et al., 2022 ; Hunt, 2022). Des jeunes LGBTQ+ se sentent particulièrement exclus et parfois même honteux face à des programmes centrés sur l'hétérosexualité et les personnes cis-genres (Naser et al., 2022).

### **Enjeux de la communication**

La présentation fera état des choix méthodologiques et notamment de la construction d'une grille d'analyse adaptée à notre contexte et nos objectifs. Dans un premier temps, nous présenterons les différents types de supports visés par l'analyse. Ensuite nous aborderons les critères retenus pour l'élaboration de la grille d'analyse qui tient non seulement compte des connaissances

scientifiques pointées mais également des pratiques sociales et des valeurs véhiculées (Clément, 1998; Clément 2004, Bernard et al., 2007). Une attention sera également portée à la question de l'égalité (genre, orientations sexuelles, sociales). Enfin les premiers résultats de ces analyses pourront être présentés.

## Références

Bernard, S., Clément, P., & Carvalho, G.S. (2007). Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple. In M. Lebrun (Ed.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. (pp. 21-35). Presses Universitaires du Québec.

Bozon, M. (2012). Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable. *Agora débats/jeunesses*, 60, 121-134. <https://doi.org/10.3917/agora.060.0121>

Clément, P. (1998). La biologie et sa didactique. Dix ans de recherches, *Aster*, vol. 27, p. 57-93.

Clément, P. (2004). Science et idéologie : exemples en didactique et épistémologie de la biologie, dans *Actes du Colloque Sciences, médias et société*, Lyon, ENS-LSH, p. 53-69.

Goldfarb, E. S., Lieberman, L. L., & Bible, J. (2022). High School Sex Education in the Context of State Mandates and Policies in New Jersey : a Qualitative Retrospective Study of Student Experiences. *Sexuality Research & Social Policy*, 19(4), 1968–1978. <https://doi.org/10.1007/s13178-022-00739-2>

Haberland, N., & Rogow, D. (2015). Sexuality Education : Emerging Trends in Evidence and Practice. *Journal of Adolescent Health*, 56(1), S15–S21. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.08.013>

Heyes, J. M., & Billingsley, B. (2023). The role of biology teachers in epistemically insightful health and wellbeing education : a case study of the English relationships, sex and health education curriculum. *Journal of Biological Education*, ahead-of-print(ahead-of-print), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00219266.2022.2157860>

Hunt, C. (2022). "They Were Trying to Scare us" : College Students' Retrospective Accounts of school-based sex education. *Sex Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/14681811.2022.2062592>

Naser, S. C., Clonan-Roy, K., Fuller, K. A., Goncey, E. A., & Wolf, N. (2022). Exploring the experiences and responses of LGBTQ+ adolescents to school-based sexuality education. *Psychology in the Schools*, 59(1), 34–50. <https://doi.org/10.1002/pits.22471>

Poutrain, V. (2014). L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires. *éducation et socialisation*, 36, <https://doi.org/10.4000/edso.951>

UNESCO, United Nations educational, Scientific and Cultural Organization. (2018). *Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité : une approche factuelle*. (En ligne) : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266214>

WHO (2006). Defining sexual health. Report of a technical consultation on sexual health, 28–31 January 2002. Geneva

**Mots-Clés :** EVRAS, Sciences, Référentiels

# Construire des supports didactiques en histoire et en géographie au Cameroun depuis 1960 : le poids des enjeux politiques et scientifiques

Sosthene Meboma \* † <sup>1</sup>, Thomas Julio Ekoto \* ‡ <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Université de Genève & Ecole Internationale de Genève – Suisse

<sup>2</sup> Université Toulouse - Jean Jaurès – Université de Toulouse – France

Au Cameroun, les supports didactiques pour l'enseignement secondaire sont constitués de programmes d'études et de manuels scolaires. à la fois éléments de la vulgate scolaire (Nicolot, 1999) et condensés de la société qui les produits (Choppin, 1992), ils sont conçus à partir des acteurs issus d'un système intégrant la demande institutionnelle, les maisons d'édition, les universitaires, les enseignants et les médias (Bedouret, 2012). C'est dans une telle approche systémique que s'inscrit ce travail. Ils sont des supports issus d'un double travail d'axiologisation (définition des finalité politique dans le cadre de la demande institutionnelle) et de didactisation (qui concerne les rédacteurs des programmes d'étude et les concepteurs des manuels scolaire) (Develay, 1993).

L'histoire de la production et la conception des supports didactiques en histoire-géographie depuis les années 1960 se caractérise par des transformations, des ruptures et des permanences observées au niveau des contenus, des ressources didactiques et des démarches pédagogiques. Ces transformations s'opèrent en trois principales phases liées par des enjeux divers. Une première phase à la fin des années 1960 entend d'abord " africaniser " puis " nationaliser " les supports didactiques en leur donnant un ancrage et un regard prioritairement africain et national. Une deuxième phase à la fin des années 1990 est liée à l'introduction de la Pédagogie par Objectif (PPO) dans l'enseignement secondaire. Une troisième phase, depuis 2014, introduit l'Approche par compétence (APC) avec de nouveaux programmes et manuels scolaires. Ces réajustements progressifs sont liés à l'évolution des savoirs disciplinaires et à ce qu'on peut considérer comme un projet politique visant à sortir des héritages coloniaux d'une part et de promouvoir un développement local, humaniste et responsable d'autre part.

Pour l'histoire scolaire, la construction progressive des savoirs depuis 1960 reflète celle des savoirs scientifiques, notamment l'évolution historiographique et les choix politiques pour une " conscience camerounaise et africaine " (Programme APC 2014). Les savoirs historiques sont produits, dès les indépendances, d'abord dans le cadre d'une réécriture de l'histoire réactionnaire et " nationaliste " (Bah, 2015), visant à se défaire du poids de l'héritage culturel impérialiste qui lui a dénié son historicité (Moniot, 1962); et ensuite, par une historiographie coloniale et postcoloniale plus modérée et critique. Cette historiographie assignait à l'histoire la fonction scolaire et sociale de restauration de l'histoire africaine et d'imprégnation massive des peuples par la connaissance de leur passé (Ki-Zerbo, 1961). Sur le plan politique, l'Union Africaine (UA)

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : sosthenemeboma@gmail.com

‡. Auteur correspondant : thomasjulio2007@gmail.com

s'est faite l'écho du renouveau historiographique à travers sa Charte de la renaissance culturelle africaine de 2006 qui préconise la reconstruction de la mémoire et de la conscience historique de l'Afrique et de la diaspora africaine. Cette dynamique scientifique et politique est perceptible dans le projet d'utilisation pédagogique de l'Histoire générale de l'Afrique de l'UNESCO et les programmes scolaires actuels en termes de finalités d'apprentissages liées à la promotion des valeurs d'enracinement dans l'identité africaine, des valeurs universelles de progrès humaniste, et à l'engagement à relever avec succès les défis posés aux peuples du continent (Unesco, 2006).

Dans la géographie scolaire, le renouvellement opéré s'inscrit dans le cadre d'une rupture épistémologique et une adaptation de la discipline aux évolutions de la société camerounaise. Après les indépendances, la géographie scolaire a été construite sur la base des héritages de la géographie tropicale dont les contenus étaient extravertis et les démarches essentiellement descriptives (Clerc, 2023). La mise en place des nouvelles stratégies de développement économique, associée à la réforme curriculaire ont entraîné une réorientation des demandes institutionnelles et des savoirs en jeu. Ainsi, les supports didactiques doivent participer à la formation d'écocitoyens compétents dans le cadre d'une école soucieuse du développement durable.

Cette communication s'inscrit donc dans l'axe 2 du colloque pour examiner le processus de construction des supports didactiques d'histoire et de géographie depuis 1960 sous l'angle des pesanteurs scientifiques et politiques qui leurs sont liées. L'appel à communication nous invite en effet à analyser les supports didactiques avec Choppin (1992) comme " produit culturel résultant d'une histoire et répondant à des enjeux politiques dans un contexte social donné ". Plus spécifiquement, nous entendons croiser le regard des deux disciplines scolaires dans la manière dont, au fil du temps, elles entendent à la fois sortir des héritages coloniaux et promouvoir le développement de la société camerounaise. Peut-on dire aujourd'hui que les supports didactiques d'histoire et de géographie proposent des ressources (matériaux et objets?) nécessaires à une véritable sortie des héritages coloniaux et une résilience face aux évolutions de la société camerounaise ?

Le corpus de données mobilisé est constitué des programmes et des manuels scolaires d'histoire géographie des classes du sous-cycle d'observation (6ème et 5ème). Il sera question d'en faire une analyse de contenu afin de comprendre les logiques liées à leur construction depuis 1960. De plus, l'analyse de ce corpus de données nous permettra de discuter de l'efficacité des supports didactiques d'histoire et de géographie par l'examen des ruptures et permanences avec les héritages coloniaux d'une part, et par une réflexion didactique sur l'adaptation de ces supports face une société marquée par des crises identitaires, économiques et environnementales.

## Références

Bah, T. M. (2015). *Historiographie africaine : Afrique de l'Ouest, Afrique Centrale*. Dakar : CODESRIA.

Bedouret, D. (2012). *Les espaces ruraux d'Afrique noire à travers la géographie scolaire : de représentations à l'espace symbolique*. (Thèse de Doctorat. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II)

Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette éducation.

Develay, M. (1993). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF Editeur, 3<sup>e</sup> édition, Coll. Pédagogies

Ki-Zerbo, J. (1961). L'histoire : levier fondamental. *Présence africaine* 37, 144-147. Répéré à

www.jstor.org/stable/24347970

Moniot, H. (1962). Pour une histoire de l'Afrique Noire. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 17(1), 46–64. <https://doi.org/10.3406/ahess.1962.420788>.

Niclot, D. (1999). Images de la vulgate scolaire dans les manuels de géographie français. *Cahiers de géographie du Québec*. Volume 43, n°120, décembre, p.605-624.

Clerc, P. (2023). La Terre est le domaine de l'homme". Le développement de la géographie coloniale en France, 1860–1947. *Géoconfluences*.

UNESCO, (2006). L'Utilisation pédagogique de l'Histoire générale de l'Afrique, cadre conceptuel.

**Mots-Clés :** supports didactiques, histoire scolaire, géographie scolaire, héritages coloniaux, enjeux politiques, enjeux scientifiques

## Axe 3 : Supports, outils et inégalités scolaires

# Valoriser les œuvres d'art présentes dans les manuels d'univers social au primaire : une méthode mixte d'analyse

Catinca Adriana Stan \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Sciences de l'éducation (FSE) – 2320 rue des bibliothèques, Université Laval Québec, Canada, G1V 0A6, Canada

Les œuvres d'art sont conçues d'après un canon esthétique qui se modifie en même temps que les fonctions sociales de l'art (Monet, 2000). Utilisées en classe d'univers social, elles deviennent un matériel privilégié pour comprendre les relations de pouvoir, ainsi que les valeurs dominantes d'une époque. Ainsi, les élèves pourraient mieux cerner les stéréotypes, le racisme, le sexisme, etc., que certaines œuvres affirment ou dénoncent. Au Québec, les manuels scolaires abondent des reproductions d'œuvres d'art et de d'autres documents iconographiques.

Cependant, elles ne servent souvent qu'à illustrer, ou à valider des connaissances historiques (Meunier et Bélanger, 2014), à les légitimer (Moisan, 2011) ou à développer une pensée historique (définie ici comme la capacité à établir des liens de causalité entre différents événements en tenant compte du contexte). Bref, l'enseignement de l'univers social demeure plutôt magistral et axé sur le récit des manuels scolaires (Boutonnet, 2013).

Il en résulte que le travail d'interprétation de documents fait peu de place aux élèves. C'est comme si le sens "émane des documents" à la simple lecture historique (Martineau, 2010), en faisant abstraction du fait que le sens est produit par le travail intellectuel du lecteur (Adorno, 1989 (1970)). Le bagage culturel, la catégorie socio-existentielle des élèves et leurs expériences antérieures influencent d'ailleurs grandement cette construction de sens et les inégalités qui en résultent dans le travail d'interprétation de chacun (Dewey, 2005 (1931) ; Netter, 2018).

Afin d'accorder une plus grande place à l'élève dans l'analyse de documents, nous avons conçu un dispositif didactique qui amène les élèves à combiner la lecture esthétique avec la lecture historique à propos d'une série d'œuvres d'art (Stan, 2021). Ce dispositif repose sur l'idée que la mobilisation de la dimension esthétique peut entraîner une amélioration des compétences des élèves à analyser des œuvres d'art et contribuer à l'enrichissement de l'analyse historique. Au cœur du dispositif se trouve une grille d'analyse d'œuvres d'art, combinant une lecture historique et esthétique. Elle se base sur les concepts de la pensée historique de Seixas (2013) et sur l'approche d'Erickson (1994 ; 1998), centré sur le lecteur, ainsi que sur l'auteur et son œuvre. Notre grille alterne des questions d'ordre historique et esthétique, pour une meilleure fluidité de l'analyse (Stan, 2018 ; 2021). Concrètement, la grille d'analyse prend la forme suivante :

---

\*. Intervenant

**Mots-Clés :** manuels scolaires, enseignement de l'univers social, niveau primaire, lecture historique, lecture esthétique, reproduction d'œuvres d'art

# Quand les ressources didactiques s'imposent : les modalités d'usage des TIC par les enseignants d'histoire québécois en situation de contrainte pandémique

Jean-Louis Jadouille\* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université TÉLUQ – Canada

Comme dans de très nombreux systèmes éducatifs, la pandémie survenue en mars 2020 au Québec, a contraint les enseignants à faire basculer leurs pratiques du présentiel au distanciel. D'un ordre d'enseignement à l'autre et au gré des vagues de COVID-19, cet enseignement à distance a pris des formes variées, en ligne ou hybride. Les enseignants ont aussi dû composer avec des retours en présentiel et, parfois, jongler avec des dispositifs comodaux. Cette situation inédite relève de ce que certains chercheurs ont appelé " (an) emergency remote education " (Bozkurt et al., 2020, p. 1) ou un " enseignement à distance d'urgence " (Bédouchaud et al., 2020a, p. 7). Face à ce bouleversement, les chercheurs ont été prompts à s'interroger. Leur attention s'est portée principalement sur le degré de préparation des systèmes éducatifs et la situation des élèves et des familles, les dispositifs à distance mis en place, l'expérience des acteurs éducatifs, l'accompagnement des élèves et des enseignants, et leurs pratiques enseignantes (Audy et al., 2021 ; Bédouchaud et al., 2020a, 2020b ; Boudokhane-Lima et al., 2021 ; Chiardola, 2020 ; Duroisin et al., 2020 ; Duroisin, Beauset, Flamand et Leclercq, 2021 ; Duroisin, Beauset, Simon et Tanghe, 2021 ; Duroisin, Beauset et Tanghe, 2021 ; OCDE, 2020 ; Romero et al., 2020 ; School Education Gateway, 2020 ; SynLab, 2020). Le plus souvent, ces études ont porté sur plusieurs ordres d'enseignement et plusieurs disciplines scolaires, de telle sorte qu'il a semblé intéressant de s'interroger sur l'enseignement d'une discipline en particulier : l'histoire au secondaire.

Nos questions de recherche portaient sur (1) le processus d'intégration des TIC par les enseignants d'histoire québécois au secondaire entre les mois de mars 2020 et juin 2021 (Fiévez, 2017 ; Raby, 2005), (2) les fonctions pédagogiques privilégiées (Alessi et Trollip, 1991 ; Basque, 2008 ; Basque et Lundgren-Cayrol, 2002 ; Bétrancourt, 2007 ; Bonk et al., 2000 ; de Vries, 2001 ; Gérin-Lajoie et Papi, 2019 ; Séguin, 1997), (3) leur motivation à enseigner à distance (Tardif, 1992 et Viau, 2003) et (4) les déterminants de leurs choix, principalement par rapport à leurs représentations de l'enseignement de l'histoire (Bouhon, 2009 ; Jadouille, 1994, 1998, 2009, 2018).

Trente et un enseignants ont répondu à un questionnaire en ligne à propos de leurs pratiques d'enseignement à distance entre les mois de mars 2020 et juin 2021. Les circonstances ont amené le plus grand nombre à se familiariser avec les TIC, à en explorer les fonctions de base et, dans une moindre mesure, à s'en approprier de plus complexes. Les analyses indiquent l'existence de deux groupes dont un élément discriminant majeur concerne la représentation de l'enseignement

---

\*. Intervenant

de l'histoire.

Alessi, S. M. et Trollip, S. R. (1991). *Computer-based instruction : Methods and development* (2e éd.). Prentice-Hall.

Audy, é, Gamache, L., Gauthier, A., Lemétayer, F., Lessard, S. et Melançon, A. (2021, juin). *In-égalités d'accès et d'usage des technologies numériques : un déterminant préoccupant pour la santé de la population ? Synthèse rapide des connaissances*. Institut National de Santé publique du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/3148-inegalites-acces-usage-technologies-numeriques.pdf>

Basque, J. (2008, 16-17 octobre). *Approches de l'apprentissage et conception de cours à distance* (Diaporama de communication). Colloque CRÉPUQ-SCTIC " 10 ans de TIC à l'Université ", école Polytechnique de Montréal. [https://r-libre.telug.ca/2208/1/Colloque%20CREPUQ%202008\\_basque\\_VFF\\_a.pdf](https://r-libre.telug.ca/2208/1/Colloque%20CREPUQ%202008_basque_VFF_a.pdf)

Basque, J. et Lundgren-Cayrol, K. (2002). Une typologie des typologies des applications des TIC en éducation. *Sciences et Techniques éducatives*, 9(3-4), 263–289. hal-00190671

Bédouchaud, D., Coudray, A. et Coureau-Falquerho, E. (2020a). *école, numérique et confinement : premier regard sur la situation à l'international* (Note d'information). [https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user\\_upload/Projets/agence\\_des\\_usages/confinement/NoteInternational\\_web.pdf](https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/agence_des_usages/confinement/NoteInternational_web.pdf)

Bédouchaud, D., Coudray, A. et Coureau-Falquerho, E. (2020b). *école, numérique et confinement : quels sont les premiers résultats de la recherche en France ?* (Note d'information). [https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/7320/files/2020/10/EGN\\_IfeCanope\\_Note\\_France\\_web\\_oct20.pdf](https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/7320/files/2020/10/EGN_IfeCanope_Note_France_web_oct20.pdf)

Bétrancourt, M. (2007). Pour des usages des TIC au service de l'apprentissage. Dans G. Pui-matto (dir.), *TICE : l'usage en travaux* (p. 127–137). CRDP.

Bonk, C. J., Cummings, J. A., Hara, N., Fischler, R. B. et Lee, S. M. (2000). A ten level web integration continuum for higher education : New resources, partners, courses, and markets. Dans B. Abbey (dir.), *Instructional and cognitive impacts of web-based education* (p. 56–77). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-878289-59-9.ch004>

Boudokhane-Lima, F., Felio, C., Lheureux, F. et Kubiszewski, V. (2021). L'enseignement à distance durant la crise sanitaire de la Covid-19 : le faire face des enseignants en période de confinement. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (22). <https://doi.org/10.4000/rfsic.11109>

Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et son enseignement* (Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain). DIAL. [https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A30401/datastream/PDF\\_01/view](https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A30401/datastream/PDF_01/view)

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, D. Jr, Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, A. Jr, Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., Shahadu, S., ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic : Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126. <http://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/462>

Chiardola, A. (2020, 22 juin). école, numérique et confinement : enquêtes, questionnaires et premiers résultats. *Carnet Hypothèses*. [https://edunumrech.hypotheses.org/files/2020/06/Ecole\\_num\\_confinement\\_enquetes\\_AChiardola\\_220620.pdf](https://edunumrech.hypotheses.org/files/2020/06/Ecole_num_confinement_enquetes_AChiardola_220620.pdf)

de Vries, E. (2001). Les logiciels d'apprentissage : panoplie ou éventail? *Revue française de pédagogie*, (137), 105–116. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2851>

Duroisin, N., Beauset, R., Simon, L. et Tanghe, C. (2020). *école et Covid : enquête en Fédération Wallonie-Bruxelles sur les pratiques des enseignants en temps de pandémie et sur la rentrée scolaire 2020-2021. Résultats de la première enquête*. Université de Mons.

Duroisin, N., Beauset, R., Flamand, A. et Leclercq, M. (2021). *école et Covid : pratiques enseignantes en temps de pandémie (résultats de la deuxième enquête)* (Rapport de recherche). Université de Mons. <https://www.researchgate.net/profile/Natacha-Duroisin/publication/348806461>

Duroisin, N., Beauset, R., Simon, L. et Tanghe, C. (2021). Pratiques enseignantes et vécus professionnels en période de crise sanitaire en Belgique francophone. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (86), 27–30. <https://doi.org/10.4000/ries.10304>

Duroisin, N., Beauset, R. et Tanghe, C. (2021). Education and digital inequalities during COVID-19 confinement : From the perspective of teaches in the French speaking Community of Belgium. *European Journal of Education*, 56(4), 515–535. <https://doi.org/10.1111/ejed.12475>

Fiévez, A. (2017). *L'intégration des TIC en contexte éducatif. Modèles, réalités et enjeux*. Presses de l'Université du Québec.

Gérin-Lajoie, S. et Papi, C. (2019). Quels liens entre outils technopédagogiques et conceptions de l'apprentissage? Dans F. Lafleur et G. Samson (dir.), *Formation et apprentissage en ligne* (p. 127–142). Presses de l'Université du Québec.

Jadoulle, J.-L. (1994). Apprendre, ou se mettre en projet? Réflexions au départ d'une expérience de pédagogie du projet en classe du secondaire. *Histoire et enseignement*, 44(1), 5–17.

Jadoulle, J.-L. (1998). Vers une didactique " constructiviste "? Dans J.-L. Jadoulle et P. de Theux (dir.), *Enseigner Charlemagne* (p. 73–85). Université catholique de Louvain.

Jadoulle, J.-L. (2009). Du récit du professeur au récit construit par la classe? Regard sur l'évolution de l'histoire enseignée à l'école secondaire en Belgique francophone. Dans P. Georges (dir.), *Malmedy : art et histoire : 20e anniversaire : activite des années 1997-2007* (p. 197–225). Malmedy, Art & Histoire.

Jadoulle, J.-L. (2018). *Faire apprendre l'histoire : pratiques et fondements d'une " didactique de l'enquête " en classe du secondaire* (2e éd.). érasmus.

Jadoulle, J.-L. (2023). Enseigner l'histoire à distance en contexte d'urgence pandémique : étude des pratiques déclarées des enseignants du secondaire au Québec. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* (1), 5475. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5475>

Organisation de coopération et de développements économiques (OCDE). (2020, 29 juin). *éducation et COVID-19 : les répercussions à long terme de la fermeture des écoles*. <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-et-covid-19-les-repercussions-a-long-terme-de-la-fermeture-des-ecoles/>

Raby, C. (2005). Le processus d'intégration des technologies de l'information et de la communication. Dans T. Karsenti et F. Larose (dir.), *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques* (p. 79–95). Presses de l'Université du Québec.

Romero, M., Heiser, L., Chiardola, A. et Faller, C. (2020). Poursuivre le programme ou assurer l'engagement? Analyse des critères de continuité pédagogique et des transformations pédagogiques et en contexte de pandémie. *Formation et profession*, 28(4), 1–15. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.692>

School Education Gateway. (2020, 6 août). *Survey on online and distance learning – Results*. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm>

Séguin, P. (1997). *Internet, une technologie pour l'apprentissage*. Collège Bois-de-Boulogne.

SynLab. (2020). *Baromètre des usages numériques des enseignants depuis le confinement. Synthèse de l'enquête réalisée en septembre 2020*. [https://www.banquedesterritoires.fr/sites/default/files/2020-11/Synth%C3%A8se\\_Barom%C3%A8tre\\_2020.pdf](https://www.banquedesterritoires.fr/sites/default/files/2020-11/Synth%C3%A8se_Barom%C3%A8tre_2020.pdf)

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. éditions Logiques.

Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire* (3e éd.). De Boeck.

**Mots-Clés :** Histoire, enseignement à distance, motivation, représentations sociales

# Adaptation d'une ressource dans une perspective inclusive : la situation des napperons

Florence Peteers <sup>\* † 1</sup>, Elann Lesnes <sup>\*</sup>

1

<sup>1</sup> Laboratoire de Didactique André Revuz – Université de Rouen Normandie, Université de Lille, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12, Université Paris Cité, CY Cergy Paris Université – France

Depuis quelques années, l'inclusion des élèves à " besoins éducatifs particuliers " (BEP) constitue un défi pour l'école, notamment en France depuis la loi du 11 février 2005 qui stipule que le parcours de formation des élèves en situation de handicap doit se dérouler prioritairement en milieu scolaire ordinaire. Pour répondre aux besoins d'adaptation de l'école à toutes et tous les élèves, certains éditeurs scolaires proposent des manuels scolaires destinés spécifiquement aux élèves à BEP (majoritairement pour les élèves "dys" et/ou "en difficulté d'apprentissage"). Dans une première partie de la recherche que nous menons actuellement, nous avons étudié ces nouvelles ressources d'un point de vue didactique afin de déterminer en quoi elles étaient, ou non, adaptées aux publics visés. Nous avons ainsi étudié un manuel scolaire de CE1 (2e primaire, *grade* 2) et des cahiers pour travailler à la maison de CM1-CM2 (4e-5e primaire, *grades* 4-5) sur la question de la symétrie axiale (nom utilisé dans les programmes scolaires français pour désigner la symétrie orthogonale) (Lesnes & Peteers, à paraître). Nous avons ainsi déterminé que les adaptations proposées concernent principalement la forme (couleur de la page, police d'écriture, mots surlignés dans les consignes, pages plus aérées, etc.) et peu ou pas du tout le contenu mathématique lui-même. De plus, les quelques adaptations de contenu repérées ne semblent pas appuyées sur une approche didactique. Ces résultats sont concordants avec ceux d'autres recherches sur le sujet, notamment celle de Lee et Shin (2023) qui étudient une collection de manuels numériques coréens de mathématiques pour les élèves de l'école primaire "*with disabilities*".

à la suite de ce travail, nous nous sommes demandé s'il était possible de concevoir une ressource sur la symétrie axiale qui soit accessible à toutes et tous les élèves. Pour répondre à cette question, nous proposons une méthode en trois étapes.

Dans une première étape, nous nous intéressons à une ressource existante autour de la symétrie axiale et conçue par une chercheuse en didactique des mathématiques au début des années 2000 : la situation des napperons (Peltier, 2000-2001). L'intérêt d'une telle ressource est qu'elle a été pensée en étant centrée sur le savoir en jeu et qu'elle a été mise en oeuvre de diverses manières et dans divers contextes, notamment en formation (De Kocker & Winder, 2015) et dans des manuels scolaires du CE2 à la 6e (3e primaire à 6e primaire, *grades* 3 à 6). Nous analysons

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : [florence.peteers@cyu.fr](mailto:florence.peteers@cyu.fr)

cette situation du point de vue de l'*Universal Design for Learning* (UDL) (CAST, 2018) afin de déterminer quels aspects pourraient être adaptés pour prendre en compte tous et toutes les élèves.

Dans une deuxième étape, nous construisons un support à destination des enseignants et enseignantes sous la forme d'une fiche de préparation détaillée d'une séquence mettant en œuvre la situation des napperons. Nous modifions donc la ressource initiale à deux niveaux. D'une part en proposant des adaptations pour la rendre accessible à tous et toutes les élèves en suivant les principes de l'UDL et en catégorisant les modifications apportées selon les niveaux d'adaptation de Fauré et Gombert (2021). D'autre part en détaillant chaque étape des trois séances proposées pour proposer une ressource "clé en main" qui limite le travail d'appropriation des enseignants et enseignantes (il reste toujours évidemment un travail d'appropriation minimum à faire pour pouvoir effectivement mettre en œuvre la séquence auprès de ses élèves).

Dans une troisième étape, nous étudions la mise en œuvre effective de la séquence dans des classes de CM1-CM2 en France (4e-5e primaire, *grades* 4-5) dans lesquelles sont scolarisé-es des élèves à BEP (élèves dyscalculiques, dyslexiques, allophones, etc.). Pour cela, nous filmons les élèves en activité afin de déterminer si la ressource ainsi adaptée permet à toutes et tous de réaliser la tâche, mais nous filmons également les enseignantes au moment de la dévolution des tâches et de l'institutionnalisation afin de déterminer si le support que nous avons construit est directement utilisable en classe ordinaire. Nous espérons ainsi pouvoir apporter des éléments de réponse à la question : à quelles conditions les supports se révèlent-ils des vecteurs efficaces et équitables pour faire progresser les apprenants dans la maîtrise des compétences disciplinaires ?

Lors de la communication, nous présenterons brièvement les résultats obtenus dans l'étude des manuels dits "adaptés" puis nous détaillerons le processus d'analyse et d'adaptation de la situation des napperons avant d'exposer quelques premiers résultats issus des données récoltées dans les classes.

CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>

De Kocker, N., & Winder, C. (2015). Analyser une ressource de formation : exemple de la " situation des napperons ". Dans *Actes du 42e Colloque international des Professeurs et Formateurs de Mathématiques chargés de la Formation des Maîtres (COPIRELEM)*. ESPE de l'Université de Franche-Comté.

Lee, O., et Shin, M. (2023). Universal design for learning in adapted national-level digital mathematics textbooks for elementary school students with disabilities. *Exceptionality*, 31(1), 36-51.

Lesnes, E. & Peteers, F. (à paraître). Manuels de cycle 2 et 3 pour les élèves à besoins éducatifs particuliers : Quelles adaptations pour la symétrie axiale? Dans *Actes du 49e Colloque international des Professeurs et Formateurs de Mathématiques chargés de la Formation des Maîtres (COPIRELEM)*. IRES d'Aix-Marseille.

Millon-Fauré, K., et Gombert, A. (2021). Analyse d'une situation en mathématiques pour une élève dyscalculique. Méthodologie pour la conception d'adaptations pédagogiques et didactiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 41(2), 143-176.

Peltier, M. L. (2000-2001). Le napperon : un problème pour travailler la symétrie axiale. *Grand N*, 68, 17-27.

**Mots-Clés :** symétrie axiale, école inclusive, primaire, séquence d'enseignement

# Co-conception d'une ressource visant l'inclusion de tous et toutes les élèves en cours de mathématiques

Elann Lesnes\* †<sup>1</sup>, Edith Petitfour, Nicolas Grenier-Boley

<sup>1</sup> Laboratoire de Didactique André Revuz – Université de Rouen Normandie, Université de Lille, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12, Université Paris Cité, CY Cergy Paris Université – France

Notre recherche porte sur un projet de conception d'une ressource visant la scolarisation inclusive en classe de mathématiques. Le travail est fondé sur le droit de tou·tes à une éducation inclusive et équitable de qualité, qui répond aux besoins de tou·tes les apprenant·es, ainsi que le rappelle l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2017). Dans cette étude, nous nous intéressons aux conditions identifiées par les concepteurs et conceptrices de la ressource, et les moyens de leur émergence, pour permettre une accessibilité didactique (Assude et al., 2014) des savoirs mathématiques enseignés. Nous nous inscrivons donc dans une des grandes questions du colloque : à quelles conditions les supports se révèlent-ils des vecteurs efficaces et équitables pour faire progresser les apprenants dans la maîtrise des compétences disciplinaires ?

Donnons tout d'abord un aperçu du contexte de l'étude. à l'automne 2022, un groupe de travail s'est constitué dans une académie en France sous l'impulsion d'une inspectrice d'académie-inspectrice pédagogique régionale qui souhaitait que les enseignant·es impliqué·es dans le groupe puissent élaborer des " activités " (activité est à lire dans le sens de " ensemble de tâches " ici) adaptées aux besoins éducatifs particuliers des élèves dans les cours de mathématiques, en étant aidé·es dans ce travail par des chercheur·es. Un groupe pluri-catégoriel formé de six professeur·es volontaires enseignant les mathématiques en collège ou en lycée professionnel, de deux inspectrices et de trois chercheur·es s'est ainsi réuni durant l'année scolaire 2022-2023, avec l'objectif de travailler à la conception d'une ressource destinée à aider les enseignant·es à la prise en compte de la diversité de leurs élèves en cours de mathématiques. La ressource a été envisagée avec deux types de contenu. Le premier composé de quelques " activités clefs en main " sur différents thèmes mathématiques, conçues pour rendre accessibles des apprentissages pour tout·e élève, avec une focale sur la prise en compte des besoins particuliers d'élèves présent·es dans les classes des enseignant·es concevant et expérimentant la mise en œuvre des tâches. Le second type de contenu est une explicitation de la réflexion ayant permis d'aboutir aux tâches finalisées. Mettre ainsi au jour les clés de la conception de la ressource vise à permettre aux enseignant·es utilisant la ressource de s'emparer de la démarche pour la transposer dans leur contexte de classe à d'autres tâches à adapter à la diversité de leurs élèves.

La démarche d'élaboration de la ressource, proposée par les chercheur·es, s'est déroulée en différentes étapes de la façon suivante, en appui sur la méthodologie d'analyse sémiotique de Petitfour

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : elann.lesnes@univ-rouen.fr

et Houdement (2022). Dans une première étape, les enseignant-es interagissent en binôme de façon autonome (sans intervention des autres membres du groupe de travail) pour choisir un thème mathématique d'enseignement et concevoir une " activité V0 " qu'ils et elles considèrent comme permettant de prendre en compte la diversité de leurs élèves. Ils et elles font des choix en fonction de leur contexte de travail, des besoins de leurs élèves dont ils et elles ont une connaissance fine, en fonction de leur expérience, mais aussi de leur conviction sur la façon de favoriser les apprentissages mathématiques. Dans une deuxième étape, l'" activité V0 " est mise en œuvre par un-e membre du binôme dans une de ses classes (V0.1). L'autre membre du binôme est présent-e pour observer de même que les chercheur-es qui filment et enregistrent les actions et interactions au sein de la classe en ciblant plus spécifiquement des élèves à besoins éducatifs particuliers choisi-es par l'enseignant-e. à l'issue de la séance, une première analyse " à chaud " est réalisée avec le binôme d'enseignant-es et les chercheur-es. Le binôme récupère un enregistrement vidéo qu'il a à charge de visionner pour sélectionner des épisodes qui retiennent son attention. Dans une troisième étape, le groupe de travail analyse les extraits vidéo choisis par le binôme, et ceux sélectionnés par les chercheur-es. Dans une quatrième étape, le binôme d'enseignant-es produit une nouvelle version de l'" activité " (V0.2) en tenant compte de ce qu'il s'est passé lors de la première mise en œuvre et des analyses faites au sein du groupe. La cinquième étape est analogue à la deuxième et la sixième à la troisième. La septième étape consiste alors à se demander ce qu'il est important de transmettre des tâches à qui n'en a pas connaissance au préalable pour atteindre les objectifs d'inclusion et d'apprentissage visés. Une " activité V1 " a ainsi été réalisée à l'automne 2023, alors qu'un nouveau binôme d'enseignantes a intégré le groupe de travail et s'est porté volontaire pour la tester.

Lors de cette communication, nous établirons en quoi la méthode d'élaboration de la ressource peut permettre de faire émerger des conditions d'accessibilité didactique et nous donnerons nos premiers résultats concernant ces conditions à partir de l'étude du processus d'élaboration d'une des trois " activités " conçues durant l'année 2022-2023. Celle-ci met en jeu la symétrie axiale (orthogonale) en classe de sixième (grade 6, 6e primaire). Il s'agit d'une tâche non usuelle qui consiste à construire un instrument à partir d'un matériel à disposition pour déterminer l'emplacement du symétrique d'un point par rapport à une droite. Nous déterminerons les choix faits par les enseignant-es dans l'élaboration des deux versions de cette tâche, puis analyserons sa transmission aux deux enseignantes volontaires pour tester la ressource dans leur classe, cherchant ainsi à mettre en évidence ce qui apparaît indispensable pour permettre l'inclusion de tou-ttes les élèves.

#### Bibliographie :

Assude, T., Perez, J.-M., Suau, G., Tambone, J., & Vérillon, A. (2014). Accessibilité didactique et dynamique topogénétique : une étude de cas. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 34(1), 33-57.

Petitfour, E., & Houdement, C. (2022). Des effets didactiques de microphénomènes sémiotiques en mathématiques. Dans C. Houdement, C. de Hosson et C. Hache (dir.), *Approches sémiotiques en didactique des sciences* (p. 209-244). Londres : ISTE Editions.

UNESCO. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris.

**Mots-Clés :** besoins éducatifs particuliers, didactique des mathématiques, accessibilité didactique, sémiotique

# Enseignants, formateurs et apprenants face au flou des prescrits : un terrain propice aux inégalités. L'exemple de deux métiers de l'interaction humaine.

Laetitia Pluton <sup>\* †</sup> <sup>1</sup>, Béatrice Jeannot-Fourcaud <sup>‡</sup> <sup>1</sup>, Marie-Paule Poggi <sup>§</sup> <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Centre de recherches et de ressources en éducation et formation [UR6\_3] – Université des Antilles – France

Les pratiques d'enseignement et de formation introduisent l'usage de supports didactiques dans les situations d'apprentissage. Parmi ces supports, le manuel est ici considéré comme un instrument de médiation et d'organisation des savoirs disciplinaires, qui trouve son fondement didactique dans les curriculums officiels. De plus, le manuel véhicule les représentations et les pratiques de référence de la société dans laquelle il opère. De ce point de vue, on peut l'envisager comme un support permettant de construire une identité collective.

Notre contribution s'inscrit en creux des questionnements proposés, en s'intéressant à la construction de l'identité collective et du développement professionnel face à des curriculums peu prescrits dans les savoirs à enseigner et à l'absence de manuels. Nous nous intéressons en particulier à des formations conduisant aux métiers de l'interaction humaine (MIH), ces métiers dans lesquels des activités professionnelles partielles ou complètes ont pour objet d'intervention la relation à autrui. En effet, des études ont souligné la complexité à former à des métiers de l'interaction humaine. Celle-ci relève de plusieurs facteurs : des interactions avec autrui à la fois objet et sujet, une prescription plus faible que pour les métiers industriels, un métier dont l'apprentissage dépend de l'alternance entre formation et situations effectives de travail (Beckers, 2007 ; Maubant, 2011, 2013 ; Pastré *et al.*, 2006 ; Piot, 2009 ; Ulmann, 2018). Cette complexité se retrouve dans les prescrits des formations conduisant aux MIH qui peuvent présenter un certain flou. Ces constats nous ont amenées à élaborer une échelle permettant de mesurer la force des prescriptions à partir de cinq catégories : les activités et les tâches, les savoirs à enseigner, l'organisation des enseignements, les périodes de formation en milieu professionnel, les modalités d'examen. L'analyse curriculaire de plusieurs formations conduisant aux MIH a mis en exergue le caractère peu prescrit de certains savoirs à enseigner, en particulier ceux relatifs aux compétences communicationnelles et relationnelles.

Il s'agit pour nous d'étudier à la fois les conceptions et pratiques des enseignants et formateurs, et ce qui est enseigné face au flou des prescriptions et l'absence de supports officiels. Il s'agit également de mesurer si cette dernière n'est pas vectrice d'inégalités dans le développement professionnel des apprenants. En effet, nous faisons l'hypothèse qu'un cadrage flou des attendus

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : laetitia.pluton@etu.univ-antilles.fr

‡. Auteur correspondant : beatrice.jeannot@univ-antilles.fr

§. Auteur correspondant : marie-paule.poggi@univ-antilles.fr

est susceptible d'accroître les malentendus et les implicites, de rendre invisible à certains les compétences et savoirs requis pour réussir aussi bien pour les formateurs que pour les formés (Bautier et Rayou, 2009 ; Bonnéry, 2008). De plus, en l'absence d'exigences claires, chacun adopte des postures à l'égard des savoirs et de la formation qui lui sont familières, donc fortement modelées par les socialisations familiales, laissant ainsi une large place aux dispositions du " sens pratique " (Bourdieu, 1980) propices à la perpétuation des inégalités.

Dans cette étude, nous avons comparé deux formations qui conduisent à des métiers pour autrui, de filière et de niveau identiques, mais qui relèvent de deux certificateurs différents. Ces métiers comportent une part importante de compétences communicationnelles et relationnelles relevées dans les tâches attendues du prescrit. L'une des formations conduit au certificat d'aptitude professionnelle " commercialisation et services en hôtel-café-restaurant " et relève du ministère de l'éducation nationale ; l'autre à un titre professionnel " agent de restauration " qui relève du ministère du travail, du plein emploi et de l'insertion. L'objectif est de faire émerger les conceptions des acteurs (formateurs et apprenants) sur les attendus du prescrit, leur façon de les appréhender, leur traduction dans leurs pratiques, ainsi que d'identifier les dispositions incorporées qui impactent le processus enseignement-apprentissage, en particulier en l'absence de prescription et/ou de supports officiels.

Nous avons appliqué l'échelle de mesure pour analyser les curriculums prescrits des formations citées précédemment, ce qui a permis de dégager la morphologie de chaque curriculum, et d'indiquer sur quelles catégories la prescription est plus ou moins élevée. Nous avons ensuite analysé les manuels des formations précitées lorsqu'ils existent, pour identifier la façon dont ils structurent les savoirs disciplinaires relatifs aux compétences communicationnelles et relationnelles. Dans un second temps, nous avons analysé les discours des acteurs sur leurs conceptions des métiers et leur rapport aux curriculums officiels. Pour ce faire, nous avons interrogé des apprenants et des formateurs à partir de deux modalités : des questionnaires et des entretiens. Enfin, dans notre protocole expérimental, nous envisageons des observations de séances de formation ainsi que des entretiens *post* observations pour compléter l'ensemble du recueil (étude en cours).

Nous souhaitons réaliser une double comparaison : tout d'abord, entre les acteurs des deux formations, puis entre formations conduisant au titre professionnel seulement. Il s'agit pour nous de mesurer les écarts potentiels entre deux groupes d'acteurs conduisant à une même certification, et d'identifier si le flou des prescriptions et l'absence de supports officiels génèrent des inégalités dans le développement professionnel des apprenants.

Les données en cours de traitement mettent en évidence des variations des contextes d'acquisition des compétences identifiés par les acteurs eux-mêmes. Tout d'abord, si les formateurs considèrent que les compétences communicationnelles et relationnelles s'acquièrent, ils sont 46% à éprouver des difficultés à former aux compétences relationnelles. D'autre part, ils considèrent que ces compétences s'acquièrent davantage dans la sphère privée et en situation professionnelle qu'en contexte didactique. Du côté des apprenants on retrouve des éléments similaires : les compétences communicationnelles s'acquièrent davantage en formation ou en contextes didactique et professionnel, et les compétences relationnelles s'acquièrent dans la sphère privée et en contexte professionnel. Il existe donc une convergence du point de vue des acteurs sur les contextes permettant l'acquisition de ces compétences ; pour autant, les prescrits soulignent l'importance des compétences communicationnelles et relationnelles dans l'activité des professionnels. Le choix de déléguer à la sphère privée l'acquisition des compétences relationnelles laisse une place de choix au jeu des dispositions qui peuvent agir de façon différentielle.

L'objectif est de mettre en exergue les différences de pratiques d'enseignement, différences d'autant plus génératrices d'inégalités dans des métiers où la dimension relationnelle occupe une

place prépondérante.

## Bibliographie

Bautier, é. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires* (2e éd., 2013). Presses universitaires de France.

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

Bonnéry, S. (2008). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La Dispute.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les éditions de Minuit.

Maubant, P. et Piot, T. (2011). étude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, 44(2), 7-11.

Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations : un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. PUQ.

Pastré, P. (2008). La Didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives. *Travail et apprentissages*. <https://doi.org/10.3917/ta.001.0009>

Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui? *Questions vives. Recherches en éducation*, 5(11), 259-275.

Ulmann, A.-L. (2018). Les apprentis, au cœur de " l'introuvable relation " formateur-tuteur. Formation emploi. *Revue française de sciences sociales*, 141, 11-26.

**Mots-Clés :** prescrits, métiers de l'interaction humaine, inégalités scolaires

# Favoriser l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap : quelles sont les ressources utilisées ou élaborées par les enseignants du premier degré ?

Marine Dintrich \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation – Aix Marseille Université, Aix Marseille  
Université : EA4671 – France

Dans cette proposition de communication, nous nous proposons de présenter les résultats d'une enquête menée dans le cadre de notre recherche doctorale, portant sur l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap (ESH), sous le prisme de l'étude des ressources que les enseignants du premier degré déclarent utiliser ou élaborer pour favoriser l'inclusion de ces élèves. Depuis les années 1990, les textes internationaux prônent le droit à l'égalité d'accès à l'éducation à tous les élèves à besoins spéciaux, conduisant ainsi les pays occidentaux à suivre ce mouvement. Bien que des progrès remarquables ont été accomplis dans le domaine de l'éducation, l'action se poursuit avec la déclaration d'Incheon pour l'éducation 2030 de l'Unesco qui se donne pour objectif d' " assurer l'accès à tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie " (Unesco, 2015, p. 5). Dans ces perspectives, en France, la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, consacrée au renforcement de l'école inclusive, vise à garantir une scolarisation de qualité à tous les élèves qui prennent mieux en compte leurs singularités et leurs besoins éducatifs particuliers (BEP). Si la notion de BEP permet d'avoir une vision beaucoup plus large de l'inclusion, au-delà du handicap (Ebersold, 2009), la littérature scientifique laisse apparaître que les ESH semblent toujours considérés comme une catégorie à part des élèves à BEP puisque ce qui les distingue est la reconnaissance institutionnelle de leur handicap ou de leur situation handicapante sur un temps déterminé. Toujours est-il que, la mise en œuvre de l'inclusion scolaire des ESH et, plus largement, des élèves à BEP, suppose que tous les enseignants soient formés à l'accueil et l'accompagnement de ces élèves. Mais depuis 2013, la recherche scientifique sur la formation initiale des enseignants à l'inclusion scolaire pointe des lacunes et les auteurs s'accordent pour dire que les enseignants ne sont pas ou très peu formés à ces questions (Charrier, 2013). Toutefois, la littérature a fait émerger l'idée de *ressources* proposées aux enseignants, sur lesquelles ils peuvent s'appuyer pour exercer leur activité professionnelle et trouver des éléments de réponse aux besoins des ESH. L'activité principale des enseignants, confrontés à un public hétérogène avec des besoins spécifiques, est de concevoir, rechercher, sélectionner et modifier ses enseignements, en se nourrissant des ressources disponibles (Bruillard, 2013). Or, le manque de formation concernant l'utilisation de ressources (Baron & Zablot, 2017) peut conduire les enseignants à s'en saisir ou pas et à les utiliser selon leurs besoins personnels pour l'enseignement, sans qu'il y ait de partage des pratiques au sein d'un collectif.

---

\*. Intervenant

Pouvant s'inscrire dans l'axe 3 " supports, outils et inégalités scolaires ", notre communication s'intéresse à la manière dont la perception et le vécu des enseignants relatifs à l'inclusion scolaire des ESH, viennent déterminer l'utilisation ou l'élaboration de ressources pour favoriser effectivement l'inclusion de ces élèves.

Notre recherche s'appuie sur la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD), développée par Chevallard (2007). Notre intérêt pour cette approche anthropologique réside dans le fait qu'elle s'intéresse à toute activité humaine et à ses modes de diffusion et de transposition sans frontières disciplinaires pour l'analyser. Nous nous appuyons sur différents éléments théoriques de la TAD, à commencer par les définitions données à la didactique. En TAD la didactique est définie comme : " la science de la diffusion (et de la non-diffusion, voire de la rétention) des connaissances, savoirs et pratiques dans un groupe humain déterminé – une classe scolaire, "la" société, une institution, etc. " (Chevallard, 2003). Cette définition offre un premier niveau de référence pour étudier les phénomènes de diffusion des connaissances et des praxéologies dans la société, car comme le précise Chevallard (2010), il s'agit de " la science des conditions et des contraintes de la diffusion (et de la non- diffusion) des praxéologies au sein des institutions de la société " (p. 137). Aussi, la conceptualisation qui intéresse notre recherche est celle de la théorie des rapports aux savoirs et aux objets pour étudier la question des ressources à partir de la perspective des rapports personnels et institutionnels des enseignants.

Dans une visée exploratoire et compréhensive, nous présenterons les résultats d'une enquête par questionnaires, menée auprès d'enseignants du premier degré, à l'issue de laquelle nous avons recueilli 814 participations. Nous appuyons l'analyse des réponses à l'enquête sur des analyses statistiques des questions fermées et une analyse thématique des réponses aux questions semi-ouvertes et ouvertes.

Les résultats mettent en évidence que les enseignants ont une perception majoritairement négative de l'inclusion scolaire des ESH dans la réalité de leur pratique de terrain. La multitude de types de ressources que les enseignants déclarent utiliser nous laisse apercevoir une hétérogénéité importante dans les pratiques enseignantes. De plus, au sujet de l'élaboration de ressources pour l'inclusion scolaire des ESH, la majorité des répondants déclarent le faire très souvent seuls ou avec l'équipe enseignante de l'école. Là encore, l'hétérogénéité de ressources nous laisse penser que les enseignants élaborent des ressources et les adaptent selon la singularité et la complexité des situations.

En ce sens, notre communication interrogera la prédominance d'un rapport personnel à l'enseignement au bénéfice des ESH, là où les pratiques mériteraient et gagneraient d'être davantage partagées et institutionnalisées afin d'enrichir les savoirs de référence pour la mise en œuvre de l'inclusion scolaire des ESH.

**Mots-Clés :** inclusion scolaire, enseignants premier degré, ressources

# Les plateformes de formation à distance : supports de la persévérance pour lutter contre les inégalités scolaires ? L'exemple du CNED

Karel Soumagnac \* <sup>1</sup>, Nathalie Pinède \* † <sup>2</sup>, Clément Dussarps \* ‡ <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Laboratoire IMS (Laboratoire de l'intégration du matériau au système) – Université de Bordeaux (Bordeaux, France) – 351 Cours de la Libération F-33405 TALENCE CEDEX, France

<sup>2</sup> Laboratoire MICA UR 4426 – MICA université Bordeaux Montaigne – France

<sup>3</sup> Laboratoire IMS UMR 5218 – Université de Bordeaux (Bordeaux, France) – France

Les plateformes de formation (Bullich, 2018) sont, comme toutes ressources (Lainé-Cruzé, 2004), des médiations matérielles des savoirs à enseigner. Nous entendons médiation des savoirs comme " l'ensemble des processus médiatiques et interactionnels qui concourent à la construction, au partage, à la diffusion voire à la confrontation de connaissances socialement institutionnalisées " (Galibert, Bonnet, 2015). Dans le domaine de la formation, la médiation est considérée comme un " opérateur de mise en commun " permettant de modifier et/ou d'améliorer les apprentissages notamment par des savoirs médiatisés (Peraya et *alii*, 2012). Les plateformes de formation à distance (FAD) font partie des environnements numériques offrant la possibilité à des publics - notamment empêchés - de suivre leur cursus scolaire en dehors d'un cadre présentiel. Sur ces plateformes, les publics développent des pratiques scolaires autour de littératies particulières leur permettant d'acquérir des savoirs de manière autonome à partir d'un ensemble de supports et de dispositifs scolaires comportant de nombreuses formes et sources d'information (Bautier, 2015, Aillierie, 2017). Dans cette perspective, les plateformes de FAD anticipent des usages et proposent des représentations sociales (Jodelet, 2013) inscrits dans l'imaginaire collectif mais pas forcément appréhendables pour tous les élèves sur un plan cognitif et culturel, voire même source de rupture en termes d'accessibilité. La question du support reste primordiale pour étudier les représentations liées à l'outil mais il s'agit surtout de saisir la plateforme de FAD autour d'une dynamique de production de sens associée à une forme matérielle (Verón, 1987).

Dans cette visée, nous questionnons les usages (Chaudiron, Ihadjadène, 2010) des plateformes de FAD sur le plan de la persévérance scolaire. Entre estime de soi, pouvoir d'agir, mais aussi développement de savoirs expérientiels et de compétences relationnelles, la persévérance scolaire peut aussi signifier le droit à l'erreur ou qualifier l'abandon de la formation (Ferréol, 2020). Ainsi, nous nous demandons dans quelle mesure les plateformes de FAD proposent des conditions qui favoriseraient la persévérance scolaire, ou inversement conduiraient au décrochage si elles ne permettent pas de constituer un espace-temps sécurisant pour l'apprenant ou que les écarts entre le conçu, l'attendu et le vécu sont trop importants (Dussarps, 2014). En d'autres termes, comment la matérialité de l'outil renvoie-t-elle aux usagers, qui travaillent avec et sur la plateforme, les indices nécessaires à la construction de leur persévérance ? Pour cette étude interrogeant le rôle des plateformes de formation à distance dans le développement de pratiques encourageant la

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : nathalie.pinede@u-bordeaux-montaigne.fr

‡. Auteur correspondant : clement.dussarps@u-bordeaux.fr

persévérance scolaire des élèves, nous nous appuyons sur le programme de recherche PERSCOL, financé par l'ANR (2023-2026) dont le CNED (Centre national d'enseignement à distance) est partenaire et dans lequel nous étudions la persévérance des lycéens. Nous analyserons la plateforme du CNED pour travailler sur ses caractéristiques dans une approche sémio-pragmatique. Nous partirons des six entrées de R. Jakobson (1963), à savoir les fonctions expressive, référentielle, poétique, métalinguistique, phatique et conative pour identifier les types de signes et les affordances particulières de la plateforme susceptibles d'encourager la persévérance des élèves (contrôle, engagement, interactions, affects, etc.).

Dans une première partie nous reviendrons sur la question de la persévérance scolaire en essayant d'en définir les contours dans le cadre de la formation à distance, à la fois sur un plan théorique (Dussarps *et al.*, 2024, soumis) et sur un plan empirique (à partir de données récoltées dans le cadre du programme PERSCOL via des questionnaires, entretiens, données scolaires et traces d'activité). Nous expliciterons ensuite le travail commencé sur le protocole d'analyse sémiotique de la plateforme en convoquant les différentes entrées que nous considérons comme importantes pour saisir les facteurs de la persévérance scolaire. Nous appliquerons ce protocole à une analyse de la plateforme du CNED et plus particulièrement d'une séquence pédagogique de Français en classe de 2<sup>de</sup>. Nous mettrons en regard de nos analyses le public du CNED, hétérogène tant sur le plan de leurs usages et de la satisfaction de la plateforme que de leurs besoins en termes d'apprentissage et de soutien. Nous concluons en montrant à la fois les apports de ce travail, comme leviers potentiels pour favoriser la persévérance des apprenants à distance dans le second degré, mais aussi les difficultés à établir une grille modélisant l'ensemble des critères de persévérance en contexte scolaire à distance et donc, la nécessité d'éclairer les éléments observés par d'autres types d'investigation (entretiens, données d'activités, etc.).

## Références

Aillierie K. 2017, " Le " numérique éducatif " à l'épreuve des pratiques scolaires : petits arrangements avec le marché ", *Hermès*, (78), 2, 23-30.

Bautier E. 2015, " Quand la complexité des supports d'apprentissage fait obstacle à la compréhension de tous les élèves ", *Spirale*, 55, 11-20.

Bonnet J., Galibert O. 2016, " Organisations et savoirs : quelles médiations? ", *Communication et organisation*, 49, 5-17.

Bullich V. 2018, " La " plateforme " de la formation ", *Distances et médiations des savoirs*, 2.

Chaudiron S., Ihadjadène M. 2010, " De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles ", *études de communication*, 35, 13-30.

Dussarps, C. 2014, *Dimension socio-affective et abandon en formation ouverte et à distance*. Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication. Université Bordeaux-Montaigne.

Dussarps C., Vaugier, E., Varichon J. 2024, " Proposition d'un cadre épistémologique et méthodologique pour l'étude de la persévérance scolaire dans l'enseignement à distance ", *Education, Santé et Sociétés*, soumis.

Ferréol G. 2020, *La persévérance scolaire regards croisés*, Louvain-la-Neuve, EME éditions.

Jakobson J. 1963, *Essai de linguistique générale*, Paris, éditions de Minuit.

Jodelet D. 2003, *Les représentations sociales*, Paris, PUF.

Lainé-Cruzel, S. 2004, " Documents, ressources, données : les avatars de l'information numérique ", *Information, Interaction, Intelligence*, vol. 4, n° 1, p. 105-119.

Peraya D., Marquet P., Hülsman T., Moeglin P. 2012, " Médiation, médiations... " – *Distances et Médiations des Savoirs*, n° 1.

Verón E. 1987, *La Semiosis sociale : fragments d'une théorie de la discursivité*, Vincennes, Presses universitaires de Vincennes.

**Mots-Clés :** plateformes de formation à distance, persévérance scolaire, approche sémiopragmatique

# Baliser le paysage : lisibilité et accessibilité des ressources pédagogiques du CDI d'un lycée agricole

Magali Roumy Akue\*<sup>1</sup>, Magali Loffreda\*

2

<sup>1</sup> Université Paris-Est-Créteil – Laboratoire CÉDITEC – France

<sup>2</sup> Ministère de l'agriculture – Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Ministère de l'agriculture la 'alimentation – France

## Résumé

Notre proposition vise à questionner la notion de " support " via l'étude d'un CDI de lycée agricole envisagé comme " méta-support ". Dans le cadre d'une recherche-projet, nous travaillons à redéfinir le CDI dans l'optique de créer un continuum entre les ressources professionnelles et les gestes métiers propres au domaine agricole et susceptibles d'évolution eu égard aux problématiques environnementales actuelles. Dans ce cadre, quelle médiation documentaire opérée par le CDI participerait à développer et consolider la culture professionnelle, mais également la littérature scolaire participant à l'acquisition de cette culture ? Il nous apparaît essentiel de proposer une vision plus synergique de l'accès aux ressources, non ascendante et moins normée (classifications) dans l'objectif de favoriser la mise à disposition et la circulation des ressources.

## Lien avec le thème du colloque

Notre proposition s'inscrit dans l'axe 3. Elle vise à questionner la notion de " support " à travers l'artefact, envisagé comme " méta-support ", qu'est le Centre de Documentation et d'Information (CDI). Via l'étude d'un CDI de lycée agricole, nous posons les deux questionnements suivants : quelle médiation documentaire opérée par le CDI participerait à développer et consolider la littérature scolaire ? Comment créer un continuum entre les contenus théoriques et les gestes métiers susceptibles d'enrichir les pratiques professionnelles, en particulier à l'aune des questions environnementales ?

## Contexte et problématique

Le CDI d'un établissement scolaire constitue un lieu central d'accès aux ressources pédagogiques. C'est également le lieu dans lequel le professeur-documentaliste met à disposition un fonds documentaire susceptible de répondre aux besoins des enseignants et apprenants. Cet espace articule un usage immédiat de la ressource en contexte pédagogique, mais il est également formateur pour " l'inculcation d'un habitus culturel " (Evans & Hersent, cité par Piquet, p. 29) pour les

---

\*. Intervenant

futurs citoyens que sont les apprenants en formation.

Au sein d'un lycée agricole, la politique documentaire et le projet CDI tiennent compte des problématiques environnementales (plans EPA : " Enseigner à produire autrement "). Il s'agit donc de constituer un fonds documentaire spécifique de ressources professionnelles. Mais, alors que ces ressources sont susceptibles de jouer un rôle fondamental dans l'évolution des pratiques agricoles, nous constatons qu'elles sont peu, voire non utilisées. Ce désintérêt nous semble multifactoriel, même si l'enjeu majeur concerne les lacunes en matière de compétences littéraciques des apprenants.

Notre optique est donc de créer un continuum entre les gestes professionnels et les ressources plus théoriques proposées au CDI. Il nous apparaît essentiel de proposer une vision plus synergique de l'accès aux ressources, non ascendante et moins normée (classifications) dans l'objectif d'encourager les emprunts et les consultations.

Nous traitons de cette problématique dans le cadre d'une recherche-projet (Findeli, 2004) visant à baliser le paysage informationnel, matériel et végétal *in situ*, en travaillant sur la lisibilité et l'accessibilité aux ressources.

## Cadre théorique

Le CDI d'un établissement est un espace complexe, au croisement d'enjeux pédagogiques et culturels. Leur institution en tant qu'espace documentaire scolaire spécifique en 1973 s'accompagnait d'une volonté de valoriser les méthodes actives et de développer l'agentivité des élèves. Ces intentions sont traduites au sein d'un espace architectural spécifique témoignant des ambitions pédagogiques souhaitées par l'école. Ce projet inclut la classification documentaire (Classification décimale universelle, Classification Dewey, cotations par genre) et la signalétique qui constituent un discours sur le lieu et définissent son identité, l'orientation, l'organisation des flux, la lisibilité et l'accès aux ressources (Pagès, 1995). Ces choix ne nous semblent pas reposer sur une conception théorique forte du point de vue de la documentation scolaire, contrairement aux bibliothèques publiques.

Nous nous appuyons sur un ensemble de travaux en bibliothéconomie pour nous aider à mieux caractériser " les modalités d'énonciation (énonciation signalétique) et de ses effets (...) " (Pagès, p. 11). Nous questionnons les gestes graphiques et classificatoires comme " instrument de canalisation " de l'information (Piquet, 2003, p. 8) facilitant le repérage des usagers dans l'espace et l'accès aux ressources. Ils mettent en tension injonctions et liberté de circulation (Piquet, 2003) et incitations basées sur des techniques de *merchandising* (Beudon, 2017).

Les travaux en signalétique muséale ouvrent également des pistes de réflexion, notamment sur les " supports d'appels plus que d'orientation " (Pages, 1995, p. 7) pour explorer les facteurs motivationnels.

Enfin, notre contexte d'intervention présentant la spécificité du lien à l'environnement végétal, les travaux sur le design graphique " situé " intégrant les signes dans leur dimension patrimoniale ont un intérêt tout particulier (Dégheil et Huz, 2019) pour ancrer nos interventions sur notre terrain. Ces travaux nous invitent à un changement de paradigme qui remet en question les normes et modèles de pensées véhiculées par la classification et la signalétique, et ainsi à redéfinir le CDI.

## Méthodologie

Nous mobilisons l'ensemble de ces travaux au sein du cadre de la recherche-projet tel que défini

par Findeli (2004).

Notre travail, dans sa phase d'analyse (phase 1), s'appuie sur des :

- immersions de type ethnographique : relevés de terrains au CDI et dans les espaces de culture, photographies de l'organisation spatiale, analyse de la signalétique et de la classification des ressources, observations d'usage ;
- entretiens semi-directifs avec les enseignants, et la professeure-documentaliste (engagée dans cette recherche-projet au double-titre d'acteur et de chercheur) ;
- captures d'écran et des statistiques d'usage des ressources du CDI ;
- études de textes institutionnels (référentiels, programmes...).

### **Résultats**

Nos premiers résultats, appuyés sur une cartographie des ressources, montrent un éclectisme et une sédimentation signalétique et classificatoire peu propice à encourager l'usage des ressources. Par ailleurs, le CDI est un îlot peu connecté aux espaces professionnels (exploitation, laboratoires...). Nos premiers constats et analyses nous amènent à travailler une homéostasie des ressources à l'échelle de l'établissement et du territoire s'inscrivant dans le paysage.

### **Conclusion**

Si le CDI s'est toujours voulu ouvert, inclusif et capacitant, ce paradigme semble avoir du mal à se concrétiser sur le terrain. Au stade de notre recherche, le modèle du tiers-lieu constituerait un modèle pertinent pour repenser la circulation des ressources.

**Mots-Clés** : lycée agricole, ressources pédagogiques, centre de documentation et d'information, signalétique, langages classificatoires

# Supports composites et inégalités sociales et scolaires : comment les enseignants prennent en charge les compétences littéraires qu'exigent les supports d'apprentissage au cycle 3 ?

Thierry Pagnier\* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail (CIRCEFT) – Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis : EA4384, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12 : EA4384 – France

Plusieurs recherches (Bonnery, 2015 ; Bautier & alii, 2012 ; Lavieu-Gwozdz & Pagnier, 2022) ont permis de mettre en évidence les exigences littéraires que convoque l'utilisation des supports contemporains d'apprentissage. Les compétences en matière de littérature que suppose la pleine saisie de ces supports (c'est-à-dire permettant aux élèves s'appropriier les savoirs visés) vont en effet au-delà des compétences linguistiques et discursives en jeu dans les manuels des années 1970 par exemple (Viriot-Goedel et Delarue-Breton, 2014). Mobilisant des ressources linguistiques (syntaxe, lexique...) qui peuvent parfois sembler plus accessibles, les supports contemporains que l'on peut qualifier de " composites " à la suite des travaux de l'équipe ESCOL (éducation et scolarisation) du CIRCEFT nécessitent la mise en œuvre d'une série de compétences littéraires de haut niveau pour gérer la discontinuité et la triple hétérogénéité (sémiotique, discursive et des savoirs convoqués et visés) qui les caractérisent. Cette nouvelle " littérature scolaire " ou " littérature scolaire renouvelée " (Delarue-Breton & Bautier, 2015) se caractérise par la finalité d'apprentissage impliquant un traitement particulier qui ne vise pas, ou pas uniquement, le prélèvement d'informations ou même la mise en lien d'informations mais bien leurs re-saisies dans un parcours d'apprentissage ; c'est-à-dire l'appropriation de savoirs. La plus ou moins grande proximité avec les manières de faire et de dire des élèves avec ce type de supports construite dans les socialisations familiales et le caractère plus ou moins explicite des pratiques scolaires opacifiant parfois les enjeux d'apprentissage conduisent à observer des situations de malentendus sociocognitifs (Bautier & Rayou, 2009) qui renforcent la coconstruction des inégalités sociales et scolaires.

Les précédentes recherches de l'équipe ont analysé des supports d'apprentissages variés en montrant le caractère composite des albums de littérature de jeunesse contemporains (Bonnery, 2015 ; Richard-Principalli & Fradet, 2016) et des manuels scolaires de différentes disciplines (Bautier & alii, 2020 ; Delarue-Breton & Bautier, 2015) ; mais aussi des fiches et des affichages (Joigneaux, 2013). Les supports numériques (Ferone & alii, 2016) ont également été analysés montrant comment les possibilités multimodales et hypertextuelles qu'ils ouvrent peuvent être intégrées à une analyse des caractéristiques composites des supports (accentuant potentiellement la discontinuité, l'hétérogénéité sémiotique et discursive du support). Ces travaux ont tous mis en évidence les

---

\*. Intervenant

manières différenciées qu'ont les élèves de se saisir de ce type de support en montrant comment leur caractère composite pouvait mettre en difficulté les élèves les moins connivents lorsqu'ils ont à gérer la triple hétérogénéité et la discontinuité des supports pour construire des savoirs.

Dans la lignée de ces travaux, cette contribution cherche à comprendre si et comment les malentendus sociocognitifs que ce type de support peut participer à nourrir sont levés par la " médiation " pédagogique. A partir de l'analyse du " dialogue scolaire " (Delarue-Breton, 2019) lors de trois séquences (de 2 ou 3 séances) de géographie dans quatre classes de cycle 3 de deux écoles différentes, une série d'observations a permis de mettre en évidence les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants pour accompagner les élèves dans la gestion de la triple hétérogénéité et de la discontinuité de ces supports composites. Ces observations ont été conduites dans une approche " écologique " visant à minimiser autant que possible l'impact sur le terrain observé et sur les pratiques ordinaires qui s'y déploient. Les enregistrements audios des séances ont été transcrits et complétés par des entretiens avec les élèves et les enseignants. En s'intéressant à la manière dont les enseignants identifient et prennent en charge les difficultés que leurs élèves rencontrent pour gérer l'hétérogénéité discursives de textes mais aussi pour maîtriser les différents ensembles sémiotiques (schéma, diagramme, photographie), l'analyse pointe une série de situations infructueuses qui ne sont pas le fruit d'un effet-maitre (Bressoux, 2006) mais plutôt d'une opacité des enjeux liés au renouvellement de la littérature scolaire, tout particulièrement dans les formes actuelles du dialogue scolaire.

Ainsi, les supports composites ne semblent que rarement utilisés comme un ensemble d'éléments devant être saisis dans son ensemble et d'une certaine manière pour construire les savoirs. On assiste au contraire à une " atomisation " du support composite qui devient le support d'une série de tâches. Le support composite correspond alors à une série d'éléments exploités indépendamment les uns des autres et avec une exhaustivité variable mais jamais argumentée. Prise dans les formes du discours dialogué ou de l'atelier en groupe, la conduite langagière de ces activités semble elle-même participer à des malentendus socio-cognitifs sur ce qui est visé lors de ces séances. Sans prétendre donner à voir les pratiques enseignantes, ni même les pratiques des enseignants observés, cette série de constats qui pourrait apparaître à charge pour les enseignants témoigne tout au contraire de la maîtrise de gestes professionnels experts qui leur permet d'identifier a priori ou dans le cours du dialogue scolaire les difficultés des élèves en même temps qu'elle témoigne d'une formation certainement peu adaptée et trop peu diffusée pour outiller au mieux les enseignants à répondre aux défis de la littérature contemporaine et des inégalités sociales et scolaires.

Bautier, é., Crinon, J., Delarue-Breton, C., & Richard-Principalli, P. (2020). Supports de travail et inégalités d'apprentissages à l'école élémentaire. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle*, 53(3), 31-48.

Bautier, E., Crinon, J., Delarue-Breton, C., & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées?. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (45), 63-79.

Bonnéry, S. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires. études sociologiques.*

Bressoux, P. (2006). Effet-classe, effet-maître. Etienne Bourgeois ; Gaëtane Chapelle (Eds). *Apprendre et faire apprendre*, PUF, pp.213-226.

Delarue-Breton, C. (2019). Le dialogue scolaire, un genre discursif frontalier. *Raisons éducatives*, (1), 47-69.

Delarue-Breton, C., & Bautier, é. (2015). Restitution de récit et nouvelle littérature scolaire. étude

comparée de productions orales d'élèves issus d'établissements scolaires de milieux contrastés. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 16, p. 02003). EDP Sciences.

Joigneaux, C. (2013). Littératie, forme et inégalités scolaires : le cas de la "scolarisation" de l'école maternelle. *Le français aujourd'hui*, (4), 41-50.

Lavieu-Gwozdz, B., & Pagnier, T. (2022). L'implicite des visées d'apprentissage dans les supports pédagogiques. *Le français aujourd'hui*, (3), 57-70.

Rayou, P., & Bautier, é. (2009). *Les inégalités d'apprentissage* (p. 172). Presses universitaires de France.

Richard-Principalli, P., & Fradet, M. F. (2016). Le composite dans les albums de littérature de jeunesse et ses effets différenciateurs : un exemple en cycle 2. *Recherches en éducation*, (25).

Viriot-Goedel, C., & Delarue-Breton, C. (2014). Des textes composites à l'école : nouvelle littéracie scolaire, apprentissages et inégalités. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 53(1), 21-31.

**Mots-Clés :** Supports composites, interactions, enseignant

# Quels supports pour apprendre à appréhender le sens d'un texte latin ? Analyse d'outils et enjeux didactiques

Grégory Clesse\* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université Catholique de Louvain (UCL) – Place de l'Université 1 - 1348 Louvain-La-Neuve, Belgique

Alors que la compréhension et la traduction d'un texte antique fait actuellement l'objet de la première compétence du cours de latin, les supports utilisés durant l'apprentissage laissent apparaître certaines difficultés et questions didactiques. Cette communication comparera les documents de travail proposés en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année secondaire dans les manuels "Prosper & Felix", "Phoenix" et dans quelques séquences fournies par les enseignants eux-mêmes, à destination d'élèves qui font leurs premiers pas dans l'apprentissage de la version et plus généralement dans la lecture de sources latines. À la lumière de ces analyses, plusieurs questions se poseront quant à l'accès de ces documents à tous les élèves et à la manière dont ils garantissent une progression adéquate dans l'apprentissage des stratégies à mettre en oeuvre. Dans quelle mesure ces supports présupposent-ils une maîtrise de la langue de scolarité (dans les explications et consignes qui accompagnent le texte) et de savoirs disciplinaires préalables (classement des mots par nature, des substantifs par déclinaison, des verbes par système de conjugaison, etc.) ? Par ailleurs, comment les rendre plus adaptés aux différents besoins spécifiques ? L'analyse de supports sera ainsi suivie d'une réflexion autour de l'élaboration de nouveaux outils pour mieux prendre en compte les réalités scolaires actuelles.

**Mots-Clés :** latin, traduction, langues, lecture, manuels, équité, différenciation

---

\*. Intervenant

# Un outil pour établir des progressions didactiques réalistes et différenciées en classe de français. Retours d'expériences.

Leila Derrouich \* † <sup>1</sup>, Cécile Hayez \* ‡ <sup>2</sup>, Maravelaki Aphrodite \*

<sup>2</sup>, Elodie Oger \* § <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Université de Namur [Namur] – Belgique

<sup>2</sup> Haute Ecole de Namur-Liège-Luxembourg (HENALLUX) – Belgique

Quand on se penche sur la question des supports didactiques et de la médiatisation des savoirs, la problématique de la progression des enseignements occupe une place singulière car, si tous les apprentissages passent par la langue, certains d'entre eux, à savoir ceux des "cours de langues" (maternelles ou étrangères) portent précisément sur... une langue. C'est ce double statut de la langue (langue pour apprendre et langue à apprendre) qui en complexifie la didactique et qui, s'il n'est pas pris en considération, creuse les inégalités entre les apprenants.

Cette complexité de l'enseignement de la langue nous oblige à grouper et à séquencer les éléments à enseigner et cette élaboration doit se faire en amont, avant de rentrer en classe, comme l'avait déjà montré W.F. Mackey au début des années 1970. Il nous rappelle l'évidence "*que tout ne peut pas être enseigné en même temps, mais doit être ordonné*" (Mackey, 1972, cité par Cuq, 2003, p. 204).

L'arrivée du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001) a mis fin à une période de tâtonnements et d'incertitudes sur le plan des progressions des éléments à enseigner qui avait débuté 40 ans auparavant avec l'introduction des approches communicatives pour l'enseignement des langues (Niveau Seuil, 1976) et la fin des conceptions behavioristes de l'apprentissage (Maravelaki, 2014).

Le CECRL (2001) constitue un outil précieux qui prend en considération toute la complexité de la langue et de son enseignement et contient tous les éléments nécessaires pour la mise en place des progressions. Pour cela, il aurait dû, à priori, permettre aux enseignants de faire des choix sur la planification de leurs cours à court, moyen et long termes et de les adapter au profil et aux besoins de leurs publics tout en prenant en considération les contraintes contextuelles, comme les horaires, l'absentéisme ou la diversité des classes. état de fait dont on ne peut que douter si on considère que le CECRL n'est enseigné que superficiellement (ou pas du tout) durant la formation initiale et qu'il y a peu de formations continues qui lui sont dédiées.

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : leila.derrouich@unamur.be

‡. Auteur correspondant : Cecile.hayez@henallux.be

§. Auteur correspondant : elodie.oger@henallux.be

Dans la présente communication, nous présenterons un outil de planification des enseignements conçu, coconstruit et testé en formation continue en 2013 avec un groupe de formateurs d'adultes migrants dans la région de Charleroi. La démarche utilisée était celle de la recherche-action et respectait les trois étapes de la démarche de conception continuée dans l'usage proposée par Goigoux et al. (2021) : concevoir un prototype, apporter les changements et les adaptations nécessaires avec les formateurs, le tester dans leurs classes et l'évaluer en commun à la fin de la formation. Suite à cette expérience, l'outil a été modélisé et testé à plusieurs reprises.

Plus précisément, nous exposerons quatre applications effectives afin de faire ressortir l'adaptabilité de l'outil à différents contextes d'enseignement :

- une première application à large échelle pendant trois ans avec des groupes d'étudiants universitaires de première année au Maroc (Maravelaki et al., 2017) ;
- une deuxième, lors d'un projet-pilote de l'enseignement de la langue à un groupe de réfugiés adultes en Wallonie qui a abouti à des cours de français sur objectifs universitaires à l'Université de Namur ;
- ensuite, des applications en didactique du FLSco dans des classes DASPA à Bruxelles ;
- et enfin, en formation initiale d'enseignants en français de scolarisation (FLSco) et en littérature académique.

Sur la base de ces applications, nous avons modélisé les points forts de cet outil, qui permet une réelle différenciation et qui, par conséquent, rend l'enseignement de la langue en classe plus inclusif et plus égalitaire.

Références :

Conseil de l'Europe (1976). *Un Niveau-Seuil pour la langue française*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues (Apprendre, enseigner, évaluer) et Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes*. Paris : Didier.

Cuq, J.-P. & al. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.

Goigoux & al. (2021). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques des professeurs expérimentés ? In B. Galand & M. Janosz (Ed). *Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ?* (p. 67-76). Louvain-la-Neuve : PUL.

Mackey, W.F. (1972). *Principes de didactique analytique*. Paris : Didier

Maravelaki, A. (2014). Petite histoire de l'enseignement du français comme langue étrangère et seconde. *Le langage et l'homme, XLIX, 2*.

Maravelaki, A. et al. (2017). *Enseigner/apprendre le français à l'université. Quelles applications pour la perspective actionnelle ? De la construction individuelle à l'action collective*. LLN : EME éditions.

**Mots-Clés :** outil didactique, progression des enseignements, inclusion scolaire et académique

# Les supports numériques en enseignements-apprentissages des Langues Vivantes : de l'usage raisonné à la différenciation.

Leïla Bouabdelli \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Laboratoire Ercaé – Université d'Orléans, Orléans, France – France

En France, depuis la crise du Covid-19 et le confinement qui a imposé le recours aux outils et supports numériques pour les enseignements-apprentissages, ces derniers se sont fortement développés et adaptés. Les enseignants y ont à présent de plus en plus recours, que ce soit par intérêt, nécessité, ou injonction institutionnelle. Qu'il s'agisse de proposer aux élèves des outils de production (écrite, orale, etc.), des ressources d'entraînement (exercices, applications, et autres activités) ou des supports pour aborder les notions à étudier (document ou manuel numérique, page de blog ou de site web, etc.), le numérique est à foison, et les outils, applications, logiciels, ressources offrant ou servant de base aux supports de cours sont pléthores. Ainsi, de plus en plus, le support de cours se fait numérique.

De façon plus large, le numérique s'impose désormais dans la sphère scolaire à plusieurs égards : le numérique pour apprendre, et le numérique à apprendre. C'est ainsi qu'il revient désormais aux équipes d'éduquer et d'enseigner " au et par le numérique ". Le numérique n'est plus seulement une question de technologie, mais également de culture (Caron, 2019). Il s'agit d'accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences numériques, et l'acquisition d'une culture et d'une citoyenneté numériques (Ministère de l'Éducation Nationale, 2023). Le numérique est à la fois support, vecteur, et objet d'apprentissage. Une condition plurielle qui renforce ou fait naître davantage d'obstacles et d'inégalités (Fenoglio, 2021), que le numérique transporte dans le cadre scolaire, aux utilisations et attentes différentes de celles des usages observés dans la sphère sociale (Fluckiger, 2008). Ces difficultés, inégalités et risques pour les apprentissages et pour la réussite des élèves, se trouvent parfois même nourris des mythes, des croyances, et des postures professionnelles des acteurs à l'égard du numérique éducatif (Amadiou et Tricot, 2014 ; Plantard, 2015 ; Fenoglio, 2022).

Or, le numérique n'est pas sans effet (Tricot, 2020 ; Cnesco, 2020), et l'utilisation de supports numériques pour les enseignements-apprentissages a ses règles (Tricot et al., 2003 ; Mayer, 2014 ; Roussel, 2020 ; Tricot, 2020). Ces deux constats nous amènent à interroger les conditions d'utilisation des supports numériques pour assurer des enseignements-apprentissages cohérents, pertinents et efficaces.

Cette problématique se nourrit notamment des questions suivantes : Le numérique est-il sans risque ? Favorise-t-il, de façon intrinsèque les apprentissages, ou bien au contraire les complique-t-il ? Le numérique est-il ou peut-il être un levier ? Si oui, dans quelle mesure et à quelles condi-

---

\*. Intervenant

tions ? Le numérique est-il ou peut-il être un obstacle ? Quels sont les effets de l'utilisation du numérique sur les enseignements- apprentissages ? Quelle efficacité des supports numériques pour la réalisation effective des apprentissages par les élèves ? Qu'en est-il pour les enseignements de langues-vivantes ?

Pour tenter de répondre à cette problématique, nous proposons une présentation en trois temps :

Nous présenterons dans un premier temps le cadre théorique de notre recherche : une revue de la littérature portant sur les spécificités et les conditions de l'utilisation du numérique pour enseigner. Nous reviendrons sur les risques, et les apports positifs du numérique en éducation. En effet, le numérique peut se révéler être un levier pour faciliter, dans une certaine mesure, les apprentissages des élèves, ou même pour différencier les enseignements-apprentissages. Mais il peut également être source de difficultés et/ou d'inégalités (Fluckiger, 2008 ; Tricot, 2020 ; Fenoglio, 2021). C'est pourquoi il est nécessaire dans le cadre des enseignements, et décisif pour les apprentissages des élèves, de tenir compte des spécificités des outils et ressources numériques, en fonction des objectifs d'apprentissage, ainsi que des effets qu'elles produisent sur les apprentissages des élèves (Tricot, 2020 ; Baccino & Draï-Zerbib, 2021). Il est également important d'être vigilant à la question de la spécificité des usages du numérique par les élèves, et de leurs propres compétences numériques, car les disparités dans le domaine peuvent mener à des inégalités au sein de la classe. C'est ainsi que les inégalités, la multitude de différences entre les élèves dans le domaine du numérique, et les nombreux points de vigilance mènent inexorablement vers la question de la différenciation pédagogique, que nous mentionnerons également, en revenant notamment sur certaines de ses exigences (Legrand, 1986 ; Perrenoud, 1992 ; Prud'homme et al., 2005 ; Meirieu, 2011 ; Cnesco, 2017).

Dans un second temps, nous proposons de revenir sur le rôle et la posture de l'enseignant dans la mise en œuvre de l'éducation au et par le numérique. Il incombe à l'enseignant, en premier lieu, de tenir compte des aspects du numérique précédemment mentionnés, pour un usage pertinent et efficace, afin de mettre le numérique véritablement au service des enseignements-apprentissages (Roussel, 2020 ; Tricot, 2020), mais également de pallier les éventuels obstacles et inégalités. Nous présenterons dans ce cadre, à titre d'exemple, le cas des enseignements en langues vivantes. Il revient également à l'enseignant d'avoir un regard réflexif sur ses propres croyances et sur sa mise en œuvre des enseignements, afin d'éviter d'une part les biais liés, en l'occurrence aux mythes et croyances sur le numérique (Amadiou et Tricot, 2020 ; Plantard, 2015), et d'autre part, de s'assurer d'effectuer des choix d'usages réfléchis, fondés et pertinents, en s'appuyant par exemple sur les modèles et théories prépondérants dans le domaine (Tricot et al. 2003 ; Puenteadura, 2006 ; Mayer, 2014;). Il s'agit également pour l'enseignant d'assurer la réussite des élèves dans un contexte d'apprentissage numérique, en s'appuyant sur la différenciation pédagogique.

Enfin, nous proposerons, dans un troisième temps, une présentation des premiers résultats et constats d'une étude quantitative portant sur la question de la différenciation des supports numériques, menées auprès d'enseignants de langues vivantes en France. Nous présenterons notamment : les tendances d'usages des supports numériques, dans quelle mesure ils différencient leurs supports de cours, sur quels critères ils s'appuient.

La conclusion de cette communication nous permettra d'évoquer les pistes d'approfondissement possible de ce travail, ainsi que la multitude de perspectives de recherche annexes ou connexes, dans des domaines variés.

**Mots-Clés :** Supports de cours, Numérique éducatif, Différenciation pédagogique

# Quels ajustements des supports d'apprentissage pour répondre aux besoins des apprenants dans deux disciplines scolaires : le français et l'histoire ?

Dalila Moussi \* <sup>1,2</sup>, Agathe Leyssens \* † <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Laboratoire d'Innovation et Numérique pour l'Education – Université Côte d'Azur, Université Côte d'Azur : URE201622216H – France

<sup>2</sup> Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille - ULR 4354 – Université de Lille, Université de Lille : ULR4354 – France

<sup>3</sup> Unité de recherche sur l'histoire, les langues, les littératures et l'interculturel – Université du Littoral Côte d'Opale – France

Dans cette communication, nous examinerons les supports d'apprentissage proposés par des enseignants expérimentés de l'école primaire pour la maîtrise de contenus disciplinaires en français et en histoire, et en particulier les variations de ces supports pour répondre aux besoins des apprenants. Nous présentons quelques résultats issus d'une recherche en cours sur les représentations et les pratiques de différenciation pédagogique d'enseignants contrastés par leur ancienneté dans le métier (PCDE, INSPé Lille HdF). Cette recherche qui réunit des chercheurs et des enseignants maîtres formateurs (EMF) intervenant à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'éducation (INSPE) de l'académie de Lille (France) tente de répondre aux questions suivantes : Que peut-on/ doit-on attendre d'un enseignant fonctionnaire stagiaire encore en formation en matière de différenciation pédagogique ? Quelles sont les pratiques d'enseignants plus expérimentés pour faire face à la diversité des élèves et les accompagner dans leurs apprentissages ? Comment la formation initiale à l'INSPE peut-elle préparer les enseignants débutants à l'inclusion des élèves ?

Dès la première année, un enseignant stagiaire est censé conduire " un enseignement explicite, attentif aux besoins de chaque élève, en recourant à la coopération et à la différenciation ". La formation initiale apparait alors comme clé de voûte pour la mise en place d'une éducation inclusive. Pourtant, cette dernière est souvent identifiée comme déficitaire (Moussi et Luczak, 2020), les contenus ainsi que les dispositifs de formation proposés ne facilitant pas le transfert dans la pratique des apprentissages. Nos recherches ont montré que la plupart des stagiaires interrogés ne se sentent pas suffisamment formés et efficaces pour faire face à l'hétérogénéité de leur classe alors même qu'ils disposent déjà, pour certains d'entre eux, de compétences professionnelles proches de celles d'enseignants experts (Moussi, 2020). De plus, la différenciation pédagogique est envisagée principalement dans les disciplines "français" et "mathématiques" au détriment des autres disciplines et concerne avant tout les élèves perçus comme étant en difficulté ou au contraire, disposant de capacités intellectuelles supposées élevées. Nous avons alors choisi de prolonger cette étude en nous intéressant aux pratiques différenciées des enseignants experts et en particulier

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : [agathe.leyssens@univ-lille.fr](mailto:agathe.leyssens@univ-lille.fr)

aux supports d'apprentissage utilisés par ces enseignants dans deux disciplines scolaires : le français et l'histoire. L'un des objectifs est de comprendre comment ces enseignants reconnus par l'institution comme des enseignants expérimentés, ajustent ou adaptent les supports d'apprentissage pour répondre à la diversité des élèves dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de ces disciplines, l'une considérée comme "fondamentale" et investie de manière prioritaire, l'autre plus clivante et perçue assez négativement par les enseignants (Leysens, 2020). L'hypothèse que nous formulons est que la conscience et le vécu disciplinaire des enseignants peuvent expliquer en partie les ajustements des supports d'apprentissage proposés aux élèves.

L'ancrage théorique de cette recherche se situe dans la lignée des travaux qui portent sur la pédagogie différenciée (De Peretti, 1985 ; Meirieu, 1985 ; Legrand, 1986 ; Przesmycki, 2004 ; Perrenoud, 2005 ; Kahn, 2010) ainsi que les travaux qui ont montré les difficultés de sa mise en œuvre (Prud'homme *et al.*, 2005 ; Bautier et Goigoux, 2004 ; Piquée, 2010). La littérature de recherche peine à démontrer l'efficacité des pratiques enseignantes en matière de différenciation pédagogique et va même jusqu'à dénoncer certains écueils des pratiques différenciées. Parmi ces écueils, on retrouve notamment l'amalgame entre différenciation et individualisation (Crahay et Wanlin, 2012 ; Toullec Théry, 2016) mais aussi le surajustement didactique (activités simplifiées) ou le sous-ajustement (activités trop floues) (Bautier et Goigoux, 2004), le tout conduisant souvent à un accroissement des inégalités scolaires (Feyfant, 2016). Cette étude s'inscrit également dans le sillon des recherches sur les configurations disciplinaires et la conscience disciplinaire développées au sein du laboratoire Théodile-CIREL de Lille (Reuter *et al.*, 2013).

Dans une précédente enquête (Moussi, Luczak, 2020), les résultats avaient montré que pour gérer l'hétérogénéité de la classe, les professeurs, quelle que soit leur ancienneté dans le métier, recourent aux mêmes pratiques : la réduction du nombre d'exercices ou l'allègement de la tâche, l'apport d'une aide (type reformulation, exemplification), la mise à disposition d'outils (leçons, fiches outils...) et pour les plus expérimentés, la variété des supports pédagogiques. L'ajustement des supports d'apprentissage à destination des élèves et plus encore, la mise à disposition de supports différents semble être un signe d'expertise. Par support, nous entendons toutes les ressources, numérique compris, élaborées ou non par les enseignants et mises à disposition des élèves pour permettre l'acquisition de savoirs. Il ne s'agit pas de recenser les supports utilisés par les enseignants mais bien d'observer les variations et/ou ajustements de ces supports au sein de la discipline "français" et "histoire", et d'identifier les profils d'élèves ou les types d'apprenants concernés par ces variations.

La méthodologie de cette étude s'appuie sur l'analyse qualitative d'entretiens de type semi-directif et de *focus groups* menés auprès d'un groupe d'enseignants maitres-formateurs (EMF) (n=10) impliqués dans la recherche. Les EMF issus des trois cycles d'enseignement de l'école primaire ont été sollicités pour leur engagement dans la formation initiale et la réflexion qu'ils mènent au quotidien dans leur classe sur la question de la différenciation pédagogique. Tous ces EMF proposent des formes et modalités de travail qu'ils identifient comme des moyens de répondre à l'hétérogénéité de leurs élèves et mettent au premier plan les supports d'apprentissage. Les résultats mettent en évidence la nature des ajustements proposés par ces enseignants et les contenus disciplinaires concernés. Ils nous renseignent également sur la manière dont les enseignants reconstruisent la discipline "français" et la discipline "histoire", deux disciplines vécues différemment par les enseignants (Reuter, 2016). Enfin, ils permettent d'appréhender la notion de diversité chez ces enseignants experts et leurs connaissances des caractéristiques des élèves à besoins éducatifs particuliers pour l'ajustement des supports d'apprentissage.

**Mots-Clés :** support d'apprentissage, éducation inclusive, différenciation pédagogique

# L'utilisation de trois types de documents écrits en classe d'histoire dans l'enseignement secondaire : quelles représentations et quels obstacles pour les élèves en Belgique francophone ?

Gaël Pirard \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université de Liège (ULG) – Place du 20 Août 7, 4000 Liège, Belgique, Belgique

En Belgique francophone, pendant le XIXe siècle et la première moitié du XXe siècle, la plupart des manuels utilisés en classes d'histoire proposaient aux élèves des textes de synthèse. Jusque dans le courant des années 1950-1960, la place accordée aux traces du passé ou aux travaux postérieurs restait généralement très faible (Jadoulle, 2015). Mais les choses ont progressivement changé. Aujourd'hui, que ce soit à travers les manuels ou les séquences proposées par les enseignants, " l'étude de documents a pris une place centrale dans l'enseignement de l'histoire " et les élèves sont confrontés à des documents d'une " très grande hétérogénéité " (Audigier, 2018, p. 37-38).

Cependant, certains élèves peuvent rencontrer des difficultés lorsqu'il s'agit d'interpréter un ensemble de documents de types variés (Jadoulle, 2015). En effet, " il ne suffit pas d'aligner des documents pour comprendre et donner du sens au passé " écrit le didacticien suisse Charles Heimberg (2002, p. 39). Wineburg (2001), qui a étudié les stratégies et techniques utilisées par les historiens lors de l'analyse de traces du passé met en avant l'idée de " dialogues simulés " (Doussot, 2018, p. 110). D'après Wineburg, les historiens simuleraient " un processus interpsychique en langage intrapsychique " (Doussot, 2018, p. 110). Cette méthode leur permettrait d'explorer différentes perspectives et de mieux élaborer le contexte historique de la trace du passé analysée.

Bien que les didacticiens s'accordent aujourd'hui sur l'importance de confronter les élèves à différents types de documents en classe d'histoire (Heimberg, 2002 ; Ethier, Lefrançois & Demers, 2014 ; Jadoulle, 2015), nous disposons de peu de données sur la manière dont les élèves en Belgique francophone traitent cette diversité. Lorsqu'ils sont confrontés à des traces du passé, des travaux d'historiens et des textes de synthèse, ainsi qu'à des documents textuels, iconographiques, audiovisuels, schématiques, cartographiques, etc., que se passe-t-il réellement dans l'esprit de ces élèves ? Au XXIe siècle, en Belgique francophone, les élèves de l'enseignement secondaire sont-ils proches ou bien éloignés des " dialogues simulés " que Wineburg (2001) associe au raisonnement historien ?

La recherche présentée dans cette communication se concentre sur les représentations que les

---

\*. Intervenant

élèves ont des trois types de documents écrits les plus couramment rencontrés en classe d'histoire au XXI<sup>e</sup> siècle en Belgique francophone (les traces du passé, les travaux des historiens et les textes de synthèse élaborés par les enseignants ou par les auteurs de manuel). La question posée est la suivante :

**Quelles sont les représentations des élèves concernant les différents types de documents écrits auxquels ils sont généralement confrontés en classe d'histoire en Belgique francophone ? Quels obstacles à l'apprentissage peut-on identifier ?**

La recherche s'est déroulée en trois étapes. Tout d'abord, nous avons demandé de compléter un questionnaire aux élèves de 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années de différents établissements de l'enseignement secondaire en province de Liège(1). Les élèves ont reçu un ensemble de documents, sur un thème historique précis, comprenant les trois types de documents étudiés dans la recherche. Le questionnaire avait pour objectif de recueillir des informations sur leurs représentations pour chacun des types de document. Ensuite, nous avons réalisé des entretiens individuels semi-directifs avec quelques élèves tirés au sort et qui n'avaient pas répondu au questionnaire, afin de recueillir des informations sur leurs représentations en utilisant la méthode de la " réflexion à voix haute ". Enfin, après avoir analysé les données et découvert les représentations des élèves, nous avons comparé celles-ci avec les écrits des spécialistes de la didactique et de l'épistémologie de l'histoire s'intéressant aux documents en tant que sources d'accès au passé. Cette comparaison avait pour objectif d'identifier certains obstacles et de réfléchir au moyen des les surmonter (Martinand, 1986 ; Bachelard, 1993).

#### Bibliographie :

- Audigier, F. (2018). " L'esprit critique et l'enseignement de l'histoire : quelles pratiques pour quelles fins ? " dans Ethier, M.-A., Lefrançois, D. & Audigier, F., *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, p. 27-68.
- Bachelard, G. (1993). *La Formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*. Bruxelles : Peter Lang.
- Ethier, M.-A., Lefrançois, D. & Demers, S. (2014). *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*. Québec : Les Editions MultiMondes.
- Heimberg, C. (2002). *L'Histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Paris : ESF éditeur.
- Jadouille, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une " didactique de l'enquête " en classe du secondaire*. Namur : Erasme.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts : charting the future of teaching the past*. Philadelphie : Temple University Press.

(1) Aussi bien de l'enseignement général que de l'enseignement qualifiant.

**Mots-Clés :** document – histoire – représentation

# Planifier son enseignement à l'aide d'un outil scénarisé : le cas des ateliers d'écriture de L. Calkins

Marine Andre<sup>\* † 1</sup>, Patricia Schillings<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Analyse et accompagnement du développement professionnel des enseignants - ULiège (Adpe) – Belgique

<sup>2</sup> Analyse et accompagnement du développement professionnel des enseignants - ULiège (Adpe) – Belgique

Dans le cadre de la réforme de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone, la mise en place d'un tronc commun a été assortie de la rédaction de nouveaux référentiels proposant des attendus à chaque niveau scolaire. Ainsi, des savoirs, savoir-faire et compétences relatifs aux composantes de la production d'écrits ont été introduits. Alors que le référentiel précédent définissait l'écriture principalement à partir des caractéristiques formelles des textes dont les élèves devaient maîtriser la structure, le nouveau prescrit intègre les composantes de la production d'écrit et le développement d'une posture d'auteur (Tauveron, 2004). La production de textes est alors attendue dès la première année primaire. Dès lors, les enseignants sont amenés à concevoir leurs pratiques d'enseignement de l'écriture différemment pour plonger les élèves dans la complexité du processus d'écriture (Graham & Harris, 2015 ; Lantheaume & Simonian, 2012). En plus de ce travail sur le cadre des apprentissages, cette réforme nommée *Pacte pour un enseignement d'excellence* se donne pour mission d'informer et d'outiller les enseignants sur la manière dont les nouveaux contenus définis peuvent être enseignés. Pour ce faire, des dispositifs et des outils pertinents ayant fourni différentes preuves de leur efficacité sont diffusés sur une plateforme en ligne. Parmi ces outils se trouvent les ateliers d'écriture tels que didactisés par L. Calkins (2016 ; 2017). Même si ces outils sont éloignés de leurs pratiques habituelles (André et al., 2022), certains enseignants ont choisi de mettre en place dans leur classe. Cette mise en place des ateliers d'écriture suppose donc des ajustements en classe, mais surtout lors de l'étape de planification de ceux-ci (Saillot, 2020). La planification " se réalise dans un contexte situé et en amont de l'interaction avec les élèves. C'est un processus réflexif de traitement de l'information qui conduit l'enseignant à prendre des décisions à la fois sur la programmation des contenus à organiser sur une période scolaire plus ou moins longue, et sur la préparation du pilotage didactique de la séquence d'apprentissage. "(Deprit & Van Nieuwenhoven, 2021, p. 76). Elle demande donc à l'enseignant de se projeter dans l'action future et de la visualiser pour construire une structure de base qui orientera celle-ci (Altet, 2005) sur des dimensions organisationnelles et administratives, personnelles et psychologiques ou encore pédagogiques (Wanlin, 2009) Cette présentation s'intéresse à la manière dont quatre enseignantes gèrent la confrontation au scénario proposé par l'outil : Comment s'y prennent-elles ? Quelles informations choisissent-elles de conserver ou d'ajuter ? Sur quels indicateurs ces choix reposent-ils ? Quel temps y consacrent-elles ? Ce sont ces questions qui seront abordées lors de la présentation. Par ailleurs, nous cher-

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : marine.andre@uliege.be

chons également à mettre cette utilisation des outils en parallèle avec les conceptions et les pratiques d'écriture de ces enseignantes qui constituent leur rapport à l'écrit (Barré-de-Miniac, 2002 ; Blaser et al., 2015). Pour répondre à ces questions, un recueil multimodal des traces a été effectué afin de trianguler les données. Les analyses menées reposent donc sur des entretiens, des fiches de préparation, des vidéos d'ateliers ou encore les manuels utilisés par les enseignantes.

### Références bibliographiques :

Altet, M. (2005). Préparation et planification. In J. Houssaye (éd.), *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui* (6e éd., p. 77-88). ESF.

André, M., Schillings, P., Dumont, A., Libion, M., & Pénillon, é. (2022). Introduire l'enseignement explicite dans sa pratique : Comment quatre enseignantes s'approprient-elles un dispositif d'atelier d'écriture structuré ? *Nexus : Articuler Pratiques d'Enseignement et Recherches*, 2, 5-29.

Barré-de-Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113(1), 29-40. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1943>

Blaser, C., Lampron, R., & Simard-Dupuis, E. (2015). Le rapport à l'écrit : Un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure*, 3, 51-63.

Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Un impulseur au cœur de la planification des futurs enseignants. *Revue française de pédagogie*, 213, 75-88. <https://doi.org/10.4000/rfp.11064>

Graham, S., & Harris, K. R. (2015). Common Core State Standards and Writing : Introduction to the Special Issue. *The Elementary School Journal*, 115(4), 457-463. <https://doi.org/10.1086/681963>

Lantheaume, F., & Simonian, S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants : Quel rôle du prescrit ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 45(3), 17-38. <https://doi.org/10.3917/lsdle.453.0017>

Saillot, E. (2020). *(S')ajuster au coeur de l'activité d'enseignement-apprentissage : Construire une posture d'ajustement* (p. 262). l'Harmattan.

Tauveron, C. (2004). De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école. *Actes du 9e colloque de l'AIRDF*. [http://airdf.ouvaton.org/archives/laval-2004/fichier/Symposium\\_Dumortier/Tauveron.pdf](http://airdf.ouvaton.org/archives/laval-2004/fichier/Symposium_Dumortier/Tauveron.pdf)

Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 166, Article 166. <https://doi.org/10.4000/rfp.1294>

Calkins, L. (2017). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques* (A.-M. Kallemeyn & D. Bernier-Ouellette, Trans). Chenelière éducation.

Calkins, L., Oxenhorn, S. & Rothman, R. (2016). *écrire des récits inspirés de nos petits moments* (Y. Nadon, Trans.). Chenelière éducation.

**Mots-Clés :** planification, manuel enseignant, écriture

# Supports (didactiques), papier et/ou numériques : quels risques d'inégalité d'apprentissage et quelles stratégies pour les limiter ?

Germain Simons<sup>\* 1,2</sup>, Marie-Noëlle Hindryckx<sup>\* †</sup>, Alice Burrows<sup>\* ‡</sup>,  
Alessandro Greco<sup>\*</sup>

3,4

<sup>1</sup> Université de Liège – Belgique

<sup>2</sup> unité de recherche DIDACTIfen – Belgique

<sup>3</sup> unité de recherche DIDACTIfen – Belgique

<sup>4</sup> Université de Liège – Belgique

## Texte de cadrage

Ce symposium s'inscrit dans l'axe 3 du colloque : " Supports, outils et inégalités scolaires ". Notre définition de " supports (didactiques) " est celle, générale, proposée dans le texte de cadrage du colloque : " unités matérielles et formelles mobilisant une ou plusieurs ressources à des fins éducatives (...) ". Cette définition, volontairement très large, regroupe, par exemple, des manuels (ou " moyens d'enseignement "), des ouvrages de littérature de jeunesse (album, roman graphique...), des supports de cours plus micros comme, par exemple, les schémas ou les bandes dessinées, qui sont fréquemment utilisés pour présenter ou synthétiser de nouveaux savoirs, ou les plateformes comme Kahoot ou Socrative pour vérifier la compréhension, tant dans les cours de sciences qu'en sciences humaines.

Au cours de ces vingt dernières années, différents chercheurs ont montré que les supports didactiques sont susceptibles de contribuer à augmenter les inégalités scolaires. Par exemple, Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin (2012) font remarquer que les supports modernes se caractérisent de plus en plus par la multiplicité des moyens sémiotiques mis en œuvre et par leur nature composite, ce qui suppose que l'enseignant les considère comme tels et non comme directement utilisables par les élèves et qu'il construise leur parcours de navigation ou de lecture. Dans le domaine des langues étrangères, Simons *et al* (2016) ont montré que la nature monolingue de nombreux manuels de langue, la très grande densité des unités et leur nature composite, l'approche " spiralaire " de la clarification grammaticale sont quelques-unes des caractéristiques qui peuvent générer des risques d'inégalité d'apprentissage. Dans le domaine de la littérature de jeunesse, Tauveron (1999) et Bonnéry (2015) ont montré que certains textes ont des caractéristiques qui les rendent " résistants " aux jeunes lecteurs et qu'il importe que les enseignants soient bien

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : mn.hindryckx@uliege.be

‡. Auteur correspondant : alice-helene.burrows@sorbonne-nouvelle.fr

conscients de ces caractéristiques et familiarisés avec celles-ci pour accompagner efficacement les élèves dans la lecture de ces supports, d'autant que l'environnement familial est extrêmement variable dans la pratique de la lecture (littéraire). Dans le domaine scientifique, de nombreux chercheurs examinent l'importance de la problématisation des savoirs et de la construction de leur trace écrite dans l'apprentissage des sciences (Chalak, 2020 ; Lhoste, 2017 ; Orange, 2012 ; Schneeberger & Vérin, 2009...). Une étude sur les supports de cours laissés aux élèves pour l'étude, dans le secondaire supérieur (Hindryckx & Poffé, 2024 ; Poffé, Laschet & Hindryckx, 2015a et 2015b) a examiné la composition des supports didactiques produits par les étudiants futurs enseignants de biologie et a montré comment ils pouvaient entraîner des inégalités d'apprentissage chez les élèves. Dès la maternelle, des chercheurs ont pu montrer que les supports contenant des traces parfois collectées lors des activités scientifiques sont souvent inadaptés à l'enjeu d'apprentissage et peuvent même empêcher les élèves d'accéder à la secondarisation des savoirs (Bautier & Goigoux, 2004 ; Daro *et al.*, 2022). La question de l'accès à une éducation technologique responsable et émancipatrice est également une préoccupation des chercheurs didacticiens en sciences et technologies (Roy & Gremaud, 2017).

Dans une perspective résolument constructive, ce symposium a pour visée de mieux comprendre les facteurs contribuant aux inégalités d'apprentissage, mais aussi de permettre aux enseignants de mieux agir en proposant des pistes de solution. Celles-ci peuvent se situer à différents niveaux : dans la formation initiale et continue, en conscientisant les (futurs) enseignants à ces risques et en ouvrant des pistes pour les réduire ; au niveau de l'acte d'enseignement lui-même, en connaissant mieux ces supports pour construire des parcours de navigation efficaces pour les élèves... ; au niveau éditorial, en prenant davantage en compte les résultats de la recherche dans ce domaine.

### **Questions-balises**

- *Quelles sont les caractéristiques des supports contemporains susceptibles de générer des risques d'inégalité d'apprentissage ?*
- *Quelle est l'origine de certains risques d'inégalité d'apprentissage présents dans les supports didactiques ?*
- *Comment l'enseignant peut-il éviter certains risques d'inégalité d'apprentissage inhérents à certains supports d'apprentissage ?*
- *Quel rôle l'enseignant est-il appelé à jouer dans la familiarisation de l'apprenant avec la culture et les genres scolaires, afin de donner à chacun des élèves la possibilité de construire ses apprentissages à partir des supports utilisés ?*
- *Quel(s) dispositif(s) pédagogique(s) pour former les futurs enseignants à l'identification et au traitement des risques d'inégalités d'apprentissage présents dans certains supports d'enseignement ?*
- ...

### **Propositions de communications**

Exposé de mise en perspective par XXXXXXXXX

### **Communications**

Sciences humaines

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

*L'album contemporain est-il réservé aux lecteurs modèles ? Analyse de caractéristiques et proposition de pistes didactiques*

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

*Quand les élèves prennent leurs propres productions comme support pour améliorer leur chronique radio. Une piste pour réduire les inégalités scolaires ?*

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

*Risques d'inégalités d'apprentissage liés à certaines caractéristiques des manuels contemporains de langues étrangères*

*Sciences*

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

*école du dehors et apprentissages en sciences : quels rôles des traces dans le processus de secondarisation des apprentissages au fondamental ?*

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

*Risques d'inégalités d'apprentissage liées aux supports pour l'étude au secondaire supérieur en sciences : évolution et numérisation*

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

*Coconcevoir des dispositifs d'enseignement-apprentissage sur l'écoquartier dans une perspective d'éducation technologique responsable : quels fondements et quelles modalités opératoires pour une émancipation des élèves ?*

**Synthèse et conclusion**, animée par XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

### **Formule adoptée**

La formule de ce symposium long (180') s'inspire de celle du *Réseau international francophone de recherche en éducation et formation* (REF), mais se veut un peu plus souple, et plus ouverte aux membres extérieurs au symposium.

- Les textes longs des communications sont envoyés avant le symposium à tous les membres du symposium.

- Lors du symposium, la présentation de chaque communication dure maximum 15' (étant donné que tout le monde est censé avoir lu tous les textes). On alternera les présentations en sciences

humaines et en sciences.

- La communication est d'abord commentée brièvement par un " discutant ", membre du symposium, désigné au préalable par les coordinateurs du symposium.

- S'en suit un échange de questions/réponses avec les autres membres du symposium, puis, éventuellement, avec le public. Cette partie commentaire et questions/réponses ne dépasse pas 10'. Au total, nous consacrerons 25' à chaque communication.

- Le reste du temps sera consacré à une brève mise en perspective et surtout à la synthèse et à la conclusion du symposium.

### **échéances et consignes de rédaction pour les textes longs**

- Fournir un **résumé** de la communication de max. 1000 mots (biblio incluse) aux trois coordinateurs pour le **vendredi 12 janvier 2024**.

- Envoyer le texte long de la communication aux 3 coordinateurs pour le **vendredi 19 avril 2024** en suivant les consignes suivantes :

40 000 caractères, espaces compris, hors bibliographie

Marges " normales "

Interligne 1,15

Police Times New Roman

Adoption de l'orthographe rectifiée mais pas de l'écriture inclusive

Bibliographie : normes APA – version 6

Italique réservé exclusivement à l'emprunt de termes/expressions en langue étrangère

Si citation de plus de 40 mots, passage à la ligne, retrait d'1cm côté gauche

Espace insécable devant les deux points, points virgules, points d'interrogation et d'exclamation

Si sigle ou abréviation : en toutes lettres avant de la mettre entre parenthèses

### **Bibliographie**

Bautier, E. (dir.) (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.

Bautier, E, Crinon, J., Delarue-Breton, C. & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.

Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de Pédagogie*, 148, 89-100.

- Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beckers, J., Crinon, J. & Simons, G. (dir) (2012). *Approche par compétences et réduction des inégalités entre élèves*. Bruxelles : De Boeck.
- Bonnéry, S. (dir) (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : la dispute.
- Bonnéry, S., Crinon, J. & Simons, G. (2016). Les élèves face aux outils pédagogiques : quels risques d'inégalités ? *Recherches en éducation*, 2.
- Chalak, H. (2020). Construction de savoirs et de textes problématisés par une enseignante débutante lors d'une séance sur la circulation sanguine. *Recherches en didactiques*, 30, 121-147. <https://doi.org/10.3917/rdid1.030.0121>
- Daro, S., Bovy, E., Yernaux, D. & Hindryckx, M.-N. (2022). école du Dehors et apprentissages... en sciences. *Actes des XIIIe rencontres scientifiques de l'ARDIST*. 15-18 novembre 2022. Toulouse : Université de Toulouse Jean Jaurès, 371-379.
- Delarue-Breton, C. (2011). Hétérogénéité, tensions implicites et influences sur les formats de travail proposés aux élèves dans l'enseignement/apprentissage de la langue première à l'école. *Recherches en éducation*, 10, 45-55.
- Hindryckx, M.-N. & Poffé, C. (2024). Différents types de supports de vulgarisation : facilitateurs ou obstacles à l'apprentissage des élèves en sciences ? In V. Henry, G. Simons & D. Verpoorten (2024), *Identifier, modéliser et surmonter les obstacles à l'apprentissage*. Liège : Presses universitaires de Liège. Collection " Didactiques en recherche ", n°5.
- Lhoste, Y. (2017). épistémologie et didactique des SVT. Langage, apprentissage et enseignement des sciences de la vie et de la Terre. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, Collection " études sur l'éducation ".
- Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences : problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Poffé, C., Laschet, M. & Hindryckx, M.-N. (2015a). Les supports pour l'étude fournis à l'élève en sciences biologiques sont-ils créateurs d'inégalités scolaires ? étude exploratoire de production de futurs enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Spirale. Revue de Recherches en Education*, 55, 137-152
- Poffé, C., Laschet, M. & Hindryckx, M.-N. (2015b). Allers-retours entre recherche et formation : l'exemple des supports pour les élèves en sciences biologiques dans le secondaire supérieur. In G. Samson, C. Couture & N. Sylla (Eds.), *Recherche participative et didactique pour les enseignants : perspectives croisées en science et technologie*. Nice : Ovidia.
- Roy, P. & Gremaud, B. (2017). Une démarche d'investigation interdisciplinaire pour traiter des problématiques d'EDD dans une perspective d'instruction et de socialisation émancipatrice. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 22, 99-123.
- Schneeberger, P. & Vérin, A. (2009). *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences - quels enjeux pour les apprentissages à l'école ?* Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique.

Simons, G., Delbrassine, D. & Van Hoof, F. (2016). Risques d'inégalités liés à certaines caractéristiques des manuels contemporains de langues étrangères en Belgique francophone. *Recherches en éducation*, 25, 106-118.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant, *Repères*, 19, 9-38.

**Mots-Clés** : supports, caractéristiques, sciences humaines, sciences, risques, inégalités, pistes de solution

## Axe 4 : Supports et scénarisations didactiques

# " EP – Vivre actif " : évaluation de l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité d'une application mobile à destination du cours d'éducation physique de l'enseignement secondaire supérieur.

Maurine Remacle \* <sup>1</sup>, Marie Cambresier <sup>1</sup>, Marc Cloes \* <sup>†</sup>, Alexandre Mouton <sup>‡</sup> <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Département des Sciences de la motricité, Université de Liège – Belgique

## Introduction

La place de l'école dans la promotion d'un style de vie sain et actif des élèves n'est plus à prouver. En effet, l'enseignant en éducation physique est en première ligne pour encourager l'élève à devenir un citoyen physiquement éduqué tout au long de sa vie (Lau et al. 2011 ; Conroy et al. 2014). En parallèle, de plus en plus d'outils numériques comme les tablettes et les applications mobiles encouragent très fortement la pratique d'une activité physique en dehors des murs de l'école (Gil-Espinosa et al. 2020).

Compte tenu des avantages de ces outils numériques et la plus-value du cours d'éducation physique dans la promotion d'un style de vie sain et actif, une recherche scientifique sur la combinaison de ces deux concepts mérite d'être approfondie. De plus, plusieurs auteurs mettent en évidence que les recherches sur l'utilisation d'applications mobiles au cours d'éducation physique se développent plus lentement que dans les autres disciplines (Krause & Sanchez, 2020 & Yang et al. 2020).

Face à ces constats, nous avons pensé et développé une première version d'une application mobile à destination du cours d'éducation physique de l'enseignement secondaire supérieur : " EP – Vivre actif ". Par cet outil numérique, nous aimerions, d'une part, aider l'élève à transférer les éléments appris durant le cours d'éducation physique dans sa vie quotidienne et l'encourager à être physiquement actif à l'extérieur des murs de l'école. D'autre part, permettre à l'enseignant de s'appuyer sur un support pédagogique innovant pour remplir ses nouvelles missions en matière de santé.

## Objectif

L'objectif de cette recherche était, dans un premier temps, d'évaluer l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité de l'application mobile " EP – Vivre actif " et, dans un second temps, d'identifier

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : marc.cloes@uliege.be

‡. Auteur correspondant : Alexandre.Mouton@uliege.be

ses forces, ses faiblesses, ses opportunités et ses menaces comme outil pédagogique pour le cours d'éducation physique dans l'enseignement secondaire supérieur.

## Méthodologie

Pour évaluer l'application mobile, nous avons contacté soixante-six experts : des professeurs d'éducation physique de l'enseignement secondaire supérieur, des inspecteurs de la Fédération Wallonie-Bruxelles, des assistants/docteurs/professeurs universitaires dans le domaine de l'éducation physique et des psychopédagogues. Chaque expert a été invité à visionner une vidéo décrivant les fonctionnalités de l'application et à répondre à un questionnaire. Tout d'abord, nous leur avons demandé de se positionner rapport aux trois dimensions de l'évaluation d'un dispositif numérique pour l'apprentissage/l'enseignement (Tricot et al. 2003). Ces trois dimensions sont les suivantes :

- L'utilité pédagogique. Les fonctionnalités proposées permettent-elles de répondre aux visées pédagogiques ciblées/aux objectifs ciblés ?
- L'utilisabilité. L'outil est-il facile à utiliser, à prendre en main sans commettre d'erreur de manipulation ?
- L'acceptabilité. L'outil est-il compatible avec les valeurs, la culture, le contexte dans lesquels nous voulons insérer notre application ?

Une échelle de Likert était proposée pour évaluer chaque fonctionnalité (ex : inutile, pas vraiment utile, utile, très utile). Pour chaque thématique, les experts ont eu la possibilité de laisser un commentaire. Ensuite, les participants ont mentionné les forces, les faiblesses, les opportunités et les menaces de l'application mobile (SWOT) (Helms & Nixon, 2010).

En ce qui concerne l'analyse des données, pour les données quantitatives, nous avons calculé les scores moyens ainsi que les écarts-types pour chaque fonctionnalité et pour chaque dimension (score maximal = 4). Nous avons convenu qu'un score moyen supérieur à 2,5 est égal à une appréciation positive vis-à-vis de l'item évalué. Pour les données qualitatives liées aux commentaires et à la matrice SWOT, nous avons utilisé des codes et des métacodes, ce qui nous a permis de classer les réponses par ordre de fréquence.

## Résultats

Au total, trente-six experts ont répondu à cette étude : vingt-six professeurs d'éducation physique de l'enseignement secondaire supérieur, une inspectrice, sept membres universitaire liés à la formation des enseignants en éducation physique (professeurs et assistant-doctorants) et deux psychopédagogues.

En ce qui concerne le contenu de l'application mobile, l'utilité de chaque fonctionnalité a obtenu une évaluation positive avec un score moyen supérieur à 2,5. L'utilisabilité ( $3.53 \pm 0.61$ ) et l'acceptabilité ( $3.03 \pm 0.56$ ) globales ont également été évalués positivement. Les nombreux commentaires et l'analyse SWOT ont permis de mettre en évidence les points positifs et les améliorations nécessaires comme : l'évaluation de l'autonomie après le cours, se centrer davantage sur la motivation intrinsèque de l'élève, renforcer l'individualisation et améliorer le transfert des connaissances vers la maison.

## Conclusion

La majorité des experts semble positif face à l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité de l'application mobile. Néanmoins, quelques modifications ont été effectuées avant d'entamer la phase pilote auprès de quelques élèves de l'enseignement secondaire supérieur. Cette phase débutera en

février 2024.

## Bibliographie

Conroy, D. E., Yang, C.-H., & Maher, J. P. (2014). Behavior Change Techniques in Top-Ranked Mobile Apps for Physical Activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 46(6), 649-652. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2014.01.010>

Gil-Espinosa, F. J., Merino-Marbán, R., & Mayorga-Vega, D. (2020). Endomondo smartphone app to promote physical activity in high school students. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(46), 465-473. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i46.1597>

Helms, M. M., & Nixon, J. (2010). Exploring SWOT analysis—where are we now? A review of academic research from the last decade. *Journal of strategy and management*, 3(3), 215-251. <https://doi.org/10.1108/17554251011064837>

Krause, & Sanchez, Y. (2014). Meeting the National Standards : There's an app for that. *Strategies*, 27(4), 3-12. <https://doi.org/10.1080/08924562.2014.917997>

Lau, P. W., Lau, E. Y., Wong, D. P., & Ransdell, L. (2011). A Systematic Review of Information and Communication Technology-Based Interventions for Promoting Physical Activity Behavior Change in Children and Adolescents. *Journal of Medical Internet Research*, 13(3), e48. <https://doi.org/10.2196/jmir.1533>

Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A. (2003). *Utilité, utilisabilité, acceptabilité : Interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH*. 391. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000154>

Yang, Q.-F., Hwang, G.-J., & Sung, H.-Y. (2020). Trends and research issues of mobile learning studies in physical education : A review of academic journal publications. *Interactive Learning Environments*, 28(4), 419-437. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1533478>

**Mots-Clés** : application mobile, enseignement secondaire, éducation physique

# Curation, appropriation, transformation et mutualisation de supports numériques en enseignement supérieur

Françoise Jérôme\*<sup>1</sup>, Dominique Verpoorten\*<sup>† 2</sup>

<sup>1</sup> IFRES - Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur - Université de Liège –  
Traverse des architectes, B63b 4000 Liège Belgique Tél. : +32 4 366 56 31 Fax : +32 4 366 59 96,  
Belgique

<sup>2</sup> IFRES - Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur - Université de Liège –  
Belgique

Le cours intitulé *Approche et questions sociopolitiques dans l'Enseignement supérieur* s'adresse aux enseignants des Hautes Ecoles tenus par obligation décrétole d'obtenir le *Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur* (CAPAES) pour pouvoir être employés durablement. A l'ULiège, la formation CAPAES est prise en charge par l'*Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur* (IFRES). Depuis l'année académique 2012-2013, le cours dont il est question mise sur l'utilisation de supports de formation *Open Source* (Pearce et al., 2010; Veletsianos & Kimmons, 2012; Scanlon, 2014) dans la mesure où les formateurs, exerçant ainsi un travail préliminaire de curation (Greenhow & Gleason, 2014), sélectionnent chaque année des conférences enregistrées et mises à disposition du grand public sur Internet (essentiellement via YouTube et Vimeo) dans le but de les proposer aux candidats CAPAES. Ces conférences sont choisies en fonction de plusieurs critères : 1) les thématiques abordées doivent être centrées sur des pratiques pédagogiques de l'enseignement supérieur et leur résonance en termes de partis pris sociopolitiques, 2) les conférenciers jouissent d'une certaine reconnaissance académique et proviennent de différents pays de la francophonie (Québec, France, Belgique et Suisse), 3) les propos tenus sont appuyés par des cadres et/ou référents théoriques issus de la recherche en enseignement supérieur, 4) les enregistrements sont de bonne qualité, libres d'accès et d'une durée approximative de 60 minutes. Depuis deux ans, les activités visant l'appropriation des conférences thématiques consistent en un double travail de production et de mutualisation de nouveaux supports par les candidats CAPAES. Concrètement, le cours se déroule entièrement à distance et prend la forme d'une classe puzzle adaptée aux spécificités du contexte décrit ci-dessus. Une première activité consiste à visionner deux conférences traitant d'une des cinq thématiques proposées (innovation pédagogique, enseignement en grand groupe, différenciation, intelligence artificielle, approche par compétences et variété méthodologique) et à produire individuellement une synthèse structurée des deux conférences sous la forme d'une capsule vidéo (Amadiou & Tricot, 2020) d'une dizaine de minutes, rompant ainsi avec le format traditionnel de l'écrit académique. Les ressources numériques ainsi créées constituent autant de nouveaux supports d'appropriation des thématiques travaillées qui vont ensuite faire l'objet d'un partage puisque chaque candidat va choisir, pour chacune des cinq thématiques du cours, une capsule réalisée par un pair (Mazur, 1997). Le cours comptant une vingtaine de participants, environ

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : dverpoorten@uliege.be

quatre capsules vidéo traitent d'une même thématique et nécessitent par conséquent de faire un choix. Une fois que le candidat ou la candidate a choisi cinq capsules correspondant aux cinq thématiques, il ou elle organise une synthèse globale sous la forme de l'application Web 2.0 (Greenhow & Gleason, 2014) nommée *Padlet* (<https://fr.padlet.com>). L'objectif général de ce 'jeu' de réutilisation, transformation et mutualisation de ressources est d'une part de fournir aux candidats des repères de qualité leur permettant de nourrir leurs réflexions personnelles en matière de pédagogie de l'enseignement supérieur et d'autre part de prendre conscience, en participant au relai des informations et des points de vue, de l'ancrage contextuel et pluriel des thématiques proposées. La communication portera sur une description du dispositif tel qu'il vient d'être expliqué ainsi que sur une analyse qualitative des supports de formation : ceux sélectionnés et mis à disposition par les formateurs et ceux réalisés et partagés par les candidats.

Références :

Amadiou, F., & Tricot, A. (2020). *Apprendre avec le numérique*. 2e éd. Retz.

Greenhow, C. & Gleason, B. (2014). Social scholarship : Reconsidering scholarly practices in the age of social media. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 45, No. 3, pp. 392-402.

Mazur, E. (1997). *Peer instruction : a user's manual*. Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall.

Pearce, N., Weller, M., Scanlon, E. & Ashleigh, M. (2010). Digital Scholarship Considered : How New Technologies Could Transform Academic Work. *Education*, 16(1).

Scanlon, E. (2014). Scholarship in the digital age : Open educational resources, publication and public engagement. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 45, No. 1, pp. 12-23.

Veletsianos, G. & Kimmons, R. (2012). Assumptions and Challenges of Open Scholarship. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol. 13, No. 4.

**Mots-Clés** : support numérique, open source, mutualisation, peer instruction, enseignement supérieur

# Les manuels d'anglais et leurs scénarisations didactiques : vers la coordination des langues enseignées à l'école ?

Slavka Pogranova\* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> UNIGE – Université de Genève Boulevard du Pont d'Arve, 40 1211, Genève, Suisse

Selon le Plan d'études romand (PER, 2012), les élèves de l'école primaire apprennent outre le français (L1) langue de scolarisation, deux langues étrangères : l'allemand (L2), puis l'anglais (L3). L'enseignement des langues s'inscrit dès lors dans une perspective de la didactique intégrée des langues où des liens sont faits entre les langues officiellement enseignées à l'école. La littérature à ce sujet est abondante (cf. Brohy & Rezgui, 2008 ; Wokusch, 2017 ; Manno & Greminger Schibli, 2015 ; Elmiger & Matthey, 2027 ; de Pietro, 2020 ; Candelier & Manno, à paraître). La didactique intégrée fait partie des approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) et les activités plurilingues sont vues comme des " activités (...) impliquant plusieurs variétés linguistiques et culturelles " (Candelier et al., 2012). Selon de Pietro (2020), s'inscrivant dans des approches actionnelles ou réflexives, la compréhension de l'articulation de ces approches avec des approches singulières portant sur une langue est importante, autrement dit " il importe (...) de mieux comprendre quand il est profitable pour les apprentissages de travailler avec plusieurs langues " (p. 46).

Qu'en est-il des manuels et de leurs scénarisations didactiques ? Quel travail sur les langues est-il proposé et avec quelles orientations ? Partant des prescriptions officielles en Suisse romande (CDIP, 2004 ; CIIP, 2003), notre contribution vise à examiner les manuels d'anglais *MORE!* (2ème éd.) (2023), plus précisément les activités comprenant le travail sur les trois langues enseignées à l'école (L1, L2, L3). Nous adoptons la définition de la didactique intégrée de Candelier et Manno (à paraître) considérée comme la didactique qui vise à établir des liens entre une langue apprenant à l'école avec d'autres langues du répertoire de l'élève. Deux questions de recherche nous guident : Comment se décline la didactique intégrée des langues dans les manuels ? Quelles scénarisations didactiques sont proposées dans le guide l'enseignant ? Notre démarche méthodologique est celle de Peyer *et al.* (2019), comprenant trois domaines : conscientisation langagière, aspects interculturels et stratégies d'apprentissage/communication. Dans la communication individuelle, nous proposerons une revue de la littérature sur la didactique intégrée en Suisse, suivie par une analyse des activités prototypiques des manuels, à partir de laquelle nous proposerons des pistes pour les pratiques des enseignants généralistes à l'école primaire.

Bibliographie :

Brohy, C. & Rezgui, S. (Dir.) (2008). La didactique intégrée des langues : expériences et applications. *Babylonia*, 1, 1-75.

---

\*. Intervenant

Candelier, M. & Manno, G. (dir.) (à paraître). La didactique intégrée des langues – Apprendre une langue avec d’autres langues ? Association ADEB <http://www.adeb-asso.org/>

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A. & Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Graz : Conseil de l’Europe.

Conférence intercantonale de l’instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2012). *Plan d’études romand*. (PDF). Neuchâtel.

Conférence intercantonale de l’instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2003). *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l’enseignement des langues en Suisse romande*. CIIP.

Conférence des Directeurs de l’Instruction Publique (CDIP). (2004). *Enseignement des langues à l’école obligatoire : Stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l’échelle nationale*. Secrétariat de la CDIP.

De Pietro, J.-F. (2020). De la didactique intégrée aux approches interlinguistiques. Comment l’école de la Suisse francophone conçoit-elle le plurilinguisme ? In B. Schädlich (Hrsg.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l’apprentissage des langues* (pp. 23-52). Berlin : Springer-Verlag GmbH Deutschland.

Elmiger, D. & Matthey, M. (2017). De L2 à L3 : Didactique du plurilinguisme et théories de l’acquisition. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 61, 136-145.

Manno, G. & Greminger Schibli, C. (2015). Les synergies offertes par la didactique intégrée des langues – profitons-en dans l’enseignement du français deuxième langue étrangère ! In M. Weil & M. Vanotti (Dir.), *Weiterbildung und Mehrsprachigkeit – Formation continue et plurilinguisme – Further education and plurilingualism* (pp. 46-63). Bern : HEP-Verlag.

Peyer, E., Barras, M., Lüthi, G. & Kofler, K. (2019). *Projekt "Fremdsprachen lehren und lernen in der Schule im Zeichen der Mehrsprachigkeit" : ausgewählte Materialien. Lehrwerkanalysen zur Identifikation und Beschreibung mehrsprachigkeitsdidaktischer Aktivitäten* (überarbeitete Version : Oktober 2017). Fribourg : Institut für Mehrsprachigkeit.

Puchta, H., Stranks, J., Gerngross, G., Holzmann, C., Lewis-Jones, P., & Parminter, S. (2023). *MORE! 7e*, Student’s Book. Cambridge : Cambridge University Press & Assessment and Helbling Languages.

Wokusch, S. (2017). La qualité de l’enseignement des langues-cultures étrangères. *Recherches en didactique des langues et des cultures* (En ligne), 14.

**Mots-Clés :** didactique intégrée des langues, manuels, enseignement des langues

# Retour d'expérience d'une enseignante proposant de nouveaux textes de dictées à ses élèves de cours moyen : les raisons d'un passage de textes issus d'un outil de type clé-en-main à ceux élaborés à l'aide de l'intelligence artificielle

Ismahane Raach \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> École, mutations, apprentissages – CY Cergy Paris Université : EA4507 – Université de Cergy-Pontoise - Site de Gennevilliers - ZAC des Barbanniers - Avenue Marcel Paul - 92230 Gennevilliers, France

En didactique du français, la question des outils d'enseignement est étudiée selon plusieurs perspectives : l'analyse des contenus (Plane, 1999 ; Bishop et Denizot, 2016), la dimension historique des outils (Bishop 2010, 2019 ; Schneuwly et Darme-XU, 2015), la conception et les usages (Renaud, 2020 ; Goigoux et al., 2021 ; Goigoux, 2017 ; Goigoux et Cèbe, 2009). Notre étude se situe du côté des préoccupations professionnelles liées aux usages d'outils dits " traditionnels " comme un ouvrage de type guide d'enseignement clé-en-main et d'outils nouveaux tels que l'intelligence artificielle en ligne. Le cadre théorique mobilisé repose sur la conceptualisation qu'élabore P. Rabardel (1995) au sujet des instruments. Ses travaux sont l'occasion d'observer de nombreuses situations durant lesquelles des artefacts sont utilisés. L'artefact devient instrument lorsqu'il est mis en relation avec d'autres pôles : le sujet (l'utilisateur) et l'objet (vers lequel l'action est dirigée). Dans le contexte d'enseignement qui nous occupe, la ressource est donc un artefact, l'enseignante enquêtée devient sujet et les élèves, voire l'enseignante elle-même, représentent l'objet vers lequel l'action est dirigée. Cette interaction s'inscrit dans une logique d'usage qui s'organise à travers l'instrumentation et l'instrumentalisation. Le premier est un processus étroitement lié au sujet utilisateur et recouvre à la fois l'émergence et l'évolution des schèmes d'usages. Il permet la prise en compte de différents types de contraintes et buts poursuivis par le sujet en direction de l'objet, parfois en attribuant de nouvelles fonctions à l'artefact. L'instrumentalisation concerne les processus dirigés vers l'artefact : actions d'appropriation, voire de transformation, que le sujet effectue sur l'artefact. L'approche théorique issue des travaux de P. Rabardel offre un cadre d'analyse sur lequel s'appuyer parce qu'il définit les caractéristiques d'un système d'activité instrumentée, ses composantes (artefact, sujet, objet) et leurs relations (instrumentation et instrumentalisation).

En appui de ce cadre théorique, notre contribution propose d'étudier les préoccupations liées aux pratiques instrumentées d'une enseignante de cours moyen(1). Pour l'enseignement de l'orthographe par la dictée, elle s'outille d'abord d'une ressource papier : l'ouvrage *Dictées et histoire des arts* publié chez Retz. Il s'agit d'une ressource de type clé-en-main dans laquelle on trouve

---

\*. Intervenant

des dictées pour une année scolaire. Les textes à travailler ont pour thème l'histoire des arts et les contenus sont organisés selon les différentes tâches et supports à proposer aux élèves (découpage par séances et séquences, indications pour les enseignants, supports pour les élèves...). Cependant, la curiosité naissante pour de nouveaux outils amène désormais l'enseignante à préparer les dictées proposées aux élèves via ChatGPT. Il s'agit d'un agent conversationnel en ligne, aussi appelé " intelligence artificielle ". L'utilisateur entre un certain nombre de critères à l'élaboration d'un contenu, l'intelligence artificielle, elle, produit ce contenu. Les critères que l'enseignante entre via l'agent conversationnel ChatGPT sont étroitement liés au rapport qu'elle entretient à l'égard de la ressource *Dictées et histoire des arts* qu'elle choisit pourtant de ne plus utiliser. En effet, elle s'appuie du regard critique qu'elle porte sur cette ressource pour en saisir des leviers et des objets qu'elle décide de modifier pour concevoir ses propres dictées grâce à l'intelligence artificielle. Ce passage d'un outil à un autre nous amène à formuler la question suivante : les raisons d'une modification des supports proposés aux élèves sont-elles liées à des préoccupations didactiques (objet d'enseignement, élèves) ou professionnelles (ergonomie du travail) ?

L'analyse mise en œuvre pour répondre à cette question repose sur un retour d'expérience effectué à l'aide d'un entretien semi-directif mené avec l'enseignante. Cet entretien est orienté autour de trois axes principaux : les raisons pour lesquelles elle a choisi d'utiliser *Dictées et histoire des arts* puis ChatGPT pour la pratique de la dictée ; comment elle utilise le dernier outil choisi ; ce qui justifie ces manières de l'utiliser. Les verbatims issus de l'entretien enregistré et retranscrit sont relevés et catégorisés selon ces trois axes. Puis une analyse est effectuée pour identifier la part de préoccupations de nature didactique et la part qui relève davantage de préoccupations professionnelles liées à l'enseignante elle-même - dans le sens d'une ergonomie du métier - sans que la question de l'apprentissage des élèves n'intervienne.

L'analyse des données montre que l'enseignante utilise une ressource pour résoudre des problèmes pouvant être de nature didactique pour faire progresser les élèves dans les apprentissages visés (dans le domaine de l'orthographe, mais pas seulement puisque la question des liens avec les autres domaines tient une place importante dans son discours). Mais ces problèmes peuvent aussi relever de préoccupations professionnelles autres comme sortir de la routine et expérimenter la nouveauté. Le regard réflexif qu'elle adopte face aux outils montre une activité professionnelle spécifique aux pratiques instrumentées : analyse, prise de distance, reconfiguration des outils. Ainsi, passer d'un outil (*Dictées et histoire des arts*) à un autre (ChatGPT) et adopter une posture réflexive sur ce passage autant que sur les usages mêmes des outils a permis à l'enseignante une meilleure prise de conscience des notions orthographiques en jeu dans les textes à dicter. L'enseignante qualifie les textes produits à l'aide de ChatGPT de textes mieux adaptés pour tisser des liens thématiques et procéduraux entre les différents enseignements qu'elle mène. Elle identifie des effets importants dans l'enrôlement des élèves avec des apprentissages plus efficaces à la fois dans le domaine de l'orthographe et dans les autres domaines avec lesquels ces liens sont tissés.

## Références

Bishop, M.-F. (2010). *"Racontez vos vacances..." Histoires des écritures de soi à l'école primaire (1882-2002)*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Bishop, M.-F. (2019). L'enseignement de l'écriture à l'école élémentaire française de 1880 aux années 2000. Dans B. Kervyn, M. Dreyfus, & C. Brissaud, *L'écriture dès le début de l'école primaire* (pp. 19-39). Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.

Bishop, M.-F., & Denizot, N. (2016). Explorer les manuels de français. *Le français aujourd'hui*(194), 5-14. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-3-page-5>.

htm&wt.src=pdf

Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Education et didactique*, 135-142. Récupéré sur <https://journals.openedition.org/educationdidactique/2872>

Goigoux, R., & Cèbe, S. (2009). Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteurs de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves. *Colloque du réseau international de Recherche en Education et Formation*. Université de Nantes. Récupéré sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348/document>

Goigoux, R., Renaud, J., & Roux-Baron, I. (2021). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques de professeurs expérimentés? Dans B. Galand, & M. Janosz, *Améliorer les pratiques en éducation : qu'en dit la recherche* (pp. 67-76). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

Plane, S. (1999). *Manuels et enseignement du français*. Caen : CRDP Basse-Normandie.

Pouëssel, M. (2019). *Dictées et histoire des arts cycle 3*. Retz.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Renaud, J. (2020). Evaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage. *Education et didactique*, 65-84. Récupéré sur <https://journals.openedition.org/educationdidactique/6756>

Schneuwly, B., & Darme-Xu, A. (2015). La lecture dans la discipline Français. Analyse des plans d'études et des manuels de lecture de 1870 à 1990 dans le Canton de Genève. Dans L. Perret-Truchot, *Analyser les manuels scolaires. Questions de méthodes* (pp. 109-128). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

(1) 8e année de scolarisation en France.

**Mots-Clés** : outil clé, en, main, intelligence artificielle, préoccupations enseignantes

# Accompagnement des institutions muséales dans la production de supports didactiques pour l'enseignement des sciences et de la technologie

Camille Binggeli \* <sup>1</sup>, Ousmane Sy \*

2

<sup>1</sup> Université du Québec à Trois-Rivières – Canada

<sup>2</sup> Ousmane SY (Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)) – Canada

L'enseignement des sciences et de la technologie (S&T) à l'école primaire québécoise poursuit de nombreux buts, que ce soit par l'acquisition de connaissances, le développement de compétences ou encore le développement de stratégies de divers types par la mise en œuvre de différentes démarches scientifiques (Ministère de l'éducation, 2001). Par ces buts, les cours de S&T visent le développement de la culture scientifique et technologique chez les élèves (Ministère de l'éducation, 2001). Dans les milieux d'enseignement primaire, il s'avère que les S&T sont souvent mises de côté pour favoriser les matières de base, soit le français et les mathématiques. Effectivement, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) ne prescrit pas les cours de S&T au premier cycle du primaire et les choix disciplinaires sont laissés à la discrétion des personnes enseignantes pour les deuxième et troisième cycle (Ministère de l'éducation, 2001). En addition à cette absence des S&T dans la grille horaire au primaire, la formation scientifique insuffisante des enseignants et des enseignantes semble jouer un rôle important dans la décision des contenus scientifiques vus en classe et la façon de les voir (Lisée, 2008). L'enseignement des S&T au primaire serait donc grandement influencé par l'intérêt spécifique de l'enseignant ou de l'enseignante envers cette discipline (Lisée, 2008). Enfin, malgré l'axe constructiviste prônée par le PFEQ, les S&T sont encore généralement enseignées selon un paradigme de transmission (Houde & Kalubi, 2009 ; Minier & Gauthier, 2006).

Pour pallier ces difficultés reliées à l'enseignement des S&T au primaire, bon nombre de musées conçoivent des guides pédagogiques et des séquences éducatives qui incluent la visite de leur établissement (Meunier et Bélanger, 2011), c'est le cas de la *Cité de l'énergie* de Shawinigan au Québec. Par cette offre de programmes éducatifs, les musées tentent de répondre aux exigences du PFEQ et aux attentes des enseignants et des enseignantes quant aux contenus présentés (Meunier et Bélanger, 2011). Bien que les travaux portant sur l'enseignement des S&T en contexte muséal, et plus particulièrement au primaire, soient peu nombreux, ceux portant sur le sujet démontrent bien la pertinence d'intégrer l'aspect culturel (Meunier et al., 2019). Le nouveau référentiel de compétences professionnelles pour les enseignants et les enseignantes du Québec énonce que les objets de culture doivent être intégrés dans la pratique (Ministère de l'éducation, 2020). Or, les musées sont encore trop peu exploités en contexte d'enseignement, que ce soit au Québec

---

\*. Intervenant

ou ailleurs dans le monde ((Meunier et al., 2019 ; DeWitt et Storcksdieck, 2008 ; Zakhartchouk, 1999), malgré l'aide que pourrait offrir les musées à partir de l'accompagnement didactique qu'ils peuvent fournir. Ajoutons également que les visites muséales permettent des expériences positives pour les élèves, mais l'ampleur des retombées dépend grandement des pratiques enseignantes qui les encadrent, soit avant, pendant et après la visite du musée (Rennie, 2014). Effectivement, les activités préparatoires sont importantes pour favoriser une visite pertinente et les activités de suivi permettent des apprentissages significatifs et plus durables (Bruyère, Chastenay et Potvin, 2018).

Le but principal du projet était de soutenir la *Cité de l'énergie* en lien avec les activités didactiques proposées par l'organisme pour soutenir les enseignant·e·s du primaire dans l'intégration de la culture scientifique dans la planification de l'enseignement. Pour ce faire, la recension et l'analyse des activités existantes ont été faites pour en relever le potentiel didactique. à la suite de l'analyse, des pistes d'améliorations ont été faites en gardant en tête les exigences du PFEQ et les recommandations didactiques en matière de planification d'activité d'enseignement-apprentissage en S&T. C'est à l'aide du modèle éPR de Vinatier (2013) qu'ont été analysées les activités proposées par la *Cité de l'énergie*. Par l'analyse des liens dynamiques qui existent entre les dimensions épistémique (é), pragmatique (P) et relationnelle (R), il est possible de mieux comprendre la planification didactique (Sy, 2022). Un équilibre entre les trois dimensions doit être présent pour que l'activité d'apprentissage soit réussie (Sy, 2022). Ainsi, grâce au modèle éPR, il est possible de prendre en considération les intentions de l'enseignant·e, les compétences disciplinaires et transversales, les tâches à réaliser, l'organisation des différentes activités, etc. (Sy, 2022 ; Vinatier, 2009, 2013). La prise en compte de ces éléments permet de faciliter l'alignement pédagogique ; il en découle donc une transposition didactique favorisée (Sy, 2019 ; Vinatier, 2013).

L'analyse de la trousse *Voyage au cœur de l'énergie* laisse entrevoir la place importante du français et des mathématiques à l'enseignement primaire. Effectivement, bien que la *Cité de l'énergie* soit un musée scientifique, la majorité des activités proposées par la trousse ont des intentions pédagogiques reliées aux compétences à développer en français ou en mathématiques. Toutefois, le musée propose des activités préparatoires et de suivis dans la trousse pour la visite du musée. Malgré cet apport sur les trois temps de la visite muséale, l'alignement pédagogique relatif aux S&T gagnerait à être bonifié.

Une fois les activités améliorées mises en place par le musée scientifique, il sera possible d'analyser leur intégration dans les pratiques d'enseignement et de produire un guide pour les enseignant·e·s pour faciliter l'intégration de la culture scientifique dans l'enseignement.

**Mots-Clés :** Sciences et technologie, apprentissage en milieux non formels et enseignement primaire

# Expérimentation d'un support accompagnant la pratique : étude de cas en équipe de handball U18

Catherine Theunissen\*<sup>†</sup> <sup>1</sup>, Robin Foulon, Marc Cloes<sup>‡</sup>

<sup>1</sup> Université de Liège – Belgique

## Résumé

### Introduction et objectifs

Depuis 2018-2019, des carnets de suivi de cours sont proposés aux étudiants en Sciences de la motricité de l'ULiège dans le cadre des cours pratiques de sport, s'appuyant notamment sur une approche de type " classe inversée " (Theunissen, Westenbohm et Cloes, 2020; Theunissen, Foulon et Cloes, accepté). Si ce dispositif ne peut pas être considéré comme infaillible, il semble tout de même apporter du plaisir et de l'autonomie en permettant de mieux allier théorie et pratique. La multiplication des types de tâches proposées est un élément perçu comme positif même s'il convient de rester attentif au temps nécessaire pour compléter les documents. Les étudiants souhaitent aborder des thèmes très variés (technico-tactique, anatomie, préparation physique, arbitrage, observation...). L'idée de transposer ce dispositif vers d'autres contextes d'apprentissage des activités physiques et sportives a émergé. Dans cette perspective, la présente étude vise à répondre aux questionnements suivants : " Quelles sont les connaissances des adhérents des clubs sportifs sur le sujet ? ", " Quelles sont leurs attentes dans un contexte d'entraînements et de matchs ? ", " Comment adapter le carnet de suivi de séances pour cette population particulière ? "

### Méthodologie

Nous nous sommes intéressés à une équipe de handballeurs (U18). Treize joueurs (M= 16 ans ; Expérience pratique de 2 à 9 ans) ainsi que leur entraîneur ont pris part à l'étude. En janvier 2023, une interview semi-structurée a été proposée à chaque membre du groupe. Le premier objectif était de faire le point sur les connaissances des sujets à propos du concept de carnet de suivi d'entraînement. Le second objectif visait à déterminer les souhaits des participants par rapport au contenu potentiel de cet outil. Dans une deuxième étape, sous la supervision d'un autre spécialiste du domaine bénéficiant déjà d'une expérience avec ce dispositif, entraîneur et chercheur ont développé six volets du carnet pour les proposer aux joueurs pendant un cycle de six semaines d'entraînements. A l'issue de celui-ci, des interviews semi-structurées ont à nouveau été conduites après des sujets afin de recueillir leurs avis sur l'expérience vécue, les aspects

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : ctheunissen@uliege.be

‡. Auteur correspondant : marc.cloes@uliege.be

positifs ressentis et les aspects à améliorer. Les deux séries d'interviews ont été retranscrites intégralement puis ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Huberman & Miles, 1991). Les fidélités en inter et intra-analyste(s) dépassent le seuil de 85% d'accords. Huit semaines après la fin du cycle, le groupe a été réuni afin de procéder à une restitution des résultats. Cette étape a permis d'explicitier certaines réponses et d'affiner les interprétations des données.

## Résultats et discussion

Les premières interviews mettent en évidence une méconnaissance totale des joueurs à l'égard des carnets de suivi. L'entraîneur semble avoir une vague idée du concept. Une mise au point a donc été nécessaire avant de poursuivre l'implantation du dispositif. Les joueurs ont dès lors estimé que l'outil pourrait être utile à leur apprentissage, susceptible de leur permettre de s'améliorer, de mieux se concentrer en cours d'entraînement et d'assurer une certaine motivation. Ils souhaitent recevoir des notions technico-tactiques, des préparations de séances, des statistiques de jeu. Ils espèrent une prise de recul par rapport à leur vécu de terrain ainsi qu'une mise à jour des débutants concernant les fondamentaux de la discipline, tant sur le plan théorique que pratique. Ils anticipent un potentiel transfert des données du carnet vers des compétences pratiques de terrain. Même si le contexte est différent, cette diversité des contenus souhaitée par les handballeurs est similaire aux étudiants universitaires (Theunissen *et al.*, accepté).

A la fin des six semaines d'intervention, les joueurs décrivent le carnet de suivi comme un support permettant le rappel des notions techniques et tactiques. Les statistiques sont consultées, entraînant une réelle réflexion sur la mise en place de solutions pour pallier les problèmes rencontrés en match. La définition de nouveaux objectifs d'entraînement est ensuite posée. Les jeunes sportifs apprécient les liens Internet vers des sites spécifiques ainsi que les vidéos proposées. Parmi les inconvénients soulevés, à l'instar des étudiants universitaires impliqués dans le même genre de processus, ils soulignent une contrainte supplémentaire dans leur organisation. Selon eux, ce type de carnet devrait pourtant trouver une place de choix au sein d'équipes de jeunes pour autant que l'on respecte les conditions suivantes : (1) gestion du timing du travail ; (2) réalisation des tâches directement après les entraînements et les matchs ; (3) contribution directe aux progrès. Les joueurs pensent également que ce type de support ne serait pas approprié avant la catégorie U16 car il demande une certaine maturité. La gestion du temps constitue un élément sensible dans de nombreuses études centrées sur le principe de la classe inversée (Bishop & Verleger, 2013 ; Long, Logan, & Waugh, 2016). Le contexte " club sportif " n'échappe donc pas à ce défi d'autant plus que les activités de loisirs ne sont pas supposées surcharger les jeunes qui ont déjà fort à faire avec leurs devoirs scolaires. Par ailleurs, comme souligné dans les recherches d'Østerlie et Bjerke (2023), il est important que les acteurs puissent établir un lien direct entre les activités écrites et la réalité du terrain. Dans le contexte sportif, les tâches doivent ainsi faire sens pour les joueurs.

Des pistes d'amélioration ont été relevées : (1) insister sur le fait que le carnet est un outil d'accompagnement et non un devoir faisant l'objet d'une évaluation ; (2) procéder à l'individualisation du carnet (postes de jeu, statistiques de match, besoins spécifiques, ...), et ; (3) favoriser les parties ludiques et interactives.

Parmi les limites de cette étude, nous relevons la taille réduite de l'échantillon ainsi que la durée relativement courte de l'intervention. Toutefois, sur base des résultats encourageants, des prolongements de cette recherche peuvent être envisagés en s'intéressant notamment à des populations de différentes tranches d'âge, disciplines sportives (sports individuels, d'autres sports collectifs, le sport adapté...) et périodes d'utilisation.

## Conclusions et perspectives

Joueurs comme entraîneur montrent un intérêt pour l'exploitation de carnets de suivi d'entraînement. Les avantages identifiés sont un soutien à la motivation, une meilleure compréhension des notions théoriques qui sous-tendent la pratique, une utilité pour l'apprentissage et un sentiment de progrès sur le terrain. Il est impératif que le lien entre les tâches proposées et la réalité du terrain soit le plus proche possible. Des points d'attention ont été soulevés comme le temps de remplissage du carnet et la fréquence de distribution des différentes parties du carnet.

## Références bibliographiques

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom : A survey of the research. *ASEE Nationl Conference Proceedings*, 30(9) Atlanta.

Huberman, A.M. & Miles, M.B. (1991). Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles : De Boeck Université.

Long, T., Logan, J., & Waugh, M. (2016). Students' perceptions of the value of using

videos as a pre-class learning experience in the flipped classroom. *TechTrends*, 60, 245-252. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0045-4>

Østerlie, O. & Bjerke, Ø (2023). Flipped Learning in Physical Education Teacher Education - The Student Perspective. *Journal of Teacher Education and Educators*, 12(1), 7-27.

Theunissen, C., Foulon, R. & Cloes, M. (accepté). Regard d'étudiants en éducation physique sur l'usage d'un carnet de cours dans un cycle de handball. In *eJournal de la Recherche sur l'Intervention en éducation Physique et Sport*

Theunissen, C., Westenbohm S. & Cloes, M. (2020). Avis des étudiants en éducation physique et du formateur quant au respect des principes PAMIA lors d'un cycle de gymnastique associé à un carnet de suivi de cours. *Actes de la 11ème Biennale de l'ARIS : Former des citoyens physiquement éduqués* (En ligne). <https://popups.uliege.be/sepaps20/index.php?id=395>

**Mots-Clés** : Carnet de suivi, handball, jeunes, innovation, réflexion

# Les Ingénieurs et Conseillers Pédagogiques en IUT, des acteurs du processus de conception des ressources au service des transitions pédagogiques ?

Romain Perrier\*<sup>1</sup>, Magali Roumy Akue<sup>†‡</sup>, Cecile Redondo<sup>§</sup>, Anita Messaoui<sup>¶</sup>, Béatrice Drot-Delange<sup>||</sup>

<sup>1</sup> Activité, Connaissance, Transmission, éducation (ACTé) – Université Clermont Auvergne – INSPÉ Clermont-Auvergne, 36 avenue Jean-Jaurès, CS 20001, 63407 Chamalières Cedex, France

Notre communication réalisée à partir d’une étude constitutive du projet ANR RENOIR-IUT (Perrier et Al, 2023), se centre sur le rôle des Ingénieurs et Conseillers Pédagogiques (IgCP) en Institut Universitaire de Technologie (IUT) dans la participation au processus de création, d’adaptation, d’utilisation et de diffusion de ressources pédagogiques directes ou intermédiaires. L’étude met en lumière la manière dont les IgCP procèdent pour accompagner la transformation des pratiques pédagogiques en réponse aux réformes de l’enseignement supérieur, notamment à travers l’approche par compétences introduite par la réforme du Bachelor Universitaire de Technologie (BUT). Elle met en évidence le rôle des IgCP dans la conception de supports didactiques et de ressources pédagogiques et souligne les contributions et les limites auxquelles ils font face durant ce processus pour encourager l’évolution des pratiques et les transitions pédagogiques dans l’enseignement supérieur.

Notre communication s’inscrit dans l’axe 4 du colloque sur les supports et scénarisations didactiques présente le rôle des Ingénieurs et Conseillers Pédagogiques (IgCP). L’étude met en lumière la manière dont les IgCP procèdent pour accompagner la transformation des pratiques pédagogiques en réponse aux réformes de l’enseignement supérieur, notamment à travers l’approche par compétences introduite par la réforme du Bachelor Universitaire de Technologie (BUT). Elle met en évidence le rôle des IgCP dans la conception de supports didactiques et de ressources pédagogiques et souligne les contributions et les limites auxquelles ils font face durant ce processus pour encourager l’évolution des pratiques et les transitions pédagogiques dans l’enseignement supérieur.

Le cadre théorique s’articule autour de la figure professionnelle des IgCP (Peraya, 2021 ; Cosnefroy, 2015 ; Potvin, Power et Ronchi, 2014 ; Denouël, 2021) et les tensions vécues dans le dispositif pédagogique (Daele et Sylvestre, 2019) ; " l’ingénieur pédagogique serait une personne-ressource capable de créer une dynamique pédagogique et d’amener les enseignants à réfléchir sur leurs

---

\*. Auteur correspondant : romain.perrier@uca.fr

†. Intervenant

‡. Auteur correspondant : magali.roumy-akue@u-pec.fr

§. Auteur correspondant : cecile.redondo@univ-st-etienne.fr

¶. Auteur correspondant : anita.messaoui@umontpellier.fr

||. Auteur correspondant : beatrice.drot-delange@uca.fr

pratiques enseignantes dans une perspective d'instaurer une démarche d'amélioration continue " (Ben Salah, 2021, §41). Ainsi, les missions des IgCP envers les acteurs du monde universitaire sont le conseil et la transformation des ressources (Batier, 2021).

Les questions que nous explorons concernent le rôle des IgCP dans la conception de supports didactiques et l'influence qu'ils peuvent/souhaitent avoir sur les pratiques pédagogiques. Nous étudions les processus de conception et de co-conception des ressources par les IgCP et les tensions auxquelles ils sont soumis comme moteurs d'évolution des pratiques.

La méthodologie repose sur une analyse qualitative d'entretiens semi-structurés réalisés avec guide auprès de 12 IgCP en IUT et d'outils d'analyse de contenu. à travers les catégories d'analyse retenues nous relevons les éléments éclairant les processus de conception des ressources, la chronologie de conception, les collaborations. Nous relevons également les transformations et difficultés déclarées par les IgCP.

Les résultats révèlent que les IgCP interrogés jouent un rôle pivot dans la conception de ressources didactiques " innovantes " et adaptées aux besoins des étudiants et enseignants. Ils agissent comme des intermédiaires entre la technologie (numérique) et la pédagogie, facilitant l'intégration de nouvelles méthodes d'enseignement :

- Les IgCP contribuent à la sélection et la production de ressources éducatives, telles que des présentations, des tutoriels, des vidéos, des webinaires, des blogs et des scénarios pédagogiques. Ces ressources sont destinées aux enseignants, enseignants-chercheurs, et plus rarement aux étudiants.
- Les ressources créées, co-conçues ou adaptées par les IgCP visent à anticiper ou à répondre aux besoins individuels des enseignants et des enseignants-chercheurs.
- Les IgCP font état de réticences des enseignants et enseignants chercheurs quant à leur propositions.

Les IgCP sont impliqués dans les transitions liées aux réformes et dans l'adoption de nouvelles technologies et des outils pour organiser les enseignements. Durant la conception, la co-conception et l'accompagnement, les IgCP sont force de proposition mais sont confrontés à la crainte de la résistance et aux réticences des enseignants et enseignants-chercheurs. Ils se positionnent avec beaucoup de prudence pour proposer une " traduction " opérationnalisée des réformes institutionnelles.

Par ailleurs, ils font face à la difficulté de toucher un nombre important d'enseignants et enseignants-chercheurs ainsi qu'à essaimer pour faire changer les pratiques à une large échelle. L'accompagnement individuel est par essence ciblé et répond à des demandes spécifiques qui sont difficilement transposables au sein de la communauté. Les solutions clefs en main qui anticipent les requêtes ne sont pas toujours congruentes avec les besoins réels du terrain et sont parfois peu considérées et consultées.

Les résultats de cette étude contribuent à une meilleure compréhension des missions des IgCP, des modalités et des processus de conception des ressources pédagogiques en IUT. Ils font face à des difficultés quant à la lisibilité de leur rôle et l'expression de leur plein potentiel d'accompagnement aux transitions pédagogiques auprès de l'ensemble des équipes en IUT.

Le contexte de passage au BUT et l'accompagnement à l'adoption de la réforme ayant eu une incidence importante sur les missions et les activités des IgCP, il pourra être intéressant de continuer à investiguer les transitions pédagogiques qu'ils proposeront sur un temps long. Deux pistes pourraient être creusées, les apports des IgCP sur le plan technologique (usage des IA par

exemple) et la prise en compte des questions environnementales.

#### Bibliographie :

Batier, C. (2021). Comment changer de métier tous les 6 mois en faisant la même chose ? Le paradoxe de l'accompagnement pédagogique. *Distances et médiations des savoirs*, 34. <https://doi.org/10.4000/dms.6290>

Ben Salah B. (2021) Les acteurs de l'ingénierie et de l'accompagnement pédagogique. *Distances et médiations des savoirs*, 35, §41. DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.6629>

Cosnefroy, L. (2015). Rapport IFé : état des lieux de la formation et de l'accompagnement des enseignants du supérieur.

<https://webapps.iut-orsay.fr/cellule-pedago/wp-content/uploads/2016/03/document.pdf>

Daele, A. et Sylvestre, E. (2019). Définir le métier de conseiller pédagogique dans l'enseignement supérieur : Approches de recherche et perspectives. Dans E. Charlier, J.-F. Roussel, M. Giglio et P. Mayen (dir.), *Penser le métier par la formation* (p. 151-174). HEP-BEJUNE. [https://extranet.hepbejune.ch/docs/Documents/Public/DPU/05\\_Publications/Le%20m%C3%A9tier%20par%20la%20formation/06-HEP-BEJUNE\\_lemetierparlaformation\\_Amaury\\_Daele\\_Emmanuel\\_Sylvestre.pdf](https://extranet.hepbejune.ch/docs/Documents/Public/DPU/05_Publications/Le%20m%C3%A9tier%20par%20la%20formation/06-HEP-BEJUNE_lemetierparlaformation_Amaury_Daele_Emmanuel_Sylvestre.pdf)

Denouël, J. (2021). La reconnaissance professionnelle de l'ingénierie et du conseil pédagogique dans les universités françaises. Un processus en cours, mais en tension, *Distances et médiations des savoirs*, 34. DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.6309>

Peraya, D. (2021). S'intéresser aux acteurs de l'ingénierie et de l'accompagnement pédagogique. *Distances et médiations des savoirs*, 33 DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.6211>

Potvin, C., Power, T. M. et Ronchi, A. (dir.) (2014). *La formation en ligne. Les conseillers et ingénieurs pédagogiques. 20 études de cas*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Perrier, R., Messaoui, A., Redondo C., Roumy Akue, M. et Drot-Delange, B. (2023). Le point de vue des Ingénieurs pédagogiques sur le travail avec et sur les ressources en IUT. *Activité, Connaissance, Transmission, éducation* (UR4281) ; UCA. 2023. {hal-04247747v3}

**Mots-Clés :** Ingénieurs Pédagogiques, Conception de Ressources, Réforme de l'Enseignement Supérieur

# Des supports didactiques aux finalités disciplinaires : matérialités et usages des textes narratifs en français L1 et anglais L2

Sandrine Aeby Daghé \* <sup>1</sup>, Slavka Pogranova \* <sup>†</sup>

<sup>1</sup> Université de Genève, FPSE, Pavillon Mail, Boulevard du Pont d'Arve 42, 1205 Genève – Suisse

Comment appréhender, dans une perspective descriptive et explicative (Saada-Robert & Leutenegger, 2002), les scénarisations didactiques en jeu dans les supports d'enseignement des langues au primaire ? Dans quelle mesure ces scénarisations sont-elles similaires ou différentes selon les disciplines scolaires, qu'il s'agisse d'enseigner la langue de scolarisation, le français, ou une deuxième langue étrangère, l'anglais, (après l'allemand) ? Dans quelle mesure peuvent-elles se profiler comme des jalons dans la perspective d'un enseignement coordonné des langues (Elmiger & Matthey, 2017 ; Manno & Greminger Schibli, 2015) ?

En Suisse, l'enseignement des langues s'inscrit dans un contexte institutionnel qui propose l'enseignement de trois langues à l'école primaire (CDIP, 2004 ; CIIP, 2003) : le français langue de scolarisation dès la 1H (élèves de 4 à 5 ans), l'allemand (L2) en 5e (élèves de 8 à 9 ans) et l'anglais (élèves de 10 à 11 ans) en 7e. Le *Plan d'études romand* (CIIP, 2012) est organisé en fonction d'un domaine disciplinaire unique " Langues " qui regroupe les réseaux disciplinaires, français, allemand et anglais. Ce domaine unique s'inscrit dans un projet de formation global de l'élève visant à contribuer au développement d'un répertoire plurilingue des élèves.

Dans ce contexte, nous comparons les matérialités et scénarisations didactiques des textes narratifs dans les moyens d'enseignement de français et d'anglais en usage en Suisse romande à la fin du primaire (7e). Nous dégagerons ainsi des scénarisations disciplinaires distinctes en fonction des moyens d'enseignement et des disciplines en nous appuyant sur une analyse :

- a) de la matérialité des textes (Aeby Daghé & Erard, 2016) : paratexte (présence d'un titre de chapitre de manuel, de l'objectif de l'activité, de consignes, du nom de l'auteur, de la source, de notes explicatives, d'une notice biographique, d'illustration(s), d'un questionnaire etc.), hypertexte (réécriture et transformation d'un texte source) et texte (longueur, paragraphes, etc) ;
- b) des suites d'activités proposées dans les manuels autour des récits (incluant les activités qui les précèdent et qui les suivent) et des objets d'enseignement visés.

Nos analyses s'inscrivent dans une conception de la transposition didactique (Chevallard, 1985) cherchant à saisir les relations entre divers systèmes de savoirs disciplinaires qui forment, finalement, le savoir enseigné. Le but n'est pas de chercher de " bonnes transpositions " mais de recourir à ce concept dans une visée *critique* – au sens étymologique de " distinguer " – et *problématique*

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : Slavka.Pogranova@unige.ch

permettant de théoriser des processus qui selon Schneuwly (1995, p. 56) sont rationnellement reconstructibles ou compréhensibles selon des mouvements de " chassés-croisés (...) ascendants et descendants " (Savatovsky, 1995). Nous considérons que les textes narratifs, présentés dans des matérialités différentes selon les disciplines et donnant lieu à des suites d'activités distinctes, constituent des lieux privilégiés pour, d'une part, cerner les objets d'une potentielle didactique intégrée des langues et, d'autre part, dans une perspective de comparaison en fonction des langues enseignées (Manterola, Díaz de Gereñu Lasaga & Almgren, 2020 ; Marschall, Plazaola Giger, Rosat & Bronckart, 2000), saisir les traces des processus de transposition didactique dont ils sont à la fois les objets et les vecteurs. Ces analyses constituent donc une étape indispensable dans les réflexions sur la didactisation des littératies plurilingues (Egly Cuénat, Manno & Desgrippes, 2020).

Aeby Daghe, S., Erard, S. (2013). Quand La Fontaine s'invite en classe : enjeux didactiques des supports d'enseignement. In S. Ahr & N. Denizot (éd.), *Les patrimoines littéraires à l'école. Usages et enjeux* (pp. 157–176). Presses universitaires de Namur.

Cavallo, G. et Chartier, R. (1997). Introduction. In G. Cavallo et R. Chartier (Ed.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental* (7-46). Seuil.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2e éd., revue et augmentée). La pensée sauvage.

CIIP (2012). *Plan d'études romand*. CIIP.

CIIP (2003). *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande*. CIIP.

CDIP (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire : Stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*. CDIP.

Egly Cuenat, M., Manno, G., Desgrippes, M. (2020). Littératie(s) plurilingue(s) dans le contexte de l'apprentissage et de l'enseignement des langues – des perspectives complémentaires. *Bulletin VALS-ASLA spécial*, 1-13.

Elmiger, D. & Matthey, M. (2017). De L2 à L3 : Didactique du plurilinguisme et théories de l'acquisition. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 61, 136-145.

Manno, G. & Greminger Schibli, C. (2015). Les synergies offertes par la didactique intégrée des langues – profitons-en dans l'enseignement du français deuxième langue étrangère ! In M. Weil & M. Vanotti (Dir.), *Weiterbildung und Mehrsprachigkeit – Formation continue et plurilinguisme – Further education and plurilingualism* (pp. 46-63). Bern : HEP-Verlag.

Manterola, I., Díaz de Gereñu Lasaga, L., & Almgren, M. (2021). Gramática y producción textual en materiales didácticos de euskera, español e inglés de Secundaria : Reflexiones sobre una didáctica integrada de lenguas. *Didacticae : Revista De Investigación En Didácticas Específicas*, (8), 26–39. <https://doi.org/10.1344/did.2020.8.26-39>

Marschall, M, Plazaola Giger, I., Rosat, M.-C., & Bronckart, J.-P. (2000). La transposition didactique des notions énonciatives dans les manuels d'enseignement des langues vivantes. Editions universitaires de Fribourg.

Saada-Robert, M. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer/comprendre : enjeux scientifiques pour

la recherche en éducation. In M. Saada-Robert (éd.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 7-28). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.saada.2002.01.0007>

Savatovsky, D. (1995). Le français, matière ou discipline. *Langages*, 120, 52-77.

Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la transposition didactique . In J.-L. Chiss, J. David, & Y. Reuter (Ed.), *Didactique du français*. Paris : Nathan.

**Mots-Clés :** textes narratifs, enseignement des langues, transposition didactique

# Les supports d'enseignement de la prononciation anglaise : données déclaratives et rapportées, canevas expérimental

Tom Peters \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université de Liège – Belgique

Dans cette communication, nous examinerons par le biais d'une analyse de la littérature et d'une enquête les supports dédiés à l'enseignement de la prononciation anglaise, notamment dans le secondaire inférieur et supérieur, ainsi que dans l'enseignement de promotion sociale en Belgique francophone. à l'aide d'un canevas expérimental, nous présenterons également des scénarisations didactiques d'enseignement de la prononciation mobilisant ces supports. La communication s'inscrira donc dans l'Axe 4. Pour les supports, nous reprendrons la définition donnée dans le cadrage du colloque, c'est-à-dire " des unités matérielles et formelles mobilisant une ou plusieurs ressources à des fins éducatives " (Leduc & Mayeur, 2023). Par prononciation, nous entendrons la perception et la production de sons segmentaux (sons consonnes et voyelles), combinés en de plus grands ensembles, dits suprasegmentaux (accent tonique, rythme et intonation) (Setter & Jenkins, 2005). La recherche sur l'enseignement de la prononciation présente un réel intérêt de par son importance dans la communication (Pennington, 1988), bien qu'elle est peu investiguée (Murphy & Baker, 2015).

La question de recherche à la base de la communication sera : " Quelle(s) solution(s) apporter aux éventuels besoins des praticiens en termes d'enseignement de la prononciation anglaise (Q1) ? " Pour répondre à cette question centrale, la communication sera divisée en trois parties.

La communication débutera par une introduction théorique dont le but sera de fournir une définition de la prononciation et de concepts essentiels qui rendent son évaluation possible, c'est-à-dire l'*intelligibilité*, la *compréhensibilité* et le *degré d'accent* (Derwing, Munro & Wiebe, 1998). Une attention particulière sera accordée aux éléments segmentaux et suprasegmentaux constituant la prononciation (Setter & Jenkins, 2005). La question de recherche à laquelle nous tenterons de répondre dans cette première partie sera : " Qu'est-ce que la (bonne) prononciation (Q2) ? "

Après avoir délimité le cadre théorique, la prononciation anglaise spécifiquement sera abordée à travers deux axes complémentaires. Le premier consistera en l'analyse de données rapportées de la littérature scientifique : les paradigmes et buts didactiques possibles seront alors détaillés (Levis, 2005). De plus, ce premier axe examinera également les supports d'enseignement efficaces dans l'amélioration de la prononciation anglaise ; certaines approches didactiques seront présentées, notamment celles basées sur la perception (Thomson, 2018), sur l'imitation (Foote & McDonough, 2017) ou encore sur la technologie (Rogerson-Revell, 2021). Le deuxième axe consistera en l'analyse de données déclaratives récoltées en 2023 auprès de professeurs d'anglais concernant leurs manières d'aborder la prononciation dans leurs classes d'anglais langue étran-

---

\*. Intervenant

gère en Belgique francophone (Peters, 2023a). L'atout de cette double analyse résidera dans la comparaison entre les supports que les chercheurs mettent en avant et les supports que les praticiens déclarent exploiter. Les questions de recherche centrales à cette deuxième partie seront : " Quelle(s) approche(s) méthodologique(s) efficace(s) existe-t-il pour enseigner la prononciation anglaise (Q3) ? " et " Quelle(s) approches méthodologique(s) des enseignants en secondaire et en promotion sociale en Belgique francophone déclarent-ils utiliser (Q4) ? "

Un autre avantage de cette comparaison sera de mettre en lumière de possibles besoins des professeurs. En effet, si les supports promulgués par la recherche ne sont pas ceux utilisés en environnement scolaire, alors, il peut être argumenté qu'il existe un besoin d'en fournir.

C'est dans cette perspective que la troisième et dernière partie de la communication cherchera à présenter un canevas expérimental qui sera testé durant ma recherche doctorale (Peters, 2023b). Le canevas expérimental, qui est un travail de recherche et un développement d'outils, cherche à opérationnaliser un des paradigmes développés dans l'introduction, celui de l'intelligibilité (Levis, 2005). Le canevas se divise en quatre groupes expérimentaux qui se voient tous fournir des types d'enseignement de la prononciation différents : un enseignement explicite de la théorie et une pratique de la perception (groupe 1), une exposition soutenue à de l'input (groupe 2), l'exercice répétitif de sons (groupe 3) et une méthode mixte (groupe 4). Un focus sera placé sur le groupe 3 et sa méthodologie sera alors précisée et étayée par plusieurs principes et exemples tirés de la littérature (entre autres : Brown, 1988 ; Foote & McDonough, 2017 ; LaScotte & Tarone, 2022). La question de recherche de cette partie finale sera : " Quel(s) type(s) d'enseignement permet-trai(en)t d'améliorer la prononciation anglaise d'élèves du secondaire en Belgique francophone (Q5) ? "

## Bibliographie :

Brown, A. (1988). Functional Load and the Teaching of Pronunciation. *TESOL Quarterly*, 22(4), 593-606.

Derwing, T. M., Munro, J. M. & Wiebe, G. (1998). Evidence in Favor of a Broad Framework for Pronunciation Instruction. *Language Learning*, 48(3), 393-410.

Foote, J. A. & McDonough, K. (2017). Using Shadowing with Mobile Technology to Improve L2 Pronunciation. *Journal of Second Language Pronunciation*, 3(1), 34-56.

LaScotte, D. & Tarone, E. (2019). Heteroglossia and Constructed Dialogue in SLA. *The Modern Language Journal*, 103, 95-112.

Leduc, L. & Mayeur, I. (2023). Supports didactiques, ressources pédagogiques. Formes, (in-)égalités, autorités et pratiques. En ligne [https://didactifen2024.sciencesconf.org/\(consulte\)04.12.2023](https://didactifen2024.sciencesconf.org/(consulte)04.12.2023)

Levis, J. M. (2005). Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369-377.

Murphy, J. M. & Baker, A. A. (2015). History of ESL Pronunciation Teaching. Dans M. Reed & J. M. Levis (eds), *The Handbook of English Pronunciation* (p. 36-65). Hoboken (New Jersey) : Wiley-Blackwell.

Pennington, M. C. (1988). Teaching Pronunciation from the Top Down. *ESL*, 7(1), 203-227.

Peters, T. (2023a). *Are Francophone Learners of English as a Foreign Language Provided with the Necessary Tools to Ensure Viable Pronunciation?* (mémoire de maîtrise). Liège : Université de Liège.

Peters, T. (2023b). *La prononciation anglaise et son enseignement : état de l'art, pratiques déclarées et observées, expérimentation* (projet de thèse doctorale). Liège : Université de Liège.

Rogerson-Revell, P. M. (2021). Computer-Assisted Pronunciation Training (CAPT) : Current Issues and Future Directions. *RELC Journal*, 52(1), 189-205.

Setter, J. & Jenkins, J. (2005). State-of-the-Art Review Article. *Language Teaching*, 38(1), 1-17.

Thomson, R. I. (2018). High Variability (Pronunciation) Training (HVPT) : A Proven Technique about which Every Language Teacher and Learner Ought to Know. *Journal of Second Language Pronunciation*, 4(2), 208-231.

**Mots-Clés** : prononciation, enquête, canevas

# Conception et utilisation d'un modèle de chromosomes imprimés en 3 dimensions dans un cours de biologie de 1er bachelier universitaire

Amélie Palmaers\* †<sup>1</sup>, Marc Thiry<sup>1,2</sup>, Sébastien Brouwers<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Laboratoire de biologie tissulaire et cellulaire, Faculté des Sciences, Université de Liège – Belgique

<sup>2</sup> Collectif pour l'enseignement de la biologie, Faculté des Sciences, Université de Liège – Belgique

Dans le cours de biologie du 1er bachelier en sciences biologiques et chimiques à l'Université de Liège, les étudiants présentent fréquemment des difficultés sur des notions relatives à l'ADN et aux divisions cellulaires. Pour pallier ces difficultés, nous avons conçu un modèle de chromosomes imprimés en trois dimensions et nous l'avons utilisé lors de cours théoriques, d'une aide à l'étude et de deux séances de travaux pratiques. Les premiers résultats de l'utilisation de ce modèle de chromosomes sont très encourageants et plusieurs perspectives d'application et de développement sont présentées.

**Mots-Clés :** Enseignement de la biologie, mitose / méiose, modèle 3D de chromosomes

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : apalmaers@uliege.be

# L'enseignement de la littératie numérique pour la formation à une citoyenneté numérique : le recours aux pratiques informelles pour l'élaboration des supports.

Jimmy Coste\* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Laboratoire d'Innovation et Numérique pour l'Education (LINE) – Université Côte d'Azur (UCA) – France

Le numérique et la place qu'il occupe dans nos sociétés sont des sujets dont s'est saisi la littérature à l'instar de Doueïhi (2015) évoquant une conversion numérique de nos sociétés. Ces évolutions comportant des enjeux qui ne peuvent être circonscrits à un seul domaine d'activité et concernent particulièrement l'éducation. Plus spécifiquement, notre réflexion concerne l'enseignement de la littératie numérique.

En effet, la présence du numérique dans les échanges et interactions sociales exige le développement de compétences spécifiques permettant d'évoluer en contexte numérique en maîtrisant, notamment, ses aspects langagiers. Ces compétences se retrouvent au cœur du concept de littératie numérique. Pour définir ce concept nous retenons notamment le modèle d'Ollivier qui considère la littératie numérique comme l'interconnexion de différentes littératies en contexte numérique (Ollivier, 2018). Nous intégrons également les travaux d'autres chercheurs, par exemple Lebrun et al. (2012) et Lacelle et al (2017), qui, se plaçant sur des champs scientifiques connexes, insistent davantage sur certaines compétences de la littératie numérique, telles que celles relevant de la littératie médiatique multimodale. Nous associons également à notre socle théorique la notion de citoyenneté numérique, qui présente de fortes convergences avec celle de littératie numérique, ainsi que le rappelle Olliver (2021), qui parle même d'un flou définitionnel entre littératie numérique et citoyenneté numérique. Sur cette notion, nous nous appuyons notamment sur les travaux de Ribble (2015). Cependant, dans le cadre de nos travaux, nous proposons d'intégrer la dimension civique de la littératie numérique au sein du concept de littératie numérique.

Dans le cadre des apprentissages visant à développer des compétences en littératie numérique, les enseignants peuvent s'appuyer sur les pratiques informelles de leurs élèves aussi appelées " non formelles " par Cordier (2017). Pour cette autrice, il apparaît essentiel de repenser les formes scolaires pour les lier avec les pratiques multimédiatiques des acteurs (Cordier, 2017, p. 39).

A partir de ces différents apports théoriques, nous nous demandons comment les pratiques et expériences informelles des élèves peuvent être mobilisées dans les apprentissages visant les compétences de littératie numérique ?

Nos analyses s'appuieront sur un corpus de données composé de verbatims de séances, de pré

---

\*. Intervenant

et post tests et de productions finales d'élèves. Ces données proviennent d'une étude de cas exploratoire fondée sur une pédagogie de projet (Boutinet, 2005). Cette démarche de projet est particulièrement favorable à la mobilisation de situations authentiques (Duval & Pagé, 2013) et permet à l'élève de prendre conscience de ce qu'il sait et de sa capacité à s'en servir en situation (Perrenoud, 2002,p.5).

Nous montrons que les compétences relevant de pratiques informelles peuvent se manifester dans un contexte d'enseignement en classe de cycle 3 en France (enfants de niveau 4 de scolarité – soit 9 ans). Ces manifestations se sont produites dans les échanges en classe tout au long de la séquence mais également dans les productions liées à la tâche finale de la séquence .

Enfin nous montrons que la séquence expérimentale que nous analysons et visant l'enseignement de la littératie numérique se caractérise par la mobilisation renforcée de l'expérience personnelle et du vécu des élèves.

## Bibliographie

Boutinet, J.-P. (2012). *Anthropologie du projet* (2e éd. (mise à jour)). Presses universitaires de France.

Cordier A., (2015). Grandir connectés, *Les adolescents et la recherche d'information*. Les enfants du numérique, 40-41.

Cordier, A. (2017). écrire l'information : La translittéracie, un levier pour (ré-)concilier formes sociales et formes scolaires. *Le français aujourd'hui*, 196(1), 35. <https://doi.org/10.3917/lfa.196.0035>

Doueïhi, M. (2015). Quelles humanités numériques ? *Critique*, no 819-820(8), 704.

Duval, A. M., & Pagé, M. (2013). *La situation authentique : de la conception à l'évaluation : une formule pédagogique pour toutes les disciplines*. Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC),.

Lacelle, N., Boutin, J.-F., & Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique, LMM@ : Outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.

Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (2012). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale1. *Mémoires du livre*, 3(2).

Ollivier, C. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*.

Ollivier, C., Jeanneau, C., Hamel, M.-J., & Caws, C. (2021). Citoyenneté numérique et didactique des langues, quels points de contacts ? *Lidil*, 63. <https://doi.org/10.4000/lidil.9204>

Perrenoud, P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ? *éducateur*, 14, 6-11.

Ribble, M. (2015). Digital citizenship in schools : Nine elements all students should know

**Mots-Clés :** Littératie numérique, enseignement, pratiques informelles

# L'enseignement de la littérature avec les outils numériques au lycée en République du Congo

Elvire-Justine Boumbou-Kibondo \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Laboratoire d'Innovation et Numérique pour l'Education – Université Nice Sophia Antipolis (1965 - 2019), Université Côte d'Azur, Université Côte d'Azur (UCA), Université de Nice Sophia-Antipolis – France

Dans le cadre des orientations ouvertes par le colloque, c'est du côté des pratiques des enseignants que nous faisons porter notre attention en nous intéressant particulièrement à la manière selon laquelle les formes littéraires numériques viennent pénétrer, heurter, influencer les pratiques d'enseignement (Kambouchner et al., 2012 ; Brunel et Bouchardon, 2020). Comme tel, nous abordons les usages du numérique pour les enseignements littéraires sous l'angle de la professionnalisation des futur.es professeur.es de français.

Dans une société en pleine mutation du fait des avancées technologiques, le livre sort de sa forme consacrée pour intégrer des supports autres que le papier. Cette nouvelle communication, alors mise en scène, ne doit pas être comprise comme étant de moindre importance structurelle, sémantique et conceptuelle (Gendron et Gervais, 2010). Les élèves de la génération numérique lisent/écrivent plus sur écran que sur papier d'où le besoin dans l'école contemporaine " d'enseignants numériques " qui ne soient pas " des adultes praticiens effrénés de ces technologies, mais bien plutôt des enseignants capables de construire les conditions d'un rapport raffiné, rationnel et critique aux outils et médias " (Kambouchner et al. 2012).

Car, enseigner la littérature avec les outils numériques n'aura pas les mêmes exigences méthodologiques quand celui-ci utilise les méthodes traditionnelles.

Notre orientation scientifique porte sur l'enseignement de la littérature. Plus précisément, notre étude se situe dans la continuité des travaux qui visent à faire évoluer l'enseignement du lire écrire à travers la mobilisation des environnements numériques (Bouchardon et Cailleau, 2018 ; Brunel et Guérin, 2017 ; Brunel et Quet, 2017).

Quelles sont des pistes à explorer pour faire évoluer les pratiques traditionnelles de la lecture ? Et comment cette pénétration du numérique se joue-t-elle dans les contextes de l'Afrique centrale, en général, et en République du Congo, en particulier ? et que produit l'introduction des outils numériques dans des systèmes éducatifs où celles-ci sont encore très largement absentes ?

En effet, si dans le contexte sociétal congolais, la transition numérique constitue bien un processus en cours, elle n'est pas une réalité en contexte de formation et d'enseignement.

Ainsi, notre projet de recherche, dont cette communication mobilise un aspect, vise à transfor-

---

\*. Intervenant

mer, dans un cadre expérimental, une réalité propre aux pratiques courantes, pour en analyser les potentialités : il s'agit de proposer à des élèves du secondaire d'être actifs sur un forum de discussion à partir de lectures d'œuvres en contexte scolaire. C'est dans ce contexte que nous avons proposé en formation aux étudiants, futurs professeurs de français, de découvrir le logiciel Google Classroom qui est une plateforme d'apprentissage gratuite dédiée aux écoles accessible à partir des smartphones, ordinateurs et tablettes numériques. Elle présente une interface permettant de simplifier la création et la diffusion de cours et d'exercices en ligne mais surtout permet de créer des forums scolaires qui stimuleraient la formation du sujet lecteur et le développement de communauté lectorale. Nous avons présenté aux étudiants deux modalités d'usage des forums et discussions en ligne que peut mettre en place l'enseignant : celle qui consiste à leur permettre de réagir et d'interagir librement dans leur lecture (que Brunel nomme " forum informel ") celle qui permet au professeur de proposer une question se prêtant à l'interprétation de l'œuvre, dont les élèves s'emparent au fil de leur lecture (que Brunel nomme " fil de discussion ").

Que permet – et que change – la mobilisation d'un tel outil en contexte scolaire congolais ? A quelles conditions ? Quelle peut être dans ce cadre le rôle de la formation ? Telle est l'orientation de notre réflexion.

Nous faisons l'hypothèse que les étudiants stagiaires pourront mobiliser dans leur enseignement ces contenus de formation pour concevoir et mettre en œuvre un enseignement de la littérature formant le sujet lecteur et mobilisant les ressources numériques. Secondairement, nous faisons l'hypothèse que, ces deux apports de formation (les contenus en didactique de la littérature et les contenus liés aux enjeux et dispositifs numériques) ayant été apportés conjointement, et de manière articulée, cet outil collaboratif numérique pourra être mobilisé en limitant le risque du techno-centrisme et en étant véritablement associé à des objectifs didactiques.

Nous nous proposons donc d'analyser, dans une démarche qualitative, les modalités de mise en œuvre de séances réalisées à partir du logiciel Google Classroom, par des étudiants stagiaires congolais en formation initiale en cherchant à repérer comment ces stagiaires ont pu s'approprier, de l'espace de la formation à celui de la classe, une pratique didactique littéraire nouvelle- la lecture littéraire- outillée par un logiciel spécifique- Classroom- rattaché à des usages- les forums. Notre recueil de données concerne la captation vidéo de la séance d'atelier, en formation ainsi que les captations vidéo transcrites de trois (3) séances d'enseignement, réalisées par trois étudiants stagiaires de l'Ecole Normale Supérieure de l'université Marien NGOUABI, au lycée de la Révolution de Brazzaville. Leur étude, par le biais d'une analyse de discours thématique, nous permettra de mettre d'abord en évidence l'évolution de leur maîtrise de l'outil et sa mobilisation en lien avec un objectif didactique spécifique, la formation du sujet lecteur et d'une communauté littéraire. Puis, nous regarderons, du côté des élèves, si une telle séance peut provoquer l'adhésion, ces usages étant, par ailleurs, connus et pratiqués en contexte informel par les lycéens.

**Mots-Clés :** Enseignement, la littérature, les outils numériques

# Les supports dans le didactique ordinaire des enseignants : approche compréhensive de l'enseignement de l'écriture en cycle 3

Aurelie Doelrasad \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Éducation, Cultures, Politiques – Université Lumière - Lyon 2, Université Lumière - Lyon 2 :  
Université Lumière Lyon2 – France

Nous proposons, à l'occasion de cette communication, de nous intéresser aux supports didactiques conçus et/ou mobilisés par les enseignants dans le cadre de l'enseignement de l'écriture en cycle 3 (fin de primaire, début du secondaire). Pour cela, nous nous inscrivons dans une démarche compréhensive pour porter un regard sur le didactique ordinaire, c'est-à-dire, aux processus d'enseignement et d'apprentissage tels qu'ils se déroulent dans l'ordinaire du quotidien.

Dans cette optique, nous convoquons deux approches théoriques : la première est la didactique du français langue première (Daunay et al., 2012) qui a pour objet les pratiques d'enseignement et d'apprentissage du français, et la seconde est l'approche instrumentale (Rabardel, 1995), qui a pour objet le double processus d'instrumentation et d'instrumentalisation transformant un artefact en instrument. La mobilisation de ces deux champs théoriques n'est pas nouvelle, on peut par exemple penser aux travaux de Goigoux (2007) ou encore à ceux de Ronveaux et Schneuwly (2021). Dans notre communication, les supports didactiques seront saisis comme des instruments et/ou des artefacts fabriqués et conçus par les enseignants ou bien mobilisés. Cette approche permet d'inclure des supports aux caractéristiques très diverses. Il peut s'agir de manuels, d'outils numériques ou encore d'affichages. Pour analyser leurs fonctions didactiques, nous mobilisons

Quels supports didactiques sont conçus et mobilisés par les enseignants ? Quelle(s) fonction(s) didactique(s) un support donné occupe-t-il ? Nous nous attacherons d'une part à produire une cartographie des supports didactiques conçus et mobilisés par les enseignants dans le cadre de leur enseignement de l'écriture, et d'autre part, à interroger la fonction didactique de ce support dans les scénarios pédagogiques.

L'enquête menée est ethnologique (Ingold, 2013). Elle a été réalisée auprès de 16 enseignants du premier et du second degré exerçant en cycle 3 (CM1-CM2-6ème) dans des écoles et collèges considérés comme difficiles. Les données considérées à l'occasion de cette communication seront : les écrits de préparation des enseignants (N=72), les observations de moment de préparation (N=6) ainsi que les entretiens semi-directifs (N=16) et les moments d'observation et d'échanges informels consignés dans le journal de terrain de l'enquête.

La visée étant compréhensive, nous avons choisi d'analyser les données de manière inductive, en suivant les principes de la théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 2010).

---

\*. Intervenant

D'abord, l'analyse des données a permis d'aboutir à une cartographie des artefacts et instruments mobilisés et conçus par les enseignants dans le cadre de leur enseignement de l'écriture. On peut constater le maintien d'artefacts traditionnels dans la discipline français (a fortiori chez les enseignants du secondaire) tels que les extraits d'œuvre littéraire ou encore les manuels scolaires. Nous constatons aussi l'apparition d'artefacts et instruments plus nouveaux dans la discipline : les blogs d'enseignants sur internet, des chaînes Youtube d'enseignants, des comptes instagram.

Ensuite, l'analyse nous a permis d'interroger les fonctions effectives de ces artefacts et instruments dans l'activité didactique. Certains supports didactiques sont utiles pour les élèves, d'autres pour l'enseignant et d'autres sont destinés à la fois aux élèves, à leurs parents et à la hiérarchie des enseignants. Dans le cas où ils sont destinés aux élèves, ils occupent une fonction uniquement didactique. Dans les autres cas, ils peuvent servir d'aide-mémoire ou encore de document évaluatif.

La communication proposera de détailler les fonctions effectives des supports didactiques dans l'ordinaire de l'enseignement de l'écriture en cycle 3. Elle montrera qu'il y a des distinctions notables entre les supports de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.

Daunay, B., Reuter, Y., & Schneuwly, B. (2012). *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*. Presses universitaires de Namur.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research* (5. paperback print). Aldine Transaction.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *éducation et didactique*, 1 (vol 1-no3), Article vol 1-no3. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>

Ingold, T. (2013). *Making : Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*. Routledge.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462>

Schneuwly, B., & Ronveaux, C. (2021). Une approche instrumentale de la transposition didactique. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 189-190, Article 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9515>

**Mots-Clés** : Supports didactiques, enseignement de l'écriture, travail enseignant

# Pour une continuité remobilisatrice des supports en histoire : fonctions et enjeux des ressources bibliographiques dans un dispositif didactique à l'université

Florence Vanderpoorten \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université libre de Bruxelles – Belgique

En Belgique francophone, la transition entre le secondaire et l'université expose l'étudiant à de multiples ruptures, notamment discursives et épistémologiques (v. Pollet 2001, 2020 ; Jaffré, 2004 ; Deschepper et Thyron, 2008 ; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010), qui s'accompagnent d'un ajustement des supports. Ainsi, lorsque sont considérés les supports en didactique scolaire de l'histoire, la question des manuels est régulièrement envisagée (Bouhon et Jadoulle, 2010 ; Allard, 2011 ; Jadoulle, 2011 ; Le Marec, 2011 ; Denizot, 2016 ; Doussot, 2020). Elle s'inscrit dans une réflexion plus large s'articulant autour des choix, des modes de circulation et des modalités d'analyse des documents, fondements épistémologiques quintessentiels de la discipline. De fait, cette dernière est indissociable des sources et des ressources qui la façonnent. Selon une distinction fréquemment établie par les historiens, j'envisage ici les " sources " primaires comme traces(1) du passé, et les " ressources " comme sources secondaires, c'est-à-dire des travaux scientifiques. Le plus souvent, les cours d'histoire en secondaire reproduisent des sources, qui enrichissent le récit, servent à induire ou déduire des connaissances et/ou des pratiques disciplinaires (Doussot, 2020 ; Jadoulle, 2020). Quant à l'université, les manuels tendent à disparaître et les ressources, quasiment absentes en secondaire (Le Marec, 2011 : 151), revêtent dans l'environnement universitaire une importance cruciale.

Recourir dans une perspective didactique à ces travaux scientifiques, fondateurs et diffuseurs des savoirs à l'université (Pollet, 2001, 2014 ; Donahue, 2010 ; Delcambre, 2012) n'est pas tâche aisée (Crahay, 2012 : 63-64). C'est dans cette question que s'ancre le propos de cette communication : je m'intéresse à l'exploitation de travaux scientifiques en vue d'accompagner les étudiants d'histoire dans leur découverte de leur nouvel univers discursif dès leur entrée à l'université (v. Pollet, 2001, 2004, 2016, 2019 ; Deschepper et Thyron, 2008 ; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010 ; Donahue, 2010 ; Blaser et Erpelding-Dupuis, 2011).

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus large portant sur le genre de la synthèse, pratiquée en première année en histoire dans mon institution. La production demandée se présente sous une forme *a priori* proche du genre " synthèse " appris dans le secondaire(2), mais suppose ici la maîtrise de la compréhension des discours scientifiques qui en constituent le support. Cette caractéristique, qui fait de cet écrit un genre à la fois connu pour certains aspects et nouveau pour d'autres, me donne à considérer l'exercice de synthèse comme élément constitutif

---

\*. Intervenant

d'un *continuum* discursif, linguistique et pragmatique (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012 : 29-31 ; Pollet, 2020 : 2-3), permettant à la fois la remobilisation des acquis du secondaire (v. Plane, 2019 : 11-12), l'entrée dans les discours universitaires et l'amorce d'une écriture scientifique " en formation " (Reuter, 2004 : 10 ; Pollet, 2020 : 6).

Les besoins liés à l'exercice de la synthèse sont soutenus dans le cadre de séances de travaux pratiques, qui constituent mon terrain d'observation. En effet, j'ai effectué une analyse préliminaire d'un corpus composé de 192 synthèses, remises par les étudiants entre mai 2022 et août 2023. De plus, un questionnaire, dédié aux pratiques scolaires de la rédaction synthétique et de la recherche bibliographique, a été proposé aux étudiants lors du premier quadrimestre de l'année 2023-2024, en vue de dresser un panorama exploratoire des compétences antérieurement mobilisées et des supports employés.

Les ressources, considérées à la fois comme supports didactiques et comme une entrée dans la discipline et ses pratiques, sont inhérentes au dispositif. Envisagées dans un premier temps dans une perspective de compréhension, elles peuvent ensuite servir d'appui à des productions (Pollet, 2020). Ainsi, deux articles scientifiques – imprimés, observés, lus, analysés, faisant l'objet de reformulations partielles et de résumés – constituent le point d'ancrage dans mon enseignement. Je me situe en effet dans la lignée de Boch, Grossmann et Rinck qui considèrent les articles scientifiques comme une " pratique communicative prototypique de l'activité de recherche " (2015 : 236).

Concrètement et en quelques mots, voici comment s'organise mon dispositif.

Partant du principe que l'écrit soutient la lecture (Mandin, Dessus et Lemaire, 2006 ; Delcambre, 2012 ; Boch, 2013), j'amène les étudiants à s'exercer progressivement à l'activité résumante (v. Charolles, 1991 ; Brassart, 1993 ; Pietro et Matthey, 2000) sur base de ces articles.

Ensuite, nous progressons vers l'exercice de synthèse. La première étape consiste à les amener à traiter ces ressources à l'aide d'un outil que j'appelle " fiche de lecture ", qui leur permet de consigner des informations adéquates par rapport à une thématique commune aux deux articles. La seconde étape consiste à élaborer, à partir de ces différentes idées retenues, un plan d'un texte qui sera une synthèse, et qui respectera les codes de l'intégrité scientifique, notamment grâce à la gestion du discours d'autrui et des pratiques de positionnement et de référencement.

Le dispositif se clôture sur des ateliers d'écriture, organisés autour et sur base des travaux personnels des étudiants, qui progressent dans la rédaction de leur synthèse.

(1) Selon l'expression employée par Langlois et Seignobos (2014(1898)), par Bloch (1952(1949)) – qui l'emprunte à Simiand (*Ibid* : 34) – par Ricoeur (1983) ou encore récemment par Doussot (2020).

(2) Même si exploité en classes d'histoire et de français dans une optique différente, l'exercice de synthèse est pratiqué en production pour l'épreuve externe d'histoire du CESS et, dès cette année scolaire 2023-2024, pour celle de français. Il pourrait alors représenter un pont générique pour la plupart des primo-étudiants.

## Bibliographie

Allard, M. (2011). Les universitaires ont-ils leur place dans la production de manuels scolaires ?. In Ethier, M.-A., Lefrançois, D. et Cardin, J.-F. (dir.). *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves*. Québec : Presses de l'Université Laval. (Formation et profession).

Blaser, C. et Erpelding-Dupuis, P. (2011). Cours d'appropriation des écrits universitaires : de l'analyse des besoins à la mise en œuvre. *Forumlecture.ch*,

[https://www.leseforum.ch/fr/myUploadData/files/2011\\_1\\_Blaser.pdf](https://www.leseforum.ch/fr/myUploadData/files/2011_1_Blaser.pdf) (consulté le 8 mai 2022).

Bloch, M. (1952 (1949)). *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. 2e édition. Paris : Armand Colin. (Cahier des Annales, 3).

[http://classiques.uqac.ca/classiques/bloch\\_marc/apologie\\_histoire/bloch\\_apologie.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/bloch_marc/apologie_histoire/bloch_apologie.pdf) (consulté le 25 septembre 2023).

Boch, F. (2013). Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. *Linguagem em discurso*, 13/3, 543-568.

<https://www.scielo.br/j/ld/a/W6VkzfWg8jQdTbmx9fwn63y/?lang=fr&format=pdf> (consulté le 8 mai 2022).

Boch, F., Grossmann, F. et Rinck, F. (2015). écrire en tant qu'apprenti chercheur. In Boch, F. et Frier, C. (dir), *écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : Ellug. 211-247.

Bouhon, M. et Jadouille, J.-L. (2010). Réception d'un manuel scolaire d'histoire innovant : le cas de " Construire l'Histoire ". étude de la motivation des enseignants d'histoire en Belgique francophone et au Grand-Duché de Luxembourg. *éducation et Formation*, 292, 97-113.

[https://www.researchgate.net/profile/Mathieu-Bouhon/publication/277118979\\_Reception\\_d'un\\_manuel\\_scolaire\\_d'histoire\\_innovant\\_le\\_cas\\_de\\_Construire\\_l'Histoire\\_Etude\\_de\\_la\\_motivation\\_des\\_enseignants\\_d'histoire\\_en\\_Belgique\\_francophone\\_et\\_au\\_Grand-Duche\\_de\\_Luxembourg/links/59524447aca272a343db3545/Reception-dun-manuel-scolaire-dhistoire-innovant-le-cas-de-Construire-lHistoire.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mathieu-Bouhon/publication/277118979_Reception_d'un_manuel_scolaire_d'histoire_innovant_le_cas_de_Construire_l'Histoire_Etude_de_la_motivation_des_enseignants_d'histoire_en_Belgique_francophone_et_au_Grand-Duche_de_Luxembourg/links/59524447aca272a343db3545/Reception-dun-manuel-scolaire-dhistoire-innovant-le-cas-de-Construire-lHistoire.pdf) (consulté le 4 octobre 2023).

Brassart, D.-G. (1993). Remarques sur un exercice de lecture-écriture : la note de synthèse ou synthèse de documents. *Pratiques*, 79(1), 95-113.

<https://doi.org/10.3406/prati.1993.1697>

Charolles, M. (1991). Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'élaboration. *Pratiques*, 72(1), 7-32.

Crahay, M. (2012). Les littéracies universitaires peuvent-elles s'enseigner? Quelques questions suscitées par une pratique de formation en première année d'université. In Pollet, M.-C. (dir.). *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Namur : Presses Universitaires de Namur. 63-78.

Delcambre, I. (2012). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. In Pollet, M.-C. (dir.). *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Namur : Presses Universitaires de Namur. 19-35.

Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. In Blaser, C. et Pollet, M.-C. (dir.).

*L'appropriation des écrits universitaires*. Namur : Presses Universitaires de Namur. 11-42.

\_\_\_\_\_ (2012). Difficultés de l'écriture académique en Sciences humaines et perceptions de l'accompagnement : analyse de discours d'étudiants. In Pollet, M.-C. (dir.). *De la maîtrise du français aux compétences langagières dans l'enseignement supérieur*. Namur : Presses Universitaires de Namur. 37-61.

Denizot, N. (2016). Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique ? L'exemple des corpus scolaires. *Le français aujourd'hui*, 194, 3, 35-46.

<https://doi.org/10.3917/lfa.194.0035>

Deschepper, C. et Thyron, F. (2008). L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires : opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. In Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (éd.). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses Universitaires de Namur. 61-86.

Donahue, C. (2010). L'écrit universitaire et la disciplinarité. Perspectives états-uniennes. In C. Blaser et M.-C. Pollet (dir.). *L'appropriation des écrits universitaires*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 43-60.

Doussot, S. (2020). Lire des documents composites en histoire scolaire : problème de lecture et problème historique. *Pratiques*, 185-186.

<https://doi.org/10.4000/pratiques.8411>

Jadoulle, J.-L. (2011). Faire apprendre des compétences en classe d'histoire : tenants et aboutissants d'une réforme au long cours en Communauté française de Belgique. In Ethier, M.-A., Lefrançois, D. et Cardin, J.-F. (dir.). *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves*. Québec : Presses de l'Université Laval. (Formation et profession). 331-357.

\_\_\_\_\_ (2020), Apprendre aux futurs enseignants à faire analyser des documents en classe d'histoire : un " verrou d'apprentissage " ? *Enjeux et société*, 7, 1, 149-176.

<https://doi.org/10.7202/1069719ar>

Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. In Barré-De Miniac, C., Brissaud, C. & Rispaïl, M. (éd.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan. 21-41.

Langlois, C. et Seignobos, C. (2014 (1898)). *Introduction aux études historiques*. Lyon : ENS éditions.

<https://doi.org/10.4000/books.enseditions.273>

Le Marec, Y. (2011). Pour un usage pragmatique des manuels d'histoire. In Ethier, M.-A., Lefrançois, D. et Cardin, J.-F. (dir.). *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves*. Québec : Presses de l'Université Laval. (Formation et profession). 139-158.

Mandin, S., Dessus, P. et Lemaire, B. (2006). Comprendre pour résumer, résumer pour comprendre. In Dessus, P. et Gentaz E. (dir.). *Apprentissages et enseignement : sciences cognitives et éducation*. Paris : Dunod. 107-122.

Pietro, J.-F. de et Matthey, M. (2000). Apprendre à écrire une " note de synthèse ". Perspectives pour une didactique de la rédaction technique. In Denis B., *La rédaction technique. Actes du séminaire de Bruxelles des 24 et 25 novembre 1997*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur. 149-168.

<https://www.cairn.info/la-redaction-technique--9782801112656-page-149.htm> (consulté le 2 novembre 2022).

Plane, S. (2019). Préface. In Niwese, M., Lafont-Terranova, J. et Jaubert, M. (dir.). *écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire. Enjeux, modèles et pratiques innovantes*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. 11-18.

Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

\_\_\_\_\_ (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. *Pratiques*, 121-122, 81-92.

\_\_\_\_\_ (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

\_\_\_\_\_ (2016). Pour une formation contextualisée, progressive et précoce à l'écriture scientifique. *Langues, cultures et sociétés*, 2, 1, 86-99.

<https://revues.imist.ma/index.php/LCS/article/view/5787/3729> (consulté le 15 avril 2023).

\_\_\_\_\_ (2019). *Former à l'écriture de recherche. De la compréhension à la production : réflexions et propositions didactiques*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

\_\_\_\_\_ (2020), Auctorialité et auctorialisation scientifiques : pour un accompagnement des étudiants à l'aune du concept de littéracies universitaires, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 43.

<http://journals.openedition.org/dse/4433> (consulté le 15 avril 2023)

Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122, 9-27.

Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. Tome 1 : l'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.

**Mots-Clés** : synthèse, remobilisation des supports, didactique universitaire

# Un mode d'apprentissage " coprogressif " pour (re)penser l'acculturation précoce des étudiant·es allophones primo-entrant·es à l'université

Allison Schadeck\* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université libre de Bruxelles – Belgique

L'acculturation aux discours universitaires est un " processus exigeant " (Meunier, 2020) pour les étudiant·es primo-arrivant·es à l'université, qu'ils/elles soient francophones ou allophones. Dans le champ des Littéracies universitaires, de nombreux travaux ont montré la nécessité de traiter cette réalité au sein-même de l'institution d'enseignement supérieur, en fonction des spécificités et de besoins contextualisés en matière de rapports aux savoirs (voir entre autres : Fintz (ed.), 1998 ; *Lidil*, 17, 1998 ; Pollet, 2001 ; *Enjeux*, 53 et 54, 2002 ; *Pratiques*, 153-154, 2012 ; Delcambre, 2012 ; Reuter, 2012 ; Boch et Frier (éd.), 2015 ; Niwese, Lafont-Terranova et Jaubert, 2019 ; ...).

Dans cet ordre d'idée, on peut songer à développer et organiser une acculturation précoce aux discours de l'enseignement supérieur (Pollet, 2016). Ainsi, des cours préparatoires, avant même l'entrée à l'université permettent d'entamer ce processus et rendre moins " violent " (Bautier, 2009) ce premier contact avec les pratiques langagières propres à l'élaboration et la communication de savoirs à l'Université.

Très concrètement, il s'agit de mettre l'accent sur les spécificités des discours universitaires : particularités du genre, du rapport au savoir, du mode de communication, diversité des supports (cours oral, syllabus, articles et ouvrages scientifiques) et des productions qui en résultent (prises de notes, résumés, synthèses, plans, ...).

Si, in fine, les exigences sont identiques pour tou·te·s en termes de compréhension/production de discours universitaires et qu'il convient d'y préparer au mieux tou·te·s les étudiant·es, on ne peut mettre les difficultés des allophones au même niveau que celles des francophones alors qu'ils ne sont pas tous de même nature (Pollet, 2010).

Lors des cours préparatoires, une " approche didactique intégrée " (Pollet, 2021) est privilégiée pour développer à la fois une dimension pragmatique et une dimension plus strictement linguistique dans l'apprentissage de discours nouveaux pour les étudiant·es (Frier, 2015 ; Pollet, 2015). Avec les étudiant·es francophones, l'aspect linguistique stricto sensu, bien que présent, est moins développé, vu le profil des étudiant·es et leur niveau de compétences en français. Pour les étudiant·es allophones, l'idée consiste à respecter cette approche intégrée mais en rééquilibrant le ratio afin de donner plus de place à la dimension linguistique, tout en conservant la dimension pragmatique, indispensable (Lang & Beillet, 2017 ; Meunier, 2020, 2021).

---

\*. Intervenant

C'est dans cette perspective qu'est organisée la formation des étudiant·es allophones dans le cadre des cours préparatoires " Méthodologie et Français universitaire " à l'Université Libre de Bruxelles.

Le fil conducteur de ces cours préparatoires consiste à privilégier et à développer un mode d'apprentissage que je nomme " coprogressif ", s'inscrivant à la croisée des modes d'apprentissage coopératif et collaboratif, selon les termes d'Alain Baudrit (2007a, 2007b, 2007c). Celui-ci a réalisé une comparaison critique de ces deux modes : s'ils se retrouvent sur le principe du travail groupal, Baudrit met en évidence plusieurs divergences (guidage/autonomie, hétérogénéité/équité dans les échanges). Il convient de ne pas confondre ces deux techniques groupales qui " présentent des avantages et des inconvénients respectifs " (Baudrit, 2007c, p. 127).

Toutefois, la présentation très binaire de ces notions " coopération/collaboration " me semble réductrice ; des liens existent et sont à exploiter. Il s'agit ici de penser un apprentissage au carrefour des deux précédents en articulant les dimensions de guidage et d'autonomie du travail groupal, dans une optique de progression (coopératif vers collaboratif). Cela se justifie d'autant plus que des étudiant·es du supérieur, francophones ou allophones, représentent un public tant hétérogène, par leurs origines sociales et culturelles, qu'avec un certain degré d'équité, par leur statut d'étudiant dans une filière, une discipline définie.

C'est dans cette optique que j'ai réfléchi à un concept qui englobe ces dimensions, à savoir la " coprogression ".

Ce mode coprogressif, donc à la fois coopératif et collaboratif, sera rendu possible par l'usage des TICE : l'objectif est que les étudiant·es co-construisent les travaux, de manière synchrone, et partagent des documents qui concrétiseront leurs échanges oraux.

Par ailleurs, il sera intéressant de projeter ces documents en cours de construction (et pas seulement les produits finis) car, comme l'ont constaté Bemporad et Vorger (2016), " le fait de projeter le texte sur écran permet d'insister à la fois sur sa matérialité et sur le processus en acte " (p. 206). En effet, ce procédé facilitera la mise en commun du texte et sa correction collective. Ce sera également l'occasion d'opérer une pratique réflexive sur le discours et la norme, et donc de renforcer l'approche linguistique.

Après avoir développé le cadre théorique et pragmatique, je présenterai deux exemples de dispositifs, destinés aux étudiant·es allophones primo-entrant·es à l'université, qui ont été expérimentés lors des derniers cours préparatoires (août 2023) selon un mode d'apprentissage coprogressif. Le premier porte sur la prise de notes et se base essentiellement sur les travaux de Karine Bouchet (2018), qui met en évidence les bénéfices d'un dispositif collaboratif sur les compétences de prise de notes des apprenant·es allophones. Le second vise à développer la " lecture-appropriation " (Tresnie, 2024a) des textes scientifiques, partant du principe des " lectures partagées " (Burgos, 1993), courantes en classe de FLE (notamment : Bemporad et Vorger, 2016), et des " cercles de lecture ", qui permettent de transformer la classe en une " communauté d'apprenants " échangeant leurs idées (Terwagne *et al.*, 2013). Habituellement, ce type de dispositif concerne principalement la lecture littéraire et existe en primaire et secondaire. Il s'agit ici de le transposer en contexte universitaire, à l'instar de Scheepers *et al.* (2017) qui mettent en évidence " la richesse des interprétations (...), rendue possible grâce à la discussion en groupes hétérogènes " (p. 35), mais en se focalisant sur les articles et ouvrages scientifiques. Pour cela, des outils partagés comme un lexique ou une fiche de lecture permettent de s'approprier la lecture.

Cette communication sera l'occasion d'exposer les premières tendances à observer de ma recherche-action (entamée en 2022) concernant ce mode d'apprentissage dédié à l'acculturation des étu-

diant·es allophones primo-entrant·es à l'université. Il en ressort notamment la nécessité de former des " binômes bilingues ", d'inclure les étudiant·es allophones aux francophones, afin de renforcer la progression et la collaboration.

**Mots-Clés :** apprentissage coopératif et apprentissage collaboratif, acculturation précoce, étudiant·es allophones

# Soutenir la reading compliance et la performance académique en 1<sup>ère</sup> année à l'université : expérience d'une scénarisation pédagogique structurée autour de lectures obligatoires dans un cours de " Théories de la Communication "

Laurent Leduc \*<sup>†</sup> <sup>1</sup>, Céline Tonus \*<sup>‡</sup> <sup>1</sup>, Léa Collard <sup>1</sup>, Aude Silvestre <sup>1</sup>,  
Véronique Servais \*

1

<sup>1</sup> Université de Liège – Belgique

Considérées comme une composante incontournable des cours universitaires par divers auteurs recommandant aux enseignants d'adopter une posture de 'facilitateurs d'apprentissage' (Kemp & Keefe, 2003), les *lectures obligatoires* de chapitres de livres spécialisés ou d'articles scientifiques permettent " d'exposer les étudiants à la recherche sur laquelle repose la totalité des connaissances qu'ils doivent apprendre " (Brauer, 2022) et apparaissent de nature à accroître l'efficacité de l'enseignement. En effet, elles portent les étudiants à contribuer activement au processus d'acquisition des connaissances en s'engageant dans une dynamique d'évaluation et de sélection d'informations à prendre utilement en considération (Allen & Tanner, 2005). Parce que choisies avec soin par les enseignants afin d'offrir un éclairage privilégié sur la matière et de servir l'atteinte des objectifs d'apprentissage des cours, ces lectures obligatoires sont associées à de meilleures performances académiques lorsqu'elles sont réalisées (Hoeft, 2012). Conceptualisée sous le nom de *reading compliance*, cette tendance de l'apprenant à lire effectivement les textes assignés par son enseignant (Oliver, 2022) fait l'objet d'une attention soutenue dans la littérature anglo-saxonne, qui relève que seuls 20 à 30% des étudiants rencontrent dans les faits les prescrits de lecture (Burchfield & Sappington, 2000).

Face à ce défi constant, en particulier dans le cadre de cours introductifs et de 1<sup>ère</sup> année (Erickson et al, 2006), d'amener les étudiants à lire, divers chercheurs et praticiens enclins à responsabiliser également les enseignants, les ont invités à diriger leurs regards sur d'éventuelle faiblesses au niveau de la planification de leurs enseignements et à optimiser le contexte structurel et motivationnel de leurs dispositifs de cours pour y accroître la valeur de la lecture. Se sont ainsi constitués divers corpus :

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : Laurent.Leduc@uliege.be

‡. Auteur correspondant : ctonus@uliege.be

- de *points d'attention* - manque récurrent de liens perçus entre les lectures et la réussite (Hobson, 2004), propension à ne commencer à lire qu'à l'approche des examens (Sharma et al., 2013 ; Johnson & Kiviniemi, 2009 ; Clump & Doll, 2007) ;
- de *recommandations* de nature à optimiser les niveaux de *reading compliance* - annoncer que les examens portent aussi sur la lecture obligatoire (Brauer, 2011), calibrer les niveaux de longueur (Bradley, 2007) et de difficulté (Lowman, 1995) des textes choisis ;
- et de *résultats de recherches* empiriques sur l'efficacité relative de techniques pédagogiques diverses.

Concernant ces techniques, l'étude de Hatteberg et Steffy (2013) a notamment permis d'établir que les quizz annoncés (vs surprise), les questions d'approfondissement des lectures et autres devoirs d'écriture obligatoires (vs facultatifs) se distinguent comme les plus efficaces. Particulièrement documenté, le recours aux quiz portant sur des lectures notamment en ligne et préalables aux cours est associé à des niveaux plus élevés de réalisation des lectures (Connor-Greene, 2000), mais aussi d'engagement dans des discussions de classe (Marcell, 2008), de satisfaction et de performances (Coulter & Smith, 2012).

La présente communication porte sur les développements réalisés par l'enseignante d'un cours de "Théories de la Communication" avec le concours de conseillers pédagogiques dans le cadre du projet institutionnel d'accompagnement de la réussite "Feedbacks 1er Bac". Ce cours concerne les étudiants de première année de bachelier dans les cursus en Sciences humaines et sociales et en Information et communication à l'Université de Liège.

Face au constat d'une sous-exploitation par les étudiants du portefeuille de lectures obligatoires, il a été décidé d'intégrer ce support dans une scénarisation hybride. L'objectif de l'intervention était double : d'une part, encourager et guider la lecture active des textes en proposant de courts exercices centrés sur les notions essentielles et, d'autre part, structurer autour de ces exercices une planification du travail soutenant un effort de lecture régulier selon le déroulement du cours théorique, et ce au service de l'apprentissage et de la performance à l'examen.

Dans cette perspective, le portefeuille a été révisé et scindé en un dossier de lectures obligatoires et un dossier de lectures facultatives. La scénarisation pédagogique a également été repensée, alternant les séances de cours en présentiel et des séances de "Travail à domicile" (TàD) en ligne conjuguant lecture des textes et exercices associés. Ces 24 exercices comprenaient des quiz (QCM ou questions Vrai-Faux) et des questions ouvertes assortis de feedbacks adaptés. L'examen écrit constitué de 50 QCM a également été régulé pour intégrer davantage de questions mobilisant la matière abordée via les textes, dont des questions directement issues des quiz.

Afin d'évaluer le dispositif après un premier quadrimestre d'utilisation, des données de participation, perception et performance ont été récoltées. Les données de *participation* sont constituées des traces de réponses aux exercices disponibles sur la plateforme eCampus, envisagées comme indicateurs objectifs de la *reading compliance*. Les données de *performance*, par ailleurs, correspondent aux résultats des étudiants à l'examen de janvier 2023. Récoltées via un sondage anonyme, les données de *perception*, quant à elles, concernent essentiellement l'impact perçu des exercices sur la lecture active des textes.

Au niveau des données de participation, nous avons d'abord observé que, sur un total de 300 étudiants ayant présenté l'examen, 186 (62%) ont répondu à au moins un exercice sur eCampus après avoir lu les textes correspondants. Parmi ceux-ci, 59 (32%) ont majoritairement suivi la planification conseillée et 48 (26%) ont réalisé pour la première fois les exercices durant le blocus. Face à ces différents modes de fonctionnement, nous avons voulu ensuite analyser le lien entre la participation au dispositif et la performance à l'examen. Nos analyses statistiques (test de Kruskal-Wallis et régressions linéaires) ont permis d'établir, en concordance avec la littérature sur

le sujet, un lien statistiquement significatif entre les deux. En outre nous avons mis en évidence, chez les étudiants très engagés dans le dispositif, un impact positif sur la note finale de la proportion d'exercices réalisés suivant le calendrier conseillé.

Nous souhaitons enfin explorer l'impact perçu des exercices sur la lecture active des textes. Invités à se positionner face à une série d'affirmations, les répondants ont été une majorité à déclarer divers effets positifs du dispositif en ligne, notamment sur la compréhension des liens entre les textes et le cours théorique ou sur l'identification des informations importantes d'un texte.

### **Bibliographie :**

Allen, D., & Tanner, K. (2005). Infusing active learning into the large-enrollment biology class : seven strategies, from the simple to complex. *Cell biology education*, 4(4), 262-268.

Bradley, K. (2007). Reading Noncompliance : A Case Study and Reflection. *MountainRise, the International Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 4(1) :1-16.

Brauer, M. (2022). *Enseigner à l'université : conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*. Dunod.

Burchfield, C.M. & Sappinton, J. (2000). Compliance with required reading assignments. *Teaching of Psychology*, 27(1), 58-60

Clump, M. A. & Doll, J. (2007). Do levels of reading course material continue? An examination in a forensic psychology graduate program. *Journal of Instructional Psychology*, 34(4), 242-246.

Connor-Greene, P.A. (2000). Assessing and promoting student learning : Blurring the line between teaching and testing. *Teaching of Psychology*, 27, 84-88.

Coulter, C. J., & Smith, S. (2012). The impact of preclass reading assignments on class performance. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 4(2), 109-112.

Erickson, B. L., Peters, C. B., & Strommer, D. W. (2009). *Teaching first-year college students*. John Wiley & Sons.

Hatteberg, S. J., & Steffy, K. (2013). Increasing reading compliance of undergraduates : An evaluation of compliance methods. *Teaching Sociology*, 41(4), 346-352.

Hobson, E.H. (2004). *Getting Students to Read : Fourteen Tips*. Georgia Southern University : Idea Center.

Hoefl, M. E. (2012). Why university students don't read : What professors can do to increase compliance. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(2).

Johnson, B. C., & Kiviniemi, M.T. (2009). The effect of online chapter quizzes on exam performance in an undergraduate social psychology course. *Teaching of Psychology*, 36(1), 33- 37.

Kemp, P. R., & O'keefe, R. D. (2003). Improving teaching effectiveness : Some examples from a program for the enhancement of teaching. *College Teaching*, 111-114.

Lowman, J. (1995). *Mastering the techniques of teaching* (2nd ed.). San Francisco : Jossey-Bass.

Marcell, Michael. 2008. "Effectiveness of Regular Online Quizzing in Increasing Class Participation and Preparation." *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 2(1) :1-9.

Oliver, D. (2022). Pedagogical approaches for improving reading compliance and discussion in higher education classrooms. *College Student Journal*, 56(2), 151-167.

Sharma, A., Van Hoof, B., & Pursel, B. (2013). An assessment of reading compliance decisions among undergraduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 103-125.

**Mots-Clés :** Reading compliance, étudiants de 1ère année à l'université, planification pédagogique

# Le Graphic syllabus, une variante du Plan de cours plus apte à remplir ses fonctions au service des étudiants ? éléments de réponse d'après la littérature et sur base de données empiriques à l'ULiège

Linda Milo<sup>\*†</sup><sup>1</sup>, Céline Tonus<sup>1</sup>, Laurent Leduc<sup>\*‡</sup>

<sup>1</sup> Université de Liège – Belgique

De l'avis de nombreux auteurs, la mise à disposition d'informations de qualité à propos des cours via un support écrit constitue un enjeu essentiel pour l'expérience d'apprentissage des étudiants en enseignement supérieur (Brauer, 2022). Support le plus répandu à cet égard depuis les années 90, le *course syllabus* ou plan de cours se définit comme " un document écrit décrivant un cours dans ses principaux aspects de planification, généralement standardisé par rubriques, rédigé par son titulaire, délivré annuellement à la demande expresse de son institution, dès le début de l'année, à l'intention des étudiants " (Leduc, 2013). Le recours massif à cet outil dans le paysage de l'enseignement supérieur tient notamment aux principales fonctions qu'il remplit au bénéfice des étudiants. Plus récemment, une variante visuelle et prometteuse du plan de cours textuel, le *graphic syllabus*, a vu le jour sous la plume de Linda Nilson (Nilson, 2007). Cette communication a pour but d'investiguer le potentiel de ce nouveau support à s'acquitter de ces fonctions préalablement décrites (1.), et se propose de le faire, d'une part, sur la base d'un examen de la littérature spécialisée (2.) et, d'autre part, à partir de données empiriques collectées auprès d'étudiants de l'ULiège confrontés à des *graphic syllabus* (3.).

1. Cadre conceptuel de référence de la présente contribution, les fonctions du plan de cours (Leduc, 2013) au bénéfice des étudiants envisagées dans ces lignes sont au nombre de quatre.

- Constituant par nature un " outil de communication ", le plan du cours est d'abord décrit comme favorisant le transfert d'informations relatives aux décisions de planification prises dans un cours et offrant des perspectives de communication multidirectionnelle entre les étudiants et avec l'enseignant (McKeachie, 1999 ; Wagner, 2023).

- Ce document remplit également une fonction de " contrat " en spécifiant les rôles et responsabilités des étudiants et de l'enseignant dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage du cours. Cette spécification des attentes incite les étudiants à assumer une responsabilité plus grande dans le processus d'acquisition de leurs apprentissages (Eberly et al., 2001 ; Habanek, 2005 ; Berthiaume et al., 2013).

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : [lmilo@uliege.be](mailto:lmilo@uliege.be)

‡. Auteur correspondant : [Laurent.Leduc@uliege.be](mailto:Laurent.Leduc@uliege.be)

- Le plan de cours peut ensuite faire office de " learning tool " en soutenant, chez l'étudiant, une démarche d'apprentissage autonome, l'organisation du travail et la gestion du temps. S'inscrire dans cette perspective " centrée sur l'apprentissage " (Grunert O'Brien et al., 2008) implique de la part du rédacteur une prise en considération des perceptions motivationnelles et besoins des étudiants (Parkes & Harris, 2002 ; Cullen & Harris, 2009).

- Le plan de cours peut enfin servir de " carte cognitive " en rendant perceptibles les liens entre les différentes dimensions pédagogiques du dispositif d'enseignement, permettant à l'étudiant de le voir comme " un tout " cohérent et de donner du sens aux orientations prises (Matejka & Kurke, 1994 ; Parkes & Harris, 2002).

**2.** L'émergence d'un dérivé plus visuel, le *graphic syllabus*, nous a portés à questionner, à partir de la littérature s'y rapportant d'abord, ses potentialités au regard des fonctions précitées. Ce format se définit comme un diagramme ou une carte conceptuelle qui présente le séquençage et l'organisation temporelle des principaux contenus du cours. Cette représentation graphique peut être éventuellement assortie d'informations relatives à d'autres aspects de la planification (Nilson, 2007).

- Du point de vue fonctionnel, les théoriciens du *graphic syllabus* le décrivent comme un " outil de communication " plus efficace qu'un plan de cours, soutenant l'attention des étudiants et les incitant à sa consultation (Sauer, 2015 ; Moosavian, 2017). Il serait notamment plus adapté aux étudiants en début de cursus, les dispensant d'un discours académique encore perçu à ce stade comme peu intelligible (Nilson, 2007 ; Mikhailova, 2018).

- Notoirement, aucun auteur ne mentionne à son propos la fonction de " contrat ".

- En écho à la fonction de " *learning tool* ", le *graphic syllabus* présenterait également l'avantage de soutenir l'effort de rétention en combinant informations visuelles et verbales (théorie du *dual coding*) (Biktimirov & Nilson, 2003), en utilisant l'arrangement spatial pour favoriser une compréhension plus rapide et efficace qu'avec un format texte (Sauer, 2015 ; Moosavian, 2017), et en offrant aux étudiants la structure dont ils ont besoin pour ancrer de nouvelles connaissances (Nilson, 2007).

- En résonance enfin avec la fonction de " carte cognitive ", le *graphic syllabus* se distingue par sa mobilisation visuelle tant des contenus du cours que des composantes de sa planification, ainsi que de la mise en lumière de leurs relations de concordance. Il offre ainsi aux étudiants une vue d'ensemble directe (" *big picture* ") du dispositif pédagogique et leur permet de se situer plus facilement dans le déroulement du cours (Biktimirov et Nilson, 2003 ; Sauer, 2015 ; Mikhailova, 2018).

**3.** Présentant ensuite divers exemples de *graphic syllabus* réalisés à l'ULiège dans des cours de 1ère année de la Faculté de Philosophie et Lettres, la présente communication se penchera par ailleurs sur l'analyse de données de perception collectées auprès d'étudiants confrontés à ces supports en particulier. Invités à répondre à des questions ouvertes sur le caractère 'adapté' et 'utile' des *graphic syllabus* mis à disposition dans trois cours (filiale Traduction-Interprétation), les étudiants ont formulé un total de 83 commentaires positifs. Une analyse thématique et un codage de ces données ont été menés à la lumière des traits distinctifs des quatre fonctions recensées. Si chacune s'avère représentée dans les bénéfices déclarés par les étudiants, ce sont les qualités d'" outil d'apprentissage " (N=29 : permet de mieux se préparer à honorer les échéances et à organiser son étude) et de " carte cognitive " (N= 31 : permet d'obtenir une vue d'ensemble du dispositif de cours et de la planification de la matière) que les répondants mettent spontanément plus en avant que celles de " contrat " (N= 16 : permet de savoir à quoi s'attendre ou de recevoir une information fiable sur les attendus en matière d'évaluation) ou d' " outil de

communication " (N= 13 : clarté, précision et facilité d'accès à l'information).

## Bibliographie

- Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Peter Lang, Berne.
- Biktimirov, P. D., & Nilson, L. (2003). Mapping your course : Designing a graphic syllabus for introductory finance. *Journal of Education for Business*, 78(6), 308-312.
- Brauer, M. (2022). *Enseigner à l'université : conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*. Dunod, Malakoff.
- Cullen, R., & Harris, M. (2009). Assessing Learner-Centredness Through Course Syllabi. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 115-125.
- Eberly, M. B., Newton, S. E., & Wiggins, R. A. (2001). The syllabus as a tool for student-centered learning. *The Journal of General Education*, 50(1), 56-74.
- Grunert O'Brien, J., Mills, B. J., & Cohen, M. W. (2008). *The Course Syllabus : a learning centered approach* 2nd Edition.
- Habanek, D. V. (2005). An examination of the integrity of the syllabus. *College Teaching*, 53(2), 62-64.
- Leduc, L. (2013). *Rédiger des plans de cours. De la théorie à la pratique*. De Boeck, Bruxelles.
- Matejka, K., & Kurke, L. B. (1994). Designing a great syllabus. *College Teaching*, 42(3), 115-117.
- Mikhailova, E. A. (2018). Enhancing soil science education with a graphic syllabus. *Natural Sciences Education*, 47(1), 1-6.
- Moosavian, S. A. Z. N. (2017). Using the interactive graphic syllabus in the teaching of economics. *American Journal of Business Education*, 10(2), 45-54.
- Nilson, L. B. (2007). *The graphic syllabus and the outcomes map : Communicating your course*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Parkes, J., & Harris, M. B. (2002). The purposes of a syllabus. *College teaching*, 50(2), 55-61.
- Sauer, K. M., & Calimeris, L. (2015). The syllabus evolved : Extended graphic syllabi for economics courses. *Journal of Economics and Economic Education Research*, 16(1), 135-148.
- Wagner, J. L., Smith, K. J., Johnson, C., Hilaire, M. L., & Medina, M. S. (2023). Best practices in syllabus design. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 87(3), 432-437.

**Mots-Clés :** Graphic Syllabus, Planification pédagogique, Communication vers les étudiants

# Quels supports et scénarisations didactiques pour développer les compétences en lecture numérique des élèves de 9 à 18 ans ? Une scoping review.

Joris Noémie\* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université de Liège (ULiège) – Belgique

Depuis la massification des outils et supports numériques et, plus particulièrement, depuis la démocratisation d'Internet, les habitudes de lecture des jeunes ont évolué (Mullis et al. 2017 ; Rouet, 2016) et la lecture numérique est devenue un objet d'étude à part entière (voir par exemple, Coiro & Dobler, 2007 ; Leu et al., 2004 ; Macedo-Rouet, 2022 ; Rouet & Britt, 2014). Dans le flou conceptuel lié à la définition de la lecture numérique (Singer & Alexander, 2017), nous suivons les travaux issus des recherches sur les "New Literacies" (Leu et al. 2004 ; Coiro & Dobler, 2007), sur l'"Information Problem Solving" (Piffaré & Argelagos, 2020 ; Brand-Gruwel et al., 2009)) ainsi que ceux liés à la "littérature multidocumentaire" (Barzilai & Mor-Hagani, 2018 ; Rouet & Britt, 2014) qui associent la lecture numérique à l'activité de recherche, de lecture et compréhension de textes en ligne dans le but de répondre à une question ou de s'informer sur un sujet. Cette activité nécessite la mobilisation de divers processus tels que la capacité à (1) définir un problème, (2) utiliser des outils numériques pour rechercher de l'information en ligne, (3) évaluer l'information obtenue, (4) intégrer les informations issues de textes multiples et (5) synthétiser l'information.

Alors qu'ils ne faisaient auparavant pas partie des programmes en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), les processus et compétences liés à l'activité de lecture numérique ont été intégrés aux nouveaux programmes liés au Pacte pour un Enseignement d'Excellence (Pacte pour un enseignement d'Excellence, 2017) qui sont mis en oeuvre, de façon progressive, depuis 2019. Ainsi, à titre d'exemple, le référentiel de Français et Langue ancienne (FRALA) indique que "*le lecteur confirmé développe des stratégies de compréhension spécifiques à la lecture digitale : évaluation de la fiabilité des sources, corroboration des informations issues de plusieurs sources traitant de sujets qui lui sont familiers...*" (FW-B, 2022a, p. 111) et le référentiel de Formation Manuelle, Technique, Technologique et Numérique (FMTTN) indique que "*l'élève s'approprie progressivement les outils de recherche. Il est amené à élaborer des stratégies de recherche pertinentes et est initié au regard critique à porter sur les résultats obtenus, notamment en termes de fiabilité des sources.*" (FW-B, 2022b, p.24). Les enseignants seront donc amenés, dans les années à venir, à travailler ces processus et compétences avec leur élèves sans forcément y avoir été formés (Quittre & Dupont, 2019).

Face à ce nouvel objet d'enseignement, nous avons souhaité interroger la littérature scientifique

---

\*. Intervenant

sur l'existant : quelles scénarisations didactiques visant à développer les compétences en lecture numérique ont d'ores et déjà été mises en place et évaluées en terme d'efficacité ?

La méthodologie employée pour répondre à notre question de recherche est celle de la scoping review telle que définie par le JBI (Peters et al., 2022). Trois bases de données bibliographiques ont été consultées : ERIC, PSYCINFO et SCOPUS. Celles-ci ont été interrogées sur base de mots-clés liés à nos concepts-clés à savoir : la lecture numérique, les interventions pédagogiques, le public-cible et le design de recherche. L'ensemble des articles présentant nos mots-clés au sein de leur titre ou abstract ont été lus (temps 1 : titre et abstract, temps 2 : article complet) afin d'affiner la sélection et de ne conserver que les articles répondant à nos critères de sélection. Cette recherche bibliographique initiale est complétée d'une recherche dans le moteur de Google Scholar et dans les références bibliographiques des articles sélectionnés préalablement.

Au travers de cette communication, nous souhaitons mettre l'accent sur les caractéristiques des différentes scénarisations didactiques relevées dans la littérature scientifique. Quel(s) aspect(s) de la lecture numérique est (sont) travaillé(s) ? Quelle est la durée du scénario ? Quel rôle endosse l'enseignant au sein du scénario ? En parallèle, nous mettrons en évidence les caractéristiques des supports utilisés pour travailler la lecture numérique au sein de ces scénarios (outils numériques ou non, recherche libre ou prédéfinie, etc.).

## Références

Barzilai, S., Zohar, A. R., & Mor-Hagani, S. (2018). Promoting Integration of Multiple Texts : a Review of Instructional Approaches and Practices. *Educational Psychology Review*, 30(3), 973–999. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9436-8>

Brand-Gruwel, S., Wopereis, I., & Walraven, A. (2009). A descriptive model of information problem solving while using Internet. *Computers & Education*, 53(4), 1207–1217. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.06.004>

Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214–257. <https://doi.org/10.1598/rrq.42.2.2>

Federation Wallonie-Bruxelles (FW-B) (2022a). *Referentiel de français et langues anciennes*. <http://www.enseignement.be/>

Federation Wallonie-Bruxelles (FW-B) (2022b). *Referentiel de formation Manuelle, Technique, Technologique et Numérique*. <http://enseignement.be/download.php?do.id=17242>

Leu, Jr., D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., & Cammack, D. W. (2004). *Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies. 2000*, 1570–1613. <https://doi.org/10.1598/0872075028.54>

Macedo-Rouet, M. (2022). *Savoir chercher : Pour une éducation à l'évaluation de l'information*. C&F éditions.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *ePIRLS 2016. International Results in Online Informational Reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Education Achievement (IEA).

Pacte pour un enseignement d'excellence (2017). *Avis n°3 du groupe central*. Federation Wallonie-

Bruxelles. [https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/le-pacte/#:\\_~:text=L%27Avis%20n%20%20es%20à%20%27horizon%202030](https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/le-pacte/#:_~:text=L%27Avis%20n%20%20es%20à%20%27horizon%202030).

Peters, M. D. J., Godfrey, C., McInerney, P., Khalil, H., Larsen, P., Marnie, C., Pollock, D., Tricco, A. C., & Munn, Z. (2022). Best practice guidance and reporting items for the development of scoping review protocols. *JBIE Evidence Synthesis*, 20(4), 953–968. <https://doi.org/10.11124/JBIES-21-00242>

Pifarré, M., & Argelagós, E. (2020). Embedded information problem-solving instruction to foster learning from digital sources : Longitudinal effects on task performance. *Sustainability (Switzerland)*, 12(19). <https://doi.org/10.3390/SU12197919>

Quittre & Dupont (2019). Des enseignants parlent aux enseignants : résultats de l'enquête TALIS 2018. <http://www.enseignement.be/download.php?do.id=17664>

Rouet, J. (2016). Quelles sont les spécificités de la lecture numérique ? *Conférence de Consensus. Lire, Comprendre, Apprendre*, 1–8. <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/14-Rouet-.pdf>

Rouet, J.-F., & Britt, A. (2014). Multimedia learning from multiple documents. In R. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 813–841). Cambridge University Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.039>

Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2017). Reading on Paper and Digitally : What the Past Decades of Empirical Research Reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007–1041. <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>

**Mots-Clés** : lecture numérique, scénarisations didactiques, supports

# L'enseignement de l'anglais scientifique en Belgique francophone : points d'entrées et stratégies pédagogiques

Natassia Schutz\* † 1

<sup>1</sup> Université de Namur [Namur] – Belgique

L'anglais scientifique est aujourd'hui un genre discursif incontournable dans l'enseignement supérieur de type long. En effet, dans de nombreuses disciplines, l'anglais est la *lingua franca* de la communication scientifique et un bon nombre d'étudiants sont rapidement amenés à lire, voire à rédiger, des articles de type scientifique dans le cadre de leurs études.

Cependant, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) ne recommande cette activité qu'à un niveau de compétence que les étudiants universitaires de Belgique francophone n'ont pas encore tous atteint. Selon le CECR, l'enseignement de l'anglais scientifique doit idéalement débiter à partir du niveau B2. En Belgique francophone, on attend généralement des étudiants fraîchement diplômés du secondaire un niveau minimum de B1 en anglais. étant donné qu'il faut en moyenne entre 500 et 600 heures de travail pour qu'un apprenant passe du niveau B1 à B2 (cf. *Cambridge guided learning hours*) et que les étudiants n'ont qu'une ou deux années de cours d'anglais avant d'être confrontés à ce nouveau genre discursif, il semble en effet normal que la majorité des étudiants ne parvienne pas à atteindre le niveau recommandé par le CECR.

Cette présentation vise à fournir une analyse contextuelle approfondie et à présenter une solution pratique pour introduire les étudiants à l'anglais scientifique, tout en tenant compte de leur niveau actuel et leurs besoins spécifiques dans leur parcours académique. A cette fin, je suggère d'adopter le genre de l'abstract scientifique comme point d'entrée. En plus d'être court, l'abstract adopte, comme tout article scientifique, une structure discursive et des normes rédactionnelles spécifiques. Il présente également un jargon lexical et des formulations académiques types, offrant ainsi des repères clairs pour orienter l'apprentissage vers une communication plus rigoureuse et spécialisée.

Le dispositif pédagogique qui sera présenté repose sur approche pédagogique émanant de la recherche en linguistique appliquée : le " *data driven learning* " (Johns, 1991). Cette approche s'appuie sur l'utilisation de données linguistiques authentiques pour guider l'apprentissage d'une langue. Plus précisément, elle exploite des textes authentiques, souvent issus de situations réelles de communication, pour fournir aux apprenants des exemples concrets et pertinents de l'usage de la langue cible. L'objectif est d'encourager les apprenants à explorer activement la langue et à *in fine*, renforcer leur autonomie dans le processus d'apprentissage.

Dans cette dynamique, l'enseignant assume le rôle de d'accompagnateur et de facilitateur. Tout

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : natassia.schutz@unamur.be

d'abord, l'enseignant doit identifier des exemples pertinents et représentatifs, puis organiser les informations de manière à les rendre accessibles. Dans notre contexte spécifique, cette étape revêt une importance primordiale, car elle influence la motivation des étudiants et les aide à s'engager dans un genre discursif d'un niveau de complexité supérieur à ce qu'ils sont habituellement amenés à traiter.

La méthodologie adoptée pour l'analyse des abstracts scientifiques s'appuie sur la " *moves analysis* " de Swales (1990) et le concept de " *triggers* " de Cortes (2013). La " *moves analysis* " constitue une méthodologie d'analyse qui identifie les structures discursives récurrentes, appelées " *moves* ", dans les écrits de type académique. Ces " *moves* " représentent les différentes sections typiques d'un genre particulier, offrant ainsi une compréhension approfondie de la structure et de l'organisation des textes scientifiques. Le concept de " *triggers* " provient de la linguistique de corpus et fait référence aux séquences lexicales figées (par ex. *it has been shown that* ou *overall, our study shows that*) qui ont une fonction rhétorique spécifique et qui initient un " *move* ". Ces " *triggers* " sont des outils précieux facilitant la compréhension de discours scientifique ainsi que la production de textes scientifiques, étant donnée qu'ils peuvent être réutilisés comme phrases types.

Au cours de cette présentation, je démontrerai, à l'aide d'exemples concrets d'exercices, comment l'abstract scientifique, en tant qu'exemple représentatif de l'anglais scientifique, et les " *triggers* ", en tant qu'objet d'analyse, s'avèrent être des points d'entrée idéaux pour initier les apprenants aux aspects fondamentaux de l'anglais scientifique, tels que le contenu, la structure, le style et la grammaire spécifiques à ce genre discursif.

Cambridge English. Guided learning hours. Récupéré de <https://support.cambridgeenglish.org/hc/en-gb/articles/202838506-Guided-learning-hours>.

Cortes, V. (2013). The purpose of this study is to : Connecting lexical bundles and moves in research article introductions. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(1), 33–43.

Johns, T. (1991). Should you be persuaded : Two samples of data-driven learning materials. *ELR Journal*, 4, 1-16.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis : English in Academic and Research Settings*. Cambridge : Cambridge University Press.

**Mots-Clés** : langues pour objectifs spécifiques, anglais scientifique, data, driven learning

# L'utilisation d'un MOOC-socle comme outil de soutien à l'apprentissage dans le cadre d'un cours de mécanique en première année de bachelier

Pierre-Xavier Marique\*<sup>†</sup> <sup>1</sup>, Maryse Hoebeke

<sup>1</sup> DidaPhys - ULiege – Belgique

## Contexte

Le programme de cours des études de bachelier en sciences informatiques à l'Université de Liège (Belgique) propose 2 cours de physique en première année. Au premier quadrimestre, les étudiants suivent un cours de mécanique (PHYS3027-1) composé de 15 heures de séances théoriques *ex cathedra* et de 10 heures d'activités pratiques consistant en la réalisation d'exercices avec un assistant. Au second quadrimestre, un cours d'électromagnétisme (PHYS3028-1), composé de cours *ex cathedra*, de séances d'exercices et des travaux pratiques en laboratoires, leur est proposé. Seul le cours de mécanique (PHYS3027-1) dans le cadre de cette recherche.

Dans le cadre de ce cours, une interrogation certificative est organisée à mi-parcours dans le courant du mois de novembre et compte pour 10 pourcents de la note finale. La note obtenue lors de l'épreuve certificative organisée lors de la session d'examens de janvier intervient pour les 90 derniers pourcents de la note globale du cours.

Le cours de mécanique est caractérisé depuis de nombreuses années par des taux d'échecs importants. Entre les années académiques 2014-2015 et 2020-2021, la moyenne des notes des étudiants lors de la session de janvier varie entre 4,84 et 7,88/20. Notons que la partie de la note portant uniquement sur l'examen organisé en session varie entre 4,06 et 8,17/20.

Ces faibles résultats peuvent être expliqués par des difficultés rencontrées par les étudiants à résoudre des exercices et des problèmes (Leclercq, 1978 ; Marique, 2017 ; McDermott et al., 1998), mais également par le fait que de nombreux étudiants sont confrontés à des représentations alternatives (Thouin, 1985, Viennot, 1996), y compris lors de leur entrée à l'université (Daud, 2015 ; Marique, 2022). Cela est particulièrement vrai en mécanique (Champagne et al., 1980 ; Clement, 1982 ; Lebrun & de Hosson, 2017 ; Viennot, 1978).

## Démarche

Pour pallier ce problème, les enseignants du cours PHYS3027-1 ont décidé de proposer aux étudiants, en parallèle des activités de cours organisées en présentiel, l'utilisation du MOOC

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : pxmarique@uliege.be

consacré à la mécanique et réalisé à l'Université de Liège (Marique et al., 2022). Ce MOOC-socle a pour objectif de faciliter la transition entre les enseignements secondaire et supérieur.

Pour inciter les étudiants à utiliser le MOOC en complément du cours et ainsi l'utiliser tel un outil d'aide visant à faciliter la compréhension des concepts enseignés et des stratégies de résolution d'applications et de problèmes, les enseignants ont décidé d'octroyer un bonus de points à chaque étudiant ayant atteint un score de minimum de 50% aux activités du MOOC, et ce, avant le début de la session d'examens. L'objectif poursuivi par cette date limite est que les étudiants utilisent cet outil en complément du cours et non comme une possibilité d'obtenir un point bonus en dernier recours en effectuant un travail minimum.

Par ailleurs, ce MOOC porte une attention particulière sur les représentations alternatives présentes dans les raisonnements produits par de nombreux étudiants. Pour tenter de les lever, chaque séquence de ce MOOC débute par un exercice non coté visant à confronter l'étudiant à ses propres représentations en lui donnant la possibilité d'ajuster en temps réel ses raisonnements pour tendre vers la solution attendue. En pratique, différents séquences débutent avec un exercice reposant sur l'utilisation de vidéos interactives (Marique, 2022). Une question est posée à l'élève sous forme de vidéo. La suite de la vidéo dépend alors de la réponse (ou de la combinaison de réponses) fournie par celui-ci. De cette manière, l'apprenant est tout de suite confronté à ses représentations et le feedback fourni sous forme de vidéos lui permet d'entamer immédiatement une réflexion sur la manière de modifier sa réponse afin que celle-ci soit en adéquation avec la situation proposée.

## **Instruments**

Les données recueillies sont les suivantes :

- La note obtenue par chaque étudiant lors de l'examen organisé durant la session de janvier ainsi que la note globale pondérée sur l'ensemble des 2 épreuves. Seuls les étudiants ayant présenté l'examen de janvier sont repris dans la population étudiée. Ces données couvrent les années académiques comprises entre 2017-2018 et 2022-2023. Chacun des scores est exprimé sous la forme d'une note sur 20 points.

- La participation ou non au MOOC, ainsi que le score obtenu, exprimé en pourcents, par chaque étudiant à la date du début de la session d'examens. Ces données portent sur les années académiques 2021-2022 et 2022-2023. Nous avons décidé de considérer que pour qu'une participation soit actée, un étudiant doit avoir tenté de résoudre au minimum 3 exercices ou quiz.

## **Résultats**

Lors des années académiques précédant l'introduction du MOOC en accompagnement du cours PHYS3027-1, les notes moyennes à l'examen variaient entre 4,1 et 8,2 sur 20, et les notes moyennes globales entre 4,8 et 7,9 sur 20. Après l'introduction du MOOC, ces mêmes notes moyennes variaient respectivement entre 7,4 et 8,8, et entre 7,7 et 10 sur 20.

Par ailleurs, notre étude semble montrer que les étudiants ayant obtenu un score d'au moins 50 % au MOOC présentent de meilleures moyennes tant à l'examen qu'à la note globale du cours, et ce, quelle que soit l'année académique étudiée. En revanche, la simple participation au MOOC semble avoir un impact positif uniquement lors de l'année académique 2021-2022.

Des différences significatives de moyennes ont été observées pour l'ensemble des comparaisons portant sur l'année académique 2021-2022. En 2022-2023, seule la réussite du MOOC semble

impacter la note générale.

## Discussion

L'impact de la réussite du MOOC sur la note globale est probablement imputable à l'obtention du bonus d'un ou deux points aux étudiants concernés. Il est intéressant de constater que le MOOC semble avoir tout de même un impact positif sur la note obtenue à l'examen (avant l'attribution du bonus donc) en 2021-2022. Ce cas de figure ne se représente pas l'année suivante. Ces données devront donc être consolidées en y associant celles de l'année académique 2023-2024. Par ailleurs, il convient d'apporter toute la nuance nécessaire avant de conclure à un impact de notre dispositif. En effet, il est probable que cet outil soit utilisé par des étudiants motivés et déjà engagés dans la tâche d'apprentissage.

## Bibliographie

<https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/physique-mecanique-bien-entamer-lenseignement-superieur/> (consulté le 12/01/2024)

[https://www.programmes.uliege.be/cocoon/20232024/programmes/A1INFO01\\_C.html](https://www.programmes.uliege.be/cocoon/20232024/programmes/A1INFO01_C.html) (consulté le 12/01/2024)

<https://www.programmes.uliege.be/cocoon/20232024/cours/PHYS3027-1.html> (consulté le 12/01/2024)

Champagne, A. B., Klopfer, L. E., & Anderson, J. H. (1980). Factors influencing the learning of classical mechanics. *American Journal of physics*, 48(12), 1074-1079.

Clement, J. (1982). Students' preconceptions in introductory mechanics. *American Journal of physics*, 50(1), 66-71.

Daud, N. S. N., Karim, M. M. A., Hassan, S. W. N. W., & Rahman, N. A. (2015). Misconception and Difficulties in Introductory Physics Among High School and University Students : An Overview in Mechanics (34-47). *EDUCATUM Journal of Science, Mathematics and Technology (EJSMT)*, 2(1), 34-47.

Lebrun, N., & de Hosson, C. (2017). Repérer des conceptions d'étudiants : un pas vers l'enrichissement des connaissances professionnelles didactiques d'enseignants-chercheurs de physique. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (15), 59-96.

Leclercq, D., Laszlo, P., & de Landsheere, G. (1978). Une expérience d'individualisation de l'enseignement de la chimie organique. Projet AMA (Apprentissage Multimédias Assisté par ordinateur). *Bulletin de l'Université de Liège*, (4).

Marique, P. X., Jacquet, M., Georges, F., Hoebeke, M., & Poumay, M. (2017). Dispositif en ligne d'entraînement à la résolution de problèmes de physique. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (15), 237-260.

Marique, P. X., Toussaint, P., & Hoebeke, M. (2020, July). La vidéo interactive pour lutter contre les conceptions erronées rencontrées en physique chez les étudiants arrivant à l'université. In *2e Colloque du Didactifien*.

Marique, P. X., Toussaint, P., & De Lemos Esteves, F. (2022, April). Le MOOC physique de l'ULiège : Un outil concret et motivant pour évaluer ses lacunes en mécanique et y remédier. In

33e Colloque de l'ADMEE-Europe.

Marique, P. X., Toussaint, P., & Hoebeke, M. (2022, July). Quels facteurs, dans les parcours des étudiants, permettent d'expliquer les problèmes de représentations en mécanique ? Comment y répondre ? In *2e Colloque du Didactif*.

McDermott, L. (1998). Conception des élèves et résolution de problèmes en mécanique. A. Tiberghien, E. L. Jossem & J. Barojas (éds), *Résultats de recherches en Didactique de la Physique au service de la Formation des Maîtres*. Consulté sur <http://icar.univ-lyon2.fr/equipe2/coast/ressources/ICPE/francais/partieC>, 1.

Thouin, M. (1985). Les représentations de concepts en sciences physiques chez les jeunes. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(2), 247-258.

Viennot, L. (1978). Le raisonnement spontané en dynamique élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 16-24.

Viennot, L. (1996). *Raisonnement en Physique, la part du sens commun*. Bruxelles, De Boeck.

**Mots-Clés :** MOOC, soutien à l'apprentissage, transition secondaire, supérieur

# Utilisation de la bande dessinée "Tout seul" de Christophe Chabouté dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au niveau universitaire

Marina Šišak\*<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université de Zadar – Croatie

La bande dessinée (BD) en tant que support pédagogique demeure sous-représentée dans les cursus des études de Langue et littérature francophones dans les universités croates. Cependant, correctement exploitée en classe de langue, elle permet de favoriser le développement de la compétence en lecture multimodale, approfondie et critique, de stimuler la créativité et la motivation, ainsi que de renforcer la concentration, les habitudes et le plaisir de lire dans une langue étrangère. Elle offre également une opportunité de faire découvrir aux étudiants un aspect significatif de la culture francophone tout en remettant en question l'idée prédominante selon laquelle la BD est un médium frivole destiné principalement aux enfants.

En s'appuyant sur les récentes recherches en didactique de la BD (cf. Kirtley et al. : 2020, Raux : 2023, etc.), nous avons exploré le roman graphique *Tout seul* (2008) de l'auteur contemporain acclamé Christophe Chabouté avec les étudiants de L1. Cette communication mettra en évidence l'intérêt d'exploiter cette BD dans un contexte universitaire, car, basée sur la relation complexe entre l'image et les mots, elle permet d'aborder de manière ludique divers concepts linguistiques tels que la polysémie, les lacunes lexicales, les relations signifié-signifiant et langue-langage. De plus, elle emploie les différents registres de la langue orale et écrite, allant du langage populaire au formel (style dictionnaire) et informel (style magazine) que les étudiants sont censés pouvoir distinguer à ce niveau d'études. Finalement, en explorant le thème de l'imagination, cette BD offre le champ pour une analyse approfondie des codes de la BD, pour des interprétations variées de la construction du sens, ainsi que pour des productions créatives sous forme écrite, orale ou en BD. La production de sa propre BD démontre une stratégie d'apprentissage utile, mais peu utilisée dans l'enseignement du FLE au niveau universitaire.

Dans notre communication, nous présenterons le déroulé du cours avec une analyse de ses points forts et faibles, ainsi qu'une proposition des pistes à suivre pour l'améliorer. L'analyse sera basée sur les observations de l'enseignant pendant le cours, la réussite des productions finales des étudiants et les réponses collectées des questionnaires administrés aux étudiants à la fin du cours. Même si cette méthode n'est pas sans défis (tels que le vocabulaire de la BD difficile ou la compréhension insuffisante des spécificités du médium de la part des étudiants), les résultats de notre recherche mettent en lumière ses nombreux avantages et confirment notre hypothèse que la BD comme support pédagogique répond aux besoins des étudiants du FLE au niveau universitaire.

---

\*. Intervenant

**Mots-Clés :** bande dessinée et FLE, Christophe Chabouté, enseignement universitaire

# Des signes icono-graphiques papier aux mots bleus numériques Matérialités pluri sémiotiques et gestes enseignants

Taisson Claire \* † <sup>1</sup>, Christophe Ronveaux \* ‡ <sup>2</sup>, Clémence Pont \* § <sup>3,4</sup>

<sup>1</sup> HEP-Vaud – Suisse

<sup>2</sup> Université de Genève – Suisse

<sup>3</sup> GRAFE – Suisse

<sup>4</sup> Université de Genève – Suisse

Plusieurs études font état de l'importance que prennent les matérialités dans l'apprentissage des littératies scolaires. Les observations des situations d'enseignement des premiers apprentissages de l'écrit et de la numération en particulier de Laparra et Margolinas (2016) et de Taisson (2020) mettent en évidence les effets de la complexité matérielle des situations dans la construction des inégalités scolaires.

Notre proposition d'intervention s'inscrit dans un projet de recherche plus large sur la *Transformation des outils de l'enseignant*. Nous observons comment les enseignants, en collaboration avec les chercheurs, confectionnent deux séquences d'enseignement sur la lecture de deux textes contrastés, comment ils les mettent en œuvre et les évaluent. Cette observation est conduite sur l'itération de trois années consécutives (N=36 enseignants ; 72 séquences). Les deux textes, l'un narratif dans une matérialité papier familière aux enseignants, l'autre encyclopédique dans une matérialité numérique peu familière aux enseignants, agissent comme des réactifs sur le milieu et les matérialités aménagées par les enseignants.

Pour la présente contribution, nous comparons les deux séquences d'une enseignante de 4H (les élèves ont 7 ans). Nous menons une analyse à partir de deux focales : une focale de grand angle sur les mouvements de l'objet enseigné à partir du synopsis (Dolz, Schneuwly et Ronveaux, 2006) ; une focale locale sur les ressources pluri sémiotiques mises en œuvre dans les interactions. Pour cette dernière focale, nous nous reportons aux catégories élaborées par Taisson (2020) qui distingue, dans les ressources orales (oralité) et les ressources de l'écrit (littéracie linguistique), la matérialité intrinsèque des objets de savoir, la matérialité extrinsèque relative aux médiations enseignantes.

## Références

Laparra, M. et Margolinas, M. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, 177, 55-64. DOI 10.3917/lfa.177.0055

---

\*. Intervenant

†. Auteur correspondant : claire.taisson@hepl.ch

‡. Auteur correspondant : Christophe.Ronveaux@unige.ch

§. Auteur correspondant : clemence.pont@unige.ch

Schneuwly B., Dolz-Mestre, J., Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. In : *Les méthodes de recherche en didactiques : actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005* (p. 175–189). Presses universitaires du Septentrion.

Taisson, C. (2020). La matérialité aux mains de l'enseignant-e comme outil au service du parcours littéracique des élèves entre 5 et 8 ans : l'usage du tableau blanc interactif en question. *Leseforum / forumlettura*, 1-32. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4027>

**Mots-Clés :** didactique, lecture, album, numérique, support composite

# Enseignants de FLE, enseignants multimodaux en devenir et médiateurs numériques,

Carine Zanchi\* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> GUST – Koweït

Avant la pandémie, l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en milieu universitaire au Koweït reposait sur des manuels de langue généralistes, constituant la première introduction à la littérature en langue française pour les apprenants arabophones. Cependant, ces manuels, monolingues et conformes au CECR, s'avéraient parfois inadaptés dans des contextes éducatifs culturellement éloignés (Courty, 2003), devenant ainsi des obstacles à la compréhension (Bautier, 2015).

Dans un modèle de cours en présentiel, le manuel est considéré comme l'" outil d'enseignement " (Choppin, 1992), mais il demeure souvent " utile mais insuffisant " (Besse, 2010). Dans notre contexte d'enseignement du français langue étrangère, troisième langue pour des apprenants arabophones, les manuels franco-français disponibles sur le marché des langues semblaient inadaptés à notre public, ne tenant pas compte de leurs profils d'apprentissage ni de leurs centres d'intérêts.

Cependant, avec l'avènement de la pandémie en 2020, le passage en ligne a incité les enseignants de langue à repenser leurs méthodes d'enseignement, mettant l'accent sur de nouvelles formes d'interaction en classe de FLE. Dans notre cas, cela s'est traduit par la création d'activités interactives et de capsules animées en remplacement du manuel difficilement utilisable en ligne (Hosny&Zanchi, 2022, Hosny et al.2021).

Lors du retour en présentiel, ce manuel a été définitivement remplacé par un manuel numérique conçu localement par les enseignants grâce à des plateformes d'enseignement en ligne (LMS), répondant ainsi aux besoins d'apprentissage des apprenants arabophones et à leurs centres d'intérêts.

Les technologies éducatives ont introduit un nouveau concept, celui de la médiation éducative dans l'enseignement des langues. Cette approche novatrice vise à optimiser l'apprentissage en mettant l'accent sur la construction active des connaissances par les apprenants.

L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) avec la médiation numérique trouve son ancrage dans plusieurs cadres théoriques, combinant des principes de la pédagogie, de la psychologie cognitive, de la sociologie de l'éducation, et de la technologie éducative.

En intégrant la médiation éducative dans l'enseignement des langues, on vise à créer des environnements d'apprentissage dynamiques, centrés sur l'apprenant, favorisant le développement de compétences linguistiques de manière active mais également des soft skills.

---

\*. Intervenant

Cette intervention, basée sur le récit et l'analyse de pratiques, a pour objectif de montrer comment cette innovation pédagogique a transformé l'enseignement/apprentissage du FLE dans notre université.

En effet, ce nouveau modèle d'enseignement cherche à créer un environnement d'apprentissage plus riche, dynamique, interactif et engageant, et favorisant le développement de compétences linguistiques de manière active.

Dans cette communication, nous explorerons comment un changement de pratiques s'opère chez les enseignants, les transformant en enseignants multimodaux en devenir (Tellier, 2021) mais aussi en médiateurs numériques (Gremion, 2016., Massou & Gautier, 2012). Cela nous permettra également de mentionner les obstacles à la médiation numérique.

**Mots-Clés :** TIC, enseignants multimodaux, médiation numérique, FLE en contexte arabophone

# Liste des participants

- Aeby Daghé Sandrine
- Andre Marine
- Aphrodite Maravelaki
- Bah Aïssatou
- Bennabi Safia
- Berthod Véronique
- Besseling Aurélien
- Blanchart Luc
- Boër Diane
- Bosler Sabine
- Bouabdelli Leïla
- Boumbou-Kibondo Elvire-Justine
- Brunel Magali
- Buttier Jean-Charles
- Campanholo Priscila
- Carton Frédéric
- Chapeau Emmanuel
- Clesse Grégory
- Dehon Jérémy
- Delbrassine Daniel
- Deleuze Graziella
- Delfosse Catherine
- Derrouich Leila
- Devaux Marjorie
- Dusoulier Audrey
- Fabio Antonio Falcone
- Fagnant Annick
- Foliot Céline
- Ghalem Nassim
- Goffin Christelle
- Grandjean Geoffrey
- Grapin Nadine
- Gregov Nicolas
- Halleux Rachel
- Henry Valérie
- Herla Anne
- Hindryckx Marie
- Hoffelinck Marie
- Huby Alessia
- Imbruniz Cristian Henrique

- Jérôme Françoise
- Leyh Bernard
- Loffreda Magali
- Lonhay Yannick
- Lösener Hans
- Maloteau Sophie
- Marique Pierre-Xavier
- Mayeur Ingrid
- Meunier Deborah
- Milo Linda
- Mounier Eric
- Nihant Brigitte
- Noël Stéphanie
- Noémie Joris
- Outers Pierre
- Pallares Gwen
- Palmaers Amélie
- Peteers Florence
- Pirard Gaël
- Pogranova Slavka
- Pont Clemence
- Remacle Maurine
- Ribeiro Santos Tiago
- Rouchet Hélène
- Roumy Akue Magali
- Ruppin Virginie
- Sanctorum Oceane
- Schadeck Allison
- Schutz Natassia
- Seha Mélanie
- Simons Germain
- Taisson Claire
- Tonus Céline
- Tybergin Nicolas
- Van Den Blink Théo
- Vanderpoorten Florence
- Werner Anne-Catherine
- Šišak Marina

# Index

- Aeby Daghé, Sandrine, 176  
ANDRE, Marine, 148  
Aphrodite, Maravelaki, 138  
Ayme, Catherine, 63  
  
Balhan, Kevin, 86  
Barblan, Yves, 35  
Bardiau, Marjorie, 84  
Bennabi, Safia, 86  
Binggeli, Camille, 168  
Blanc, Anne-Claire, 22  
Bodea, Stefan, 35  
Bonzon, Claude, 35  
Bosler, Sabine, 101  
BOUABDELLI, Leïla, 140  
BOUMBOU-KIBONDO, Elvire-Justine, 186  
Boër, Diane, 72  
Brouwers, Sébastien, 182  
Burrows, Alice, 151  
Buttier, Jean-Charles, 66  
  
Cambresier, Marie, 158  
CAMPANHOLO, Priscila, 89  
CARTON, Frédéric, 62  
CHAMBAUD, AUDREY, 96  
Claire, Taisson, 216  
Clesse, Grégory, 137  
Cloes, Marc, 158, 170  
COLIN, Stéphanie, 19  
Collard, Léa, 198  
Colognesi, Stephane, 22  
Coste, Jimmy, 183  
Cravatte, Clara, 28  
  
Dahmouche, Hichem, 28  
De Lièvre, Bruno, 8  
Dehon, Jérémy, 78  
Delbrassine, Daniel, 93  
DERROUICH, LEILA, 138  
Deruelle, Benjamin, 16  
DINTRICH, Marine, 126  
DOELRASAD, AURELIE, 188  
Dragone, Laetitia, 8  
Drot-Delange, Béatrice, 173  
Dumont, Adrienne, 16  
Duroisin, Natacha, 75  
Dusoulier, Audrey, 55  
Dussarps, Clément, 128  
  
ekoto abaayo, Thomas julio, 97  
Ekoto, Thomas Julio, 108  
  
Foliot, Celine, 57  
Foulon, Robin, 170  
François, Nathalie, 104  
  
Gagnon, Roxane, 22  
Gaspar, Aurore, 84  
GHALEM, NASSIM, 19  
Grandjean, Geoffrey, 82  
GRAPIN, Nadine, 59  
Greco, Alessandro, 151  
Gregov, Nicolas, 10  
Grenier-Boley, Nicolas, 121  
Grivet Bonzon, Catherine, 35  
Górecka, Joanna, 32  
  
Hayez, Cécile, 138  
Herné, Patrick, 84  
Hindryckx, Marie-Noëlle, 151  
Hoebeke, Maryse, 210  
  
Imbruniz, Cristian Henrique, 25  
  
JADOULLE, Jean-Louis, 114  
Jeannot-Fourcaud, Béatrice, 123  
Jérôme, Françoise, 161  
  
KOFFI, Kouakou Innocent, 80  
  
Lavieu, Belinda, 18  
Leduc, Laurent, 198, 202  
Lesnes, Elann, 118, 121  
Leyh, Bernard, 69  
LEYSSENS, Agathe, 142  
LOFFREDA, Magali, 131  
  
Marique, Pierre-Xavier, 210  
Mayeur, Ingrid, 13  
MEBOMA, Sosthene, 66, 108  
MESSAOUI, ANITA, 173  
Milo, Linda, 202  
Mounier, Eric, 59  
MOUSSI, Dalila, 142  
Mouton, Alexandre, 158  
  
Natalis, Vincent, 69  
Noémie, Joris, 205

Oger, Elodie, 138

Šišak, Marina, 214

Pagnier, Thierry, 134

Pallares, Gwen, 101

Palmaers, Amélie, 182

Pavier, Jeanne, 82

PERRIER, ROMAIN, 173

Peteers, Florence, 118

Peters, Tom, 179

Petit, Laurent, 101

PETITFOUR, Edith, 121

Philippe, Geneviève, 84

Pinède, Nathalie, 128

Pirard, Gaël, 145

Pluton, Laetitia, 123

Poggi, Marie-Paule, 123

Pogranova, Slavka, 163, 176

Poizat, Denis, 19

Pont, Clémence, 216

Potvin, Hugo, 78

POYET, JULIA, 16

Priolet, Maryvonne, 59

raach, ismahane, 165

Rasier, Laurent, 91

Redondo, Cecile, 173

Remacle, Maurine, 158

Ribeiro Santos, Tiago, 99

Roelants, Dorothée, 28

Ronveaux, Christophe, 216

ROUMY AKUE, Magali, 131, 173

RUPPIN, VIRGINIE, 35

Schadeck, Allison, 195

Schillings, Patricia, 148

Schutz, Natassia, 208

Seha, Mélanie, 75

Servais, Véronique, 198

Silvestre, Aude, 198

Simons, Germain, 151

Snauwaert, Philippe, 78

Soumagnac, Karel, 128

Stan, Catinca Adriana, 112

Sy, Ousmane, 168

Temperman, Gaetan, 8

Theunissen, Catherine, 170

Thiry, Marc, 182

Tonus, Céline, 198, 202

Vanderpoorten, Florence, 190

Verpoorten, Dominique, 161

ZANCHI, CARINE, 218

