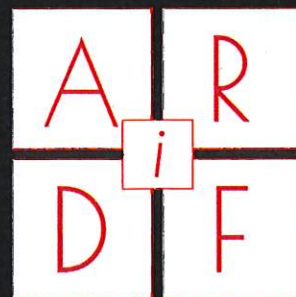


# LA LETTRE

de l'AIRDF

DOSSIER

Les savoirs disciplinaires  
didactiques dans la formation  
de l'enseignant du français



Revue semestrielle de l'Association internationale  
pour la recherche en didactique du français

- Falardeau, É. et Simard, D. (2012). Regards d'enseignants de français sur le caractère culturel de leur profession. In M. Giglio & S. Boéchat-Heer, *Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants* (15-31). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Privat, J.-M. (1995). Socio-logiques des didactiques de la lecture. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter, *Didactique du français*. Paris : Nathan Pédagogie.
- Privat, J.-M. (2008). Socio-logiques des didactiques de la lecture. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter, *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. (119-134). Bruxelles : De Boeck.
- Ramos, M. (2006). *C'est moi le plus beau*. Bruxelles : Pastel.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Zakhartchouk, J.-M (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.

## LES SAVOIRS DIDACTIQUES DES ÉTUDIANT.E.S EN FORMATION INITIALE AU MIROIR DE LEURS EXAMENS : LE CAS DE LA PRODUCTION ÉCRITE

Sonya Florey & José Ticon,  
Haute École pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), Suisse

Quels apports théoriques issus de la didactique sont mobilisés par les étudiant.e.s en formation à l'enseignement secondaire ? Cet article cherchera à répondre à cette question en analysant les copies d'examen rédigées au terme du premier semestre (sur les deux que comporte la formation) par des étudiant.e.s en didactique du français, en filière secondaire I, qui se destinent à enseigner à des élèves de 12 à 15 ans. La formation conjugue des cours et des séminaires proposés à la HEP Vaud et un stage en établissement, effectué sous la supervision d'un.e enseignant.e expérimenté.e : ce sont donc plusieurs modes d'appropriation des savoirs didactiques potentiels que les étudiant.e.s expérimentent. Plus précisément, le module de didactique du français à la HEP Vaud comprend deux périodes hebdomadaires de cours théoriques, qui présentent les enjeux des sous-champs de la didactique du français, et deux périodes de séminaire davantage orientées sur des savoirs praxéologiques (analyse de matériel didactique, planification de leçons à partir du plan d'études, réflexion sur des analyses *à priori* de tâches, etc.). Lors de l'examen de fin de semestre, une tâche de planification de séquence d'enseignement-apprentissage, fondée sur un texte réel d'élève, articulée à un contenu issu du plan d'études romand est soumise aux étudiant.e.s. Dans le cadre de cette tâche, il leur est demandé de convoquer deux éléments théoriques, issus du cours, permettant de commenter les choix didactiques opérés et de valider l'alignement curriculaire (Anderson, 2002) proposé.

### Méthodologie

Une remarque préliminaire s'impose relativement à la terminologie utilisée. Nous avons privilégié le terme « d'éléments théoriques » dans notre certification afin de permettre aux étudiant.e.s de puiser des savoirs pertinents dans un champ large : ainsi, nous nous attendions à retrouver dans les textes des concepts, des notions, ainsi que tout élément qui parviendrait à éclairer une proposition didactique d'ordre praxéologique. Si le « concept », en tant que « construction rendant compte de caractéristiques communes à un ensemble d'objets, de faits ou de phénomènes » (Reuter et al, 2007, p. 35), constitue l'un des fondements de notre formation, il est cependant à relever que le « concept scolaire », tel que Vergnaud le définit, précise l'utilisation que nous en avons faite durant notre enseignement. Le concept scolaire recouvre donc les situations qui lui donnent du sens, les formes langagières et non langagières qui permettent de représenter symboliquement le concept, les invariants opératoires – autrement dit,

ce qui, dans les conduites des élèves, peut être considéré comme fixe, permanent et mis en œuvre d'une situation à l'autre (Vergnaud, 1990, p.45, cité par Reuter, *ibid.*, p. 36). Ainsi, certains éléments proposés par nos étudiant.e.s sont plutôt à classer du côté des concepts spécifiques à la didactique, d'autres des concepts scolaires, d'autres encore, du côté de concepts issus plus largement des sciences de l'éducation. Dans cet article, nous recourons parfois à l'expression « apports théoriques » pour insister sur l'acception générale que nous donnons au terme *concept* dans cette contribution.

Notre corpus est composé de 26 copies, présentées à la session d'examens de janvier 2018. Nous avons identifié systématiquement les éléments théoriques mobilisés par les étudiant.e.s dans les copies et listé les auteur.e.s de référence cité.e.s. Nous avons ensuite observé le tissage entre la séquence d'enseignement-apprentissage construite et les concepts convoqués en définissant trois niveaux, présentés ici sous forme d'intensité croissante :

- juxtaposition, lorsqu'un apport théorique, relatif au thème de la séquence d'enseignement-apprentissage, côtoie le déroulement des étapes sans qu'aucun lien ne soit explicité ;
- exemplification, lorsque la situation de l'élève dont il était question dans la consigne ou lorsqu'un élément du déroulement de la séquence est convoqué au cours de l'explicitation du concept ;
- justification, lorsqu'un choix intervenant dans la séquence d'enseignement-apprentissage est légitimé par le recours à un apport théorique, autrement dit, lorsque la dimension praxéologique et la dimension théorique sont tissées dans un argumentaire.

Notons encore que notre analyse doit s'accompagner d'une précaution de principe : la fréquence et la modalité de présentation des concepts dans les copies analysées ne sauraient être significatives sans considérer la place que nous avons attribuée à ces mêmes concepts durant notre cours. De plus, la mobilisation de concepts en situation d'examen ne renseigne pas sur le degré d'acquisition des dits concepts lorsque ceux-ci servent la pratique enseignante. À ces titres, un croisement des données (observations de stage, entretiens avec les étudiant.e.s...) aurait constitué un complément intéressant que nous n'avons pu produire ici pour des raisons de place.

## Apports théoriques mobilisés par les étudiant.e.s

Les 26 copies analysées mentionnent explicitement 55 apports théoriques liés à la séquence didactique présentée. Le degré de précision de ces appuis se révèle très variable. À quatre reprises, figure la simple indication d'une notion (par exemple, institutionnalisation des savoirs) sans spécification de l'auteur convoqué. Dans plus de la moitié des situations, l'appui est cité à posteriori pour justifier les choix didactiques opérés lors de l'élaboration de la séquence demandée par la consigne de l'examen. Ainsi, les dimensions du genre présentées dans les séquences didactiques (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001) permettent d'analyser finement la copie d'élève fournie dans la consigne d'examen afin de dégager des axes de travail à privilégier pour développer les compétences de l'élève. Dans deux cas, les appuis théoriques (enseignement multiépisodique, Bonnet, Demaurex, Ticon et Zutter, 2012 et processus rédactionnels de la société à invention libre [sic !]) se révèlent inexacts, résultats d'une incompréhension de contenus du cours.

## Centration sur les sciences de l'éducation

Huit mentions explicites de contenus théoriques pointent des éléments non didactiques au sens strict. Ainsi cinq étudiant.e.s se réfèrent à la taxonomie des objectifs proposée par Anderson *et al.* (2001) en soulignant l'importance de structurer des activités d'enseignement-apprentissage pour les élèves qui respectent une progression raisonnée et alignées au plan curriculaire (Anderson, 2002). Trois étudiant.e.s mobilisent également des apports théoriques issus des sciences de l'éducation : un étudiant se réfère à la théorie de la motivation selon Astolfi, un autre à la psychologie cognitive en général afin de justifier une approche de l'écriture par des situations de communication proches du quotidien de l'élève et un dernier étudiant à la planification d'une leçon selon Hensler et Thériault (1997) afin de justifier le déroulement de la séquence proposée.

## Centration sur la didactique

Quarante-sept mentions se réfèrent à des contenus présentés lors du cours de didactique du français. Parmi celles-ci, quatre insistent sur le rôle des genres afin d'organiser les apprentissages des élèves en référence à un genre défini historiquement et analysé précisément dans ses dimensions constitutives. Dans le prolongement du rôle essentiel attribué aux genres pour organiser l'apprentissage de l'écriture, presque le tiers des mentions didactiques (15) présente le modèle d'une écriture planifiée et critériée (Bucheton, 2014) concrétisée par une séquence didactique (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001). Le choix de cette approche permet de cibler pour les élèves un travail sur les diverses dimensions des genres en partant des productions initiales des élèves.

Dans le contexte d'une sélection de savoir-faire à enseigner aux élèves dans le cadre de modules (la consigne d'examen portait sur « écriture de dialogue », CIIP, 2010), neuf mentions traitent des étapes d'une démarche inductive pour permettre aux élèves d'appréhender des savoirs nouveaux. La phase d'élaboration de corpus visant une appropriation progressive par les élèves des caractéristiques des discours rapportés directs et celle d'institutionnalisation des savoirs permettant de garder des traces écrites sont mises en évidence par ce groupe d'étudiants. De même, les chantiers proposés par Chartrand (2003) en fonctionnement de la langue inspirent les leçons élaborées par les étudiant.e.s.

Douze étudiant.e.s, en relative rupture avec le modèle d'une écriture planifiée et critériée, se réfèrent au modèle du sujet écrivant proposé par Bucheton (2014). La fonction des réécritures qui doivent permettre un lent épaissement du texte intéresse ces enseignant.e.s novices qui s'interrogent sur la posture d'accompagnement demandée aux enseignants. « Comment faire réviser et réécrire ses textes sans formater les élèves ? », se demande une étudiante, une autre insiste sur la posture réflexive demandée aux élèves, considérée comme décisive pour que la démarche fasse sens et qui se doit d'être travaillée en tant que telle. Plusieurs étudiant.e.s évoquent les écrits intermédiaires identifiés par Bucheton (2014) comme des équivalents aux réécritures inhérentes aux modules des séquences didactiques (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001). Une certaine confusion s'exprime parfois, dans une volonté d'allier dans sa pratique les gains prêtés à ces deux approches.

D'autres concepts sont enfin évoqués par un.e ou deux répondant.e.s chaque fois. Il s'agit du triangle didactique vu comme un outil pour penser les enjeux de l'enseignement-apprentissage, des liens lecture-écriture (Reuter, 1996), des processus rédactionnels (Guérette et Flower, cité par Saint-Laurent et al, 1995), et des deux contenus erronés cités en introduction de cette partie.

## Quelle articulation avec la séquence d'enseignement-apprentissage ?

Sur les 47 mentions didactiques convoquées, on en dénombre 15 qui correspondent à une forme de juxtaposition. Voici deux exemples qui illustrent ce type de relation : « Pour élaborer cette séquence, je me suis référée à l'écriture planifiée et critériée que l'on retrouve dans Corome (Dolz, Noverraz, Schneuwly). En effet, je suis partie d'une production initiale. » et « Bucheton souligne (au sein de son ouvrage *Refonder l'enseignement de l'écriture*, 2014) l'importance fondamentale des écrits intermédiaires. »

Ces deux extraits ont ceci de particulier qu'ils précèdent des étapes de la séquence ou y succèdent, mais ne permettent pas de comprendre de manière précise les choix relatifs à la séquence. La séquence et les apports théoriques pourraient se lire de manière indépendante.

Cinq évocations de concepts entrent dans la deuxième catégorie que nous avons définie : l'exemplification. « Dans le texte de Nora, 9<sup>e</sup> année, sa production initiale montre des faiblesses sur la planification (elle ne sait pas agencer un dialogue), c'est principalement cette dimension qu'il faudra travailler. »

La suite de la copie de cet étudiant détaille les étapes d'une séquence d'enseignement-apprentissage fondée sur le modèle didactique de l'écriture planifiée et critériée, recourant à la notion de genre de texte. L'exemple de Nora, dont la production écrite faisait partie de la consigne d'examen, est utilisé pour illustrer le propos théorique.

Enfin, 27 mentions de concepts convoqués servent à justifier certains choix posés par les étudiant.e.s dans la séquence construite, comme dans l'extrait suivant :

Un autre principe fondamental dans les séquences didactiques est celui de la modularité. Cela ne ressort pas suffisamment dans mon plan de séquence, mais on peut tout à fait imaginer que certains élèves ne fassent qu'une partie des activités dédiées aux séquences dialoguées et qu'ils se concentrent sur d'autres tâches en lien avec d'autres caractéristiques du récit d'aventure à travailler (par exemple, le choix des temps verbaux). On peut d'ailleurs légitimement penser que, à un moment donné ou à un autre, Nora devrait également avoir la possibilité de travailler les temps du récit à travers différentes activités et tâches avant d'aborder la production finale.

Cet extrait, plus long que les précédents, est à notre avis un exemple emblématique d'un tissage entre des concepts et une situation concrète de production écrite. L'étagage dont il fait état tend à montrer un niveau d'acquisition supérieur des apports théoriques mobilisés, qui apparaissent comme partie prenante de la réflexion menée par l'étudiant.

## La formation au miroir des copies

Au terme de cette brève analyse, relevons quelques limites de notre dispositif de recherche. Évidemment les concepts convoqués par les étudiant.e.s sont orientés par la consigne d'examen, portant sur l'élaboration d'une séquence d'enseignement-apprentissage consacrée à la production écrite. Les réponses ainsi obtenues ne sont pas emblématiques des savoirs didactiques relatifs à l'entière formation. En outre, les réponses sont rédigées en fonction d'un destinataire et d'un contexte précis : dans notre cas, une certification semestrielle, marquée par des pratiques institutionnelles et scolaires locales (exigence d'une évaluation critériée, forte diffusion des séquences didactiques « S'exprimer en français » dans les établissements primaires et secondaires de Suisse romande, etc.).

Notre analyse met en évidence une appropriation explicite des contenus présentés en cours, dans le cursus des maîtres secondaires de français à la HEP Vaud. Notre observation des leçons dispensées en contexte de stage en début de semestre ou celle des premières planifications de leçons présentées en séminaire démontre un écart important avec les réponses élaborées lors de l'examen. La connaissance de modèles distincts dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture et leur mise en œuvre dans la séquence élaborée laisse supposer un effet de formation. Une rupture semble s'esquisser entre les pratiques enseignantes ordinaires, qui privilégient des approches déductives, et le recours à une démarche inductive, abondamment citée ici. De même, le statut de la production initiale est valorisé dans les copies d'examen ; or, les témoignages d'étudiant.e.s réguliers durant le semestre questionnent la faisabilité et la pertinence de l'étape de la production initiale, pour des questions de temps notamment. Certes, une situation d'examen suppose une adaptation aux attentes des formateurs et des formatrices et, comme mentionné plus haut, ces résultats gagneraient à être croisés avec d'autres données issues d'observations de pratiques réelles et d'entretiens. Notons cependant que six étudiant.e.s justifient leurs choix didactiques par des observations menées en classe de stage en se référant à une meilleure qualité des apprentissages générées grâce aux approches retenues.

Relevons un autre point, qui concerne la différence de posture énonciative du formateur et de la formatrice en cours, et des étudiant.e.s : si les apports théoriques sont présentés de manière critique durant la formation, au sens de leur mise en débat épistémologique et praxéologique, les copies d'examens convoquent ces mêmes apports théoriques de manière lisse et taisent les controverses. Un élément, pourtant, contrevient à cette observation : plusieurs étudiant.e.s interrogent le formatage de l'écriture des élèves lorsqu'on généralise l'entrée par les genres de textes et se positionnent en faveur d'une association entre cette pratique planifiée de l'écriture et des pratiques moins guidées, qui visent le développement de la créativité, notamment.

Enfin, nous nous questionnons sur la possibilité de transmettre des concepts dans un cours d'introduction à la didactique : ne devrait-on pas plutôt parler d'une présentation de contenus portant sur des dispositifs didactiques et leurs fondements théoriques allié à une mise en évidence d'outils sélectionnés au fil de l'expérience du formateur et de la formatrice pour enseigner dans un contexte donné ?

## Références bibliographiques

- Anderson, L. W. (2002). Curricular alignment : A re-examination. *Theory into practice*, vol. 41.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. & al. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Éducation Group).
- Bonnet, C., Demaurex, M., Ticon, J. et Zutter, I. (2012). *Mots en scène*. Paris : L'Harmattan.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Chartrand, S. (2003). Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe. *Québec français*, (129), 73-76.
- CIIP (2010). [www.plandetudes.ch](http://www.plandetudes.ch) site consulté le 23 aout 2018.
- Dolz, J. & Noverraz, M. et Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : de Boeck.
- Hensler, H. et Thériault, A. (1997). *Guide de planification d'une leçon*. Sherbrooke : éditions du CRP.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B. et al. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Saint-Laurent, L. et al. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque*. Montréal : Gaëtan Morin.

## SAVOIRS DIDACTIQUES DE STAGIAIRES EN ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU SECONDAIRE : QUE RÉVÈLENT LEURS PRÉPARATIONS DE COURS ?

Marie-Hélène Forget, professeure,  
Université du Québec à Trois-Rivières

Au Québec, on s'intéresse aux savoirs didactiques construits dans le cadre de la formation initiale en enseignement du français au secondaire (par ex. Gagnon, 2014; Lord & Sauvaire, 2014), mais peu de recherches portent sur leur mobilisation en contexte de stage (Gauvin & al., 2017). On sait par ailleurs que les stagiaires en enseignement primaire, au moment de préparer les cours qu'ils dispenseront en stage, se préoccupent davantage des aspects relatifs au climat de la classe que des aspects spécifiquement didactiques (Araujo-Oliveira & al., 2011). Scheepers (2014) pose le même constat à propos du caractère occulté des savoirs didactiques dans les préparations de cours de centaines de stagiaires du secondaire.

Or la compétence de planification engage notamment des capacités à « sélectionner et interpréter les savoirs [à enseigner] » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 79) et à « choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation » (*Id.*, p. 82). Compétence d'une grande complexité, elle se fonde sur la mobilisation de savoirs didactiques appropriés au contexte pour traiter avec succès la situation didactique (Jonnaert & Vander Borgh, 2009). Dans la perspective d'une formation des maîtres qui vise le développement de compétences didactiques, centrales dans l'exercice de la profession enseignante, il apparaît donc pertinent d'explorer les savoirs didactiques dont disposent les stagiaires en enseignement du français au secondaire au moment de préparer les cours en contexte de stage.