

Progression et transversalité

COMMENT (MIEUX) ARTICULER
LES APPRENTISSAGES DANS
LES DISCIPLINES SCOLAIRES ?

Sous la direction de
Ghislain Carlier, Myriam De Kesel,
Jean-Louis Dufays et Bernadette Wiame

Le Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires (CRIPEDIS) fédère des didacticiens et des psychopédagogues au sein de l'UCL. Il poursuit principalement deux objets de recherche : l'analyse des pratiques enseignantes et de leurs effets, et l'étude des curriculums liés aux différentes disciplines scolaires.

Quoi de plus incontournable, en matière d'enseignement-apprentissage, que la progression des dispositifs mis en œuvre par les enseignants et des acquisitions qu'ils permettent de susciter ? La progression est sans conteste la condition fondamentale de la dynamique du savoir et de son enrichissement, car tout enseignement est inscrit dans le temps et comporte une dimension narrative : apprendre quelque chose à quelqu'un, c'est nécessairement construire une histoire avec lui, c'est l'entraîner dans un récit dont il est le héros.

Peut-on caractériser plus précisément cette progression des apprentissages ? Comment se construit l'histoire de l'apprentissage dans chaque domaine du savoir et dans la diversité des contextes éducatifs ? Telle est la première question à laquelle les contributions du présent ouvrage ont cherché à apporter quelques éléments de réponse.

Si l'apprentissage ne peut se passer de progression, il ne peut pas davantage se passer de transversalité. Un savoir ne peut en effet être considéré comme acquis que lorsqu'il fait l'objet d'un transfert, c'est-à-dire lorsque l'apprenant se montre capable de l'utiliser dans d'autres contextes que celui où il lui a été transmis et à d'autres fins que pour lui-même ou pour des visées « savantes ». Apprendre, c'est devenir capable d'utiliser des savoirs dans le cadre d'autres disciplines, en les mettant au service de l'apprentissage scolaire dans son ensemble... et au service de la vie. Mais si cette importance de la transversalité relève à certains égards de l'évidence, il ne suffit pas de l'affirmer ; la convocation de différents regards disciplinaires doit permettre d'aller plus loin en montrant concrètement comment chaque discipline favorise des transferts vers d'autres « champs » qu'elle-même. Tel est le second défi qui était posé aux contributeurs du présent ouvrage, qui constitue les actes de la troisième journée d'études organisée par le CRIPEDIS depuis sa création en 2008.



Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires ?

Cadrage de la problématique

Ghislain Carlier
Myriam De Kesel
Jean-Louis Dufays
Bernadette Wiame

1. Une histoire qui continue

La journée d'étude dont nous présentons ici les Actes était déjà la troisième qu'organisait le CRIPEDIS, un centre de recherche qui, depuis sa création en 2008, s'est donné comme enjeu stratégique d'accroître par ses travaux la qualité de la formation des enseignants. Plus précisément, deux axes de recherche mobilisent les forces de la trentaine de professeurs et de la bonne vingtaine de doctorants qui composent le centre : l'analyse des pratiques enseignantes et de leurs effets, et la réflexion sur l'organisation des savoirs au sein des curriculums. Ces deux axes ont déjà fait l'objet de plusieurs projets, dont cinq sont actuellement en chantier, des projets que la journée d'étude annuelle a pour rôle de stimuler et de mettre en débat en élargissant le cercle du centre à une diversité d'acteurs issus des hautes écoles et des instances décisionnelles liées aux réseaux scolaires (membre des comités de secteur, conseillers pédagogiques, inspecteurs, etc.).

La première journée, qui eut lieu en 2010, avait ainsi pour objet la transition secondaire-université, et la deuxième, organisée en 2011, portait sur le curriculum en questions. Les Actes de ces deux journées sont bien sûr toujours disponibles dans la présente collection aux Presses universitaires de Louvain¹.

Pour la troisième journée, le thème retenu était celui de la progression et de la transversalité des apprentissages : deux dimensions apparemment contradictoires, mais toutes deux posées comme fondamentales par la plupart des acteurs du monde éducatif, et dont les modalités et les articulations semblaient avoir été trop peu interrogées jusqu'à ce jour.

¹ Dufays, De Keersmaecker, Meurant (dir.) (2010) ; De Kesel, Dufays, Meurant (dir.) (2011).

2. La progression ou l'axe syntagmatique

Quoi de plus incontournable d'abord, en matière d'enseignement-apprentissage, que la progression des dispositifs mis en œuvre par les enseignants et des acquisitions qu'ils permettent de susciter ? La progression est sans conteste la condition fondamentale de la dynamique du savoir et de son enrichissement, car tout enseignement est inscrit dans le temps et comporte une dimension narrative : apprendre quelque chose à quelqu'un, c'est nécessairement construire une histoire avec lui, c'est l'entraîner dans un récit dont il est le héros.

Peut-on caractériser plus précisément cette progression des apprentissages ? La plupart des chercheurs s'accordent aujourd'hui pour dire qu'elle ne consiste ni dans une accumulation linéaire de savoirs ni dans une simple succession de seuils ou de socles, mais dans un processus spiralaire et mouvant, fait de répétitions, de retours, de va-et-vient, d'avancées subites et de rythmes en partie imprévisibles dans la mesure où chaque élève s'approprie les savoirs à sa manière, selon des cheminements qui lui sont propres. En même temps, le travail de l'enseignant consiste à baliser cette temporalité en concevant son activité sur le mode de la dévolution, c'est-à-dire en incitant ses élèves à s'approprier les savoirs par des dispositifs et des ingénieries qui à la fois stimulent les apprentissages et les contrôlent, les balisent, les évaluent, les institutionnalisent. *

Pour autant, est-il sûr que le double mouvement ainsi décrit soit identique dans les différentes disciplines ? Comment se construit l'histoire de l'apprentissage dans chaque domaine du savoir et dans la diversité des contextes éducatifs ? Telle est la première question à laquelle les contributions du présent ouvrage ont cherché à apporter quelques éléments de réponse.

3. La transversalité ou l'axe paradigmatique

Si l'apprentissage ne peut se passer de progression, il ne peut pas davantage se passer de transversalité. Un savoir ne peut en effet être considéré comme acquis que lorsqu'il fait l'objet d'un transfert, c'est-à-dire lorsque l'apprenant se montre capable de l'utiliser dans d'autres contextes que celui où il lui a été transmis et à d'autres fins que pour lui-même ou pour des visées « savantes ». Apprendre, c'est devenir capable d'utiliser des savoirs dans le cadre d'autres disciplines, en les mettant au service de l'apprentissage scolaire dans son ensemble... et au service de « la vie » (Perrenoud, 2011).

La transversalité concerne tout particulièrement le cours de langue première. Premier canal de l'enseignement, la langue apparaît en effet comme l'outil inéluctable dont la maîtrise est réinvestie dans toutes les disciplines, par le biais de la lecture, de l'écriture, de l'oralité... et de la langue. Apprendre les sciences, l'histoire, l'art, c'est forcément apprendre à entendre, lire, écrire, et dire des savoirs relevant de ces différents champs. Le cours de langue d'enseignement – le français

dans notre cas – se voit ainsi investi « naturellement » d'une fonction centrale, tout particulièrement à travers les genres explicitement transversaux qu'il mobilise, comme ceux des textes informatifs ou documentaires. Pour autant, la transversalité n'est pas l'apanage de cette seule discipline : toutes les disciplines, des sciences aux langues anciennes en passant par les mathématiques, les langues modernes, l'éducation physique, la religion, les sciences sociales, véhiculent des savoirs et des savoir-faire mobilisables dans d'autres contextes que celui de leur apprentissage initial, et c'est cela qui fonde largement leur valeur et leur pertinence sociale.

Si cette importance de la transversalité relève à certains égards de l'évidence, il ne suffit pas de l'affirmer ; la convocation de différents regards disciplinaires doit permettre d'aller plus loin en montrant concrètement comment chaque discipline favorise des transferts vers d'autres « champs » qu'elle-même. Tel est le second défi qui était posé aux contributeurs du présent ouvrage.

4. Au-delà de l'enjeu scientifique, deux missions fondamentales

En interrogeant les pratiques enseignantes et, au-delà d'elles, les disciplines scolaires, sous les deux angles complémentaires de la progression et de la transversalité, la journée d'étude qui a précédé ce livre n'entendait pas seulement poser un regard critique sur l'état actuel du curriculum dans les différentes disciplines ; elle espérait aussi susciter une évolution des recherches et des pratiques en invitant les chercheurs comme les enseignants à placer cette préoccupation au premier plan de leurs travaux. L'hypothèse qui sert de base à cet ouvrage est en effet que l'école n'assume pleinement sa fonction sociale que lorsqu'elle concentre ses efforts autour de ses deux missions prioritaires : faire progresser les élèves – tous les élèves –, d'une part, et les aider à utiliser leurs savoirs – tous leurs savoirs –, d'autre part.

Références bibliographiques

- De Kesel, M., Dufays, J.-L., Meurant, A. (dir.) (2011). *Le curriculum en questions. La progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Dufays, J.-L., De Keersmaecker, M.-L., Meurant, A. (dir.) (2010). *Quelles pratiques didactiques pour favoriser la transition secondaire-université ? Gros plan sur les programmes du 3^e degré de l'enseignement secondaire de transition*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Perrenoud, Ph. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie. Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Paris : ESF.

Table des matières

Les auteurs	5
CHAP. 1. CADRAGE	7
Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires ?	9
Cadrage de la problématique	9
Ghislain Carlier, Myriam De Kesel, Jean-Louis Dufays, Bernadette Wiame	
1. Une histoire qui continue	9
2. La progression ou l'axe syntagmatique	10
3. La transversalité ou l'axe paradigmatique	10
4. Au-delà de l'enjeu scientifique, deux missions fondamentales	11
Références bibliographiques	11
Les didactiques des disciplines à l'heure du curriculum	
Progression et transversalité en français	13
Joaquim Dolz, Jean-Louis Dufays	
1. Les notions de curriculum et de progression	13
2. Les critères de validité didactique	14
3. Les genres textuels comme organisateurs du curriculum en français	14
4. Exemples de progression en français	15
5. Les dimensions transversales du français langue première	20
6. Conclusions : planification, ingénierie, recherche	20
Références bibliographiques	21
CHAP. 2. PROGRESSION ET TRANSVERSALITÉ EN ÉDUCATION PHYSIQUE	
Atelier thématique coordonné par Ghislain Carlier	23
Investir dans la formation des maîtres de stage pour développer les compétences des stagiaires en éducation physique – Regards internationaux	25
François Vanderclayen	
1. Introduction	26
2. Problématique	27
3. Rôle des maîtres de stage : accompagner	29
4. Vers une approche « inductive » de la formation des maîtres de stage	31
5. Options méthodologiques	33
6. Conclusions	34
Références bibliographiques	34

Programmes et objectifs du cours d'EP au secondaire inférieur**Formation des futurs enseignants EP**

Stéphane Beaume, Dominique Liesse

- | | |
|---|----|
| 1. Obligations décrétales et conséquences pour l'enseignant en éducation physique | 37 |
| 2. Que faisons-nous à la haute école pour amener nos étudiants à comprendre et appliquer ces obligations professionnelles ? | 38 |
| Références bibliographiques | 43 |
| Annexe | 44 |

Des prescriptions décrétales à leur mise en place sur le terrain

Emmanuel Chaumont

- | | |
|---|----|
| 1. Les exigences du décret missions | 45 |
| 2. Quand l'éducation physique s'approprie les exigences | 45 |
| 3. Un pilotage concerté de la rénovation | 46 |
| 4. Une démarche structurée en stades | 46 |
| 5. Accompagner les équipes locales, le rôle du conseiller pédagogique | 48 |
| 6. La formation initiale n'est pas en reste | 48 |
| 7. Un premier bilan des changements | 48 |
| 8. Communiquer son métier : une opportunité saisie ? | 49 |
| 9. Des projets en chantier | 49 |
| 10. Enrayer les menaces | 50 |
| 11. Des attentes accrues à l'égard de la FI et de la FC | 50 |
| 12. La contribution de la recherche | 50 |

CHAP. 3. PROGRESSION ET TRANSVERSALITÉ EN FRANÇAIS ET EN ARTS

- Atelier thématique coordonné par Jean-Louis Dufays

Être motivé pour apprendre, apprendre à se motiver : comment peut-on devenir un lecteur « responsable » ? – Enquête sur la lecture de romans dans trois classes des trois dernières années du secondaire

Cendrine Waszak

- | | |
|--|----|
| 1. Recueil des données, présentation des classes | 54 |
| 2. Les élèves de quatrième face à leur premier roman classique | 57 |
| 3. La lecture imposée en cinquième et sixième années | 59 |
| 4. Conclusion | 61 |
| Références bibliographiques | 62 |

Du primaire au secondaire : continuité et/ou rupture dans les évaluations externes certificatives de la lecture ?

Séverine De Croix, Dominique Ledur

- | | |
|---|----|
| 1. Brève description des épreuves | 66 |
| 2. D'une épreuve à l'autre : continuité | 67 |
| 3. D'une épreuve à l'autre : ruptures | 69 |
| 4. Quelques hypothèses en guise de conclusion | 74 |
| Références bibliographiques | 75 |

Progression à l'entrée de l'enseignement supérieur pédagogique : pour un référentiel d'analyse de l'interdiscours

Irène M. Kalinowska avec la collaboration de Marielle Crahay et Catherine Leroy

- | | |
|--|----|
| 1. Qu'en est-il de la progression en <i>maitrise de la langue</i> à l'entrée de l'enseignement supérieur pédagogique ? | 77 |
| 2. Quels allaient être nos <i>objectifs</i> dans ce cadre ? | 78 |
| 3. Quels <i>outils</i> pour atteindre ces objectifs ? | 78 |
| 4. Quels <i>résultats</i> au cours et au terme du cycle des apprentissages ? | 81 |
| 5. Quels <i>enseignements pour notre propos</i> pouvons-nous tirer à partir de ces premiers constats ? | 82 |
| 6. <i>Progression et transversalité</i> – quelle définition et quels liens réciproques ? | 83 |
| 7. Les prescrits légaux offrent-ils des <i>balises</i> suffisantes pour appréhender la <i>polyphonie discursive</i> ? | 84 |
| 8. Pistes d'action : propositions pour un référentiel d'analyse de l'interdiscours | 86 |
| 9. Et... qu'en pensent les principaux intéressés ? | 90 |
| Références bibliographiques | 91 |

À propos du surréalisme : quelles transversalités entre les cours de français et d'histoire de l'art ?

Marie-Émilie Ricker

- | | |
|--|-----|
| 1. Pourquoi Magritte et le surréalisme belge ? | 93 |
| 2. Aborder l'étude de Magritte dans le cadre des compétences | 94 |
| 4. Le surréalisme en Belgique : subversif, subtil et discret | 98 |
| 5. En guise de conclusion | 104 |
| Références bibliographiques | 104 |

CHAP. 4. PROGRESSION ET TRANSVERSALITÉ EN LANGUES ANCIENNES	
Atelier thématique coordonné par Alain Meurant	105
Étude comparative de la répartition des matières et des apprentissages en langues anciennes dans l'enseignement francophone européen	107
Paul Pietquin	
1. Les programmes de latin en Belgique francophone	107
2. Les plans d'études suisses et le programme français	109
3. Conclusion	111
Références bibliographiques	112
Les langues anciennes comme terrain d'intégration de la transversalité	115
Alain Koeune, Pascal Hubert	
1. Un binôme paradoxal : deux formations initiales radicalement différentes, une même ligne directrice	115
2. Donner du sens	115
3. Deux écueils à éviter	115
4. Ici et maintenant	116
5. La transversalité peut être un vecteur de sens	116
6. Deux voies vers la transversalité	117
7. Est-ce si différent en mathématiques ?	119
8. Les langues anciennes dans notre école	119
9. In fine	121
Articuler les compétences terminales du troisième degré de l'enseignement secondaire en latin et les compétences transversales mobilisées en première année de bachelier : quelles pratiques pour un meilleur transfert ?	123
Céline Delmarcelle	
Références bibliographiques	129
CHAP. 5. PROGRESSION ET TRANSVERSALITÉ EN LANGUES MODERNES	
Atelier thématique coordonné par Philippe Hiligsmann et Dany Étienne	131
De la compétence communicative vers la compétence informationnelle	
Ouverture et opportunité...	133
Dany Étienne	
1. Savoir et comprendre d'où on vient...	133
2. Changement de paradigme : de la compétence communicative à la compétence informationnelle	137
3. Conclusion	139
Références bibliographiques	140

L'approche par compétences en classe de langues, une conversion souhaitable pour mieux articuler les apprentissages de l'élève au bachelier ?	141
Un état des lieux et quelques pistes de réponse	141
Pascale Bonnet, Sophie Motter, Marie-Hélène Straeten	
1. Introduction	141
2. Les incontournables [pour nous] de l'approche par compétences dans l'enseignement des langues	142
3. Notre perception de la mise en œuvre de l'APC dans le secondaire	145
4. Notre perception de la mise en œuvre de l'APC dans le supérieur et notre façon de la mettre en œuvre	151
5. Conclusion	156
Références bibliographiques	158
Continuité et progression dans la formation en langues germaniques des futurs agrégés de l'enseignement secondaire inférieur	159
Rudy Wattiez	
1. Organisation de la formation des futurs bacheliers en langues germaniques à l'ENCBW	160
2. Dispositif didactique	162
3. Mise en débat	165
Comment créer une approche plus cohérente des stratégies d'apprentissage au sein d'un même degré en langues modernes afin d'augmenter le nombre de réussites ?	169
1. Récit d'un accompagnement pédagogique dans une école	169
Norbert Jacquinet	
2. Réflexion et articulations au niveau de la conception des outils d'accompagnement et des programmes	175
Nicole Bya	
CHAP. 6. PROGRESSION ET TRANSVERSALITÉ EN RELIGION ET SCIENCES SOCIALES	
Atelier thématique coordonné par Bernadette Wiame et Annick Detry	179
Processus cognitifs : avec nos collègues, nous constatons les difficultés d'apprentissage ou nous y remédions ?	181
Luc Palsterman	
1. Notre patrimoine pédagogique	182
2. Démarche d'approfondissement à partir de trois points de vue	187
Conclusion	195
Références bibliographiques	195

Évaluer la compétence interculturelle	197
Luc Collès	
1. Le concept de culture	197
2. Une initiative pleine de pièges	197
3. Objectifs de la pédagogie interculturelle	198
4. L'évaluation de la compétence interculturelle	199
5. Au-delà de l'interculturel	204
Références bibliographiques	204
CHAP. 7. PROGRESSION ET TRANSVERSALITÉ EN SCIENCES	
Atelier thématique coordonné par Myriam De Kesel, Jim Plumet et Bernard Tinant	207
Le concept de travail en physique – Difficultés intrinsèques à la notion de travail mécanique pour son enseignement et son apprentissage - Pistes de réflexion	209
Jim Plumet	
1. Les conceptions spontanées sur la notion de travail chez les élèves	209
2. Épistémologie de la notion de travail mécanique	211
3. Le concept de travail dans le curriculum de physique	213
Références bibliographiques	216
Quelques pistes pour optimiser l'apprentissage de la chimie – Propositions pour une approche systémique de la chimie et de son apprentissage	217
Jean-Luc Pieczynski	
1. État des lieux	217
2. La piste systémique	218
3. Conclusions	221
Le concept de mole en chimie	223
Bernard Tinant	
Références bibliographiques	225
Le concept de mitose en biologie – « La mitose (ou multiplication cellulaire) est une division cellulaire »... Comment l'enseigner ?	227
Myriam De Kesel	
1. Motivation des élèves/Recueil de conceptions spontanées et contextualisation	228
2. Approche étymologique et/ou épistémologique (Pourquoi)	229
3. Approche systémique décontextualisée : du macroscopique au microscopique au modèle ; aller et retour (Comment)	230
4. Approche intégrative : restructuration et recontextualisation	232

CHAP. 8. PROGRESSION ET TRANSVERSALITÉ EN MATHÉMATIQUES	
Atelier thématique coordonné par Christiane Hauchart	235
Mathématiques enseignées au secondaire et mathématiques enseignées à l'université : quelle solidarité ?	237
Maggy Schneider	
1. Un objectif majeur : favoriser l'intention rationnelle	237
2. Deux niveaux d'intelligibilité	241
3. Comment se partager ces niveaux d'intelligibilité entre le secondaire et l'université ?	247
Références bibliographiques	251
Un nouveau cours d'analyse mathématique pour les étudiants en mathématiques et en physique	253
Jean Van Schaftingen	
1. Contexte	253
2. Revisiter plutôt que revoir l'analyse à une variable	253
3. Rédiger intuitivement et rigoureusement	254
4. Des mathématiques qui prennent le temps	255
5. Identifier clairement les objectifs	256
6. Perspectives et conclusions	256
Repérer les incontournables dans la lecture des programmes pour l'enseignement et l'évaluation des cours de mathématiques au secondaire ?	257
Sabine Hausmann, Christiane Hauchart	
1. Sujet de l'atelier	257
2. Bref résumé des points de vue énoncés	258
3. Conclusion de l'atelier et de la journée	262
Références bibliographiques	262
Table des matières	263