HAL
open science

Intervalence et didactique du français dans la formation en master “ lettres-histoire-géographie ” et “ lettres-langues ”

Marie-France Rossignol

To cite this version:

Marie-France Rossignol. Intervalence et didactique du français dans la formation en master “ lettres-histoire-géographie ” et “ lettres-langues ”. Le Français Aujourd'hui, 2017, N° 199 (4), pp.67-80. 10.3917/lfa.199.0067 . hal-04006746

HAL Id: hal-04006746

https://hal.u-pec.fr/hal-04006746v1

Submitted on 27 Feb 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

INTERVALENCE ET DIDACTIQUE DU FRANÇAIS DANS LA FORMATION EN MASTER « LETTRES-HISTOIRE-GÉOGRAPHIE » ET « LETTRES-LANGUES »

Marie-France Rossignol

Armand Colin | « Le français aujourd'hui »

2017/4 N° 199 | pages 67 à 80

ISSN 0184-7732
ISBN 9782200931162
DOI 10.3917/lfa.199.0067

Article disponible en ligne à l'adresse :

---

https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-4-page-67.htm

---

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.
© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

© Armand Colin | Téléchargé le 27/02/2023 sur www.cairn.info via UPEC (IP: 193.48.143.25)

INTERVALENCE ET DIDACTIQUE DU FRANÇAIS DANS LA FORMATION EN MASTER « LETTRES-HISTOIRE-GÉOGRAPHIE » ET « LETTRES-LANGUES »

Marie-France ROSSIGNOL
Université Paris-Est Créteil
CIRCEFT-ESCOL (Paris 8 & UPEC)

Une enquête, menée il y a dix ans par l'institut universitaire de formation des maitres (IUFM) des Pays-de-la-Loire auprès de 450 professeurs de lycée professionnel (PLP) de première et deuxième années (PLP1 et PLP2) de lettres-histoire-géographie, interrogeait leur rapport avec la discipline français (de Beaudrap, Clénet et Houssais 2007). Elle montrait notamment que 80 % d'entre eux avaient suivi une formation universitaire en histoire-géographie, et qu'un tiers des PLP2 se déclaraient autodidactes. La plupart disposait pour tout bagage en français d'une pratique de la langue et de la littérature remontant à leurs années de lycée. Leurs acquis s'avéraient essentiellement constitués d'outils d'analyse des textes et d'histoire littéraire, et mal assurés concernant les genres, les auteurs ainsi que la grammaire. Ce public affirmait aussi une prédilection pour le roman du XIXe siècle, en décalage avec les programmes de français d'alors. Ses représentations révélaient une image de la littérature réduite à son aspect référentiel, documentaire, à un outil dédié au développement d'une culture générale scolaire et à la formation de citoyens.

Ces constats, qui ont mis en évidence la fragilité des compétences des jeunes professeurs enseignant le français en lycée professionnel (LP), semblent toujours d'actualité. Or les programmes de français instaurés en 2009 pour les filières professionnelles installent plus lisiblement la littérature dans les prescriptions, et suppriment toute référence explicite aux métiers au cœur de l'enseignement professionnel. Tout en restant originaux, ils témoignent d'une tendance à se modéliser sur ceux du secondaire général (Rossignol 2014) et réitèrent l'exigence d'une culture littéraire solide.

Cette évolution curriculaire, qui coïncide avec le processus d'universitarisation de la formation des enseignants – en deux vagues successives de mastérisation, 2010-2013, puis à partir de 2013 avec la création des masters « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF) –, présente ainsi des enjeux considérables en termes de formation. Le public accueilli dans les parcours lettres-histoire-géographie et lettres-langue reste tout aussi novice dans l'enseignement du français que celui

© Armand Colin | Téléchargé le 27/02/2023 sur www.cairn.info via UPEC (IP: 193.48.143.25)

formé à l'IUFM. On observerait même une « hétérogénéisation » accrue[1]. Le défi pour l'université est rude : il s'agit de développer des compétences didactiques dans le temps contraint des deux années de master, dont la deuxième s'effectue, pour les lauréats du concours, en alternance avec un exercice à mi-temps en établissement. Dans ce contexte, il est intéressant d'observer de plus près la place qu'occupe désormais l'enseignement de la didactique du français en master MEEF, de mettre au jour les nouvelles tensions qu'il suscite, et de présenter l'exemple d'un dispositif innovant mis en œuvre à l'école supérieure du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ de Créteil, potentiellement susceptible de favoriser chez les étudiants une posture réflexive sur leurs pratiques en français.

La didactique du français en master MEEF-CAPLP : un enseignement en tension

Mastérisation et institutionnalisation d'un enseignement de la didactique du français

L'universitarisation de la formation des enseignants a contribué à donner plus de visibilité à l'enseignement de la didactique du français. Dans la formation initiale dispensée par l'IUFM, il n'était assuré que pour les professeurs stagiaires de lycée professionnel (PLP2), les étudiants se préparant au concours du certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel (CAPLP) aux épreuves alors strictement académiques. En outre, il encourageait essentiellement la construction de savoirs d'expérience ; les références aux travaux de recherche en didactique restant le plus souvent implicites.

L'évolution des épreuves d'admission du concours vers une prise en compte des compétences didactiques des candidats, ainsi que la prescription ministérielle d'élaborer des maquettes de masters articulant cinq blocs[2] dont un en didactique, ont entrainé la création d'unités d'enseignement (UE) dédiées pour chacune des deux années du master.

Former à la didactique du français en master MEEF : un défi impossible ?

Il serait cependant hasardeux d'affirmer que les enseignants débutants sont désormais mieux formés en didactique du français. Sa visibilité dans les maquettes reste relative car, dans l'objectif de favoriser une formation intégrative, cet enseignement est souvent associé à un ou deux autres blocs, et occupe une place variable dans les séminaires de recherche accompagnant

1. L'ÉSPÉ de Créteil accueille des titulaires de licences de spécialités extrêmement diverses, ainsi que des personnes en reconversion professionnelle issues d'horizons tout aussi variés.
2. Les cinq blocs prescrits : disciplinaire, didactique, initiation à la recherche, mise en situation professionnelle, contexte d'exercice du métier.

© Armand Colin | Téléchargé le 27/02/2023 sur www.cairn.info via UPEC (IP: 193.48.143.25)

le mémoire. Rares sont les universités dont les maquettes présentent un volume horaire majoré en lettres susceptible de rééquilibrer le niveau de maitrise entre valences. Souvent construits sur le modèle des maquettes « monodisciplinaires » du second degré général, les plans de formation aux enseignements bivalents en LP sont conduits à partager équitablement les heures entre les valences, sans que puissent être pris en compte des besoins spécifiques dans la discipline dont les formés ne sont pas spécialistes. *In fine*, le volume horaire alloué à l'enseignement du français fait fréquemment figure de portion congrue.

Cette carence est redoublée par le hiatus existant entre les deux années de master. La première, qui initie à la didactique du français, peine à recruter : certaines universités, faute de candidatures suffisantes, assurent uniquement la formation des lauréats du concours. Ceux-ci ne sont donc pas majoritairement issus de la première année de master « lettres-histoire », de la « mention enseignement éducation formation ». Plusieurs, titulaires d'une première année du master CAPES[3] « monodisciplinaire », ont échoué au CPAS, mais réussi au CAPLP « lettres-histoire » sans formation en lettres. De fait, les plus nombreux ont déjà un master dans une spécialité non littéraire, dont l'obtention les dispense de l'obligation d'un second master tout en les obligeant à une formation spécifique[4]. Beaucoup des fonctionnaires stagiaires ont ainsi découvert l'enseignement du français en préparant en autonomie les épreuves du concours, voire même en débutant leur stage. Ils ne disposent que de quelques mois pour s'approprier des rudiments didactiques, difficiles à arrimer à des savoirs académiques également insuffisamment maitrisés.

À cette situation s'ajoute un cadre de formation en alternance biaisé pour les lauréats des CAPLP lettres-langue : s'ils reçoivent une formation dans les deux valences à l'université, la plupart enseignent uniquement la langue vivante étrangère dans leur établissement de stage[5] ; ce qui leur interdit toute articulation entre théorie et pratique.

Ce contexte contraint incite à expérimenter des solutions innovantes susceptibles de favoriser chez les étudiants une véritable réflexion sur leurs pratiques en lettres ainsi qu'un rééquilibrage entre leurs valences.

D'une didactique à l'autre : l'« intervalence »

À l'ÉSPÉ de Créteil, la maquette de master 2 prévoit trois UE disciplinaires et didactiques, bivalentes, soit 55 heures annuelles par valence : les formateurs de lettres disposent de moins de dix journées de formation pour

3. Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.

4. Ces étudiants – plus des deux tiers du public formé – suivent une formation de 144 heures afin de valider un diplôme universitaire (DU), tandis que les inscrits en master 2 bénéficient de 240 heures (en heures « enseignant »).

5. Cette situation s'explique par la nécessité qu'ont les établissements de couvrir les besoins en langue. En outre, le français reste très majoritairement confié aux enseignants de lettres-histoire-géographie.

© Armand Colin | Téléchargé le 27/02/2023 sur www.cairn.info via UPEC (IP: 193.48.143.25)

accompagner les étudiants dans leur consolidation, voire – pour ceux issus d'une première année de master CAPES – dans leur découverte des savoirs littéraires et des différents champs de la didactique du français[6]. Les séances s'accompagnent du dépôt dans un portfolio de productions à visée réflexive permettant de suivre et évaluer la construction des compétences attendues[7].

En contrepoint, il s'est agi aussi de définir la place de la didactique du français dans l'UE dédiée au mémoire (40 heures) : lieu privilégié du déploiement d'une écriture réflexive, ce dernier favorise l'appropriation dans la durée des connaissances en didactique et le retour sur les pratiques.

Construire conjointement sa légitimité d'enseignant de lettres et son identité d'enseignant bi-tri-valent

Lors de la première génération des masters d'enseignement, de 2010 à 2013, le mémoire, soutenu en première année, restait disciplinaire et n'était pas pris en charge par l'IUFM. La plupart des étudiants lettres-histoire choisissait de travailler sur leur valence d'origine, l'histoire. Avec le mémoire MEEF qui, selon les textes officiels, présente « un contenu disciplinaire et de recherche en relation avec la finalité pédagogique et les pratiques professionnelles », l'idée a été de concevoir un séminaire de recherche qui fasse fond du contexte d'exercice spécifique du métier, le lycée professionnel[8], et des didactiques disciplinaires, tout en cadrant un mémoire susceptible de favoriser la construction d'une identité d'enseignant bi-tri-valent qui ne va pas de soi. Une enquête a montré que la polyvalence marque fortement l'identité des professeurs des écoles, qu'elle jouit auprès d'eux d'une image très valorisée, mais en même temps traversée par de nombreux doutes : sur leurs compétences à enseigner plusieurs disciplines, sur la mise en œuvre d'un enseignement interdisciplinaire efficace, sur les bénéfices en termes d'apprentissage pour leurs élèves (Baillat et Espinoza 2006). Un paradoxe similaire préside au statut de bi-tri-valent en LP, que la formation initiale se doit d'autant plus de réduire que les stagiaires, trop novices pour profiter de la richesse de la bivalence, n'en éprouvent souvent encore que les difficultés.

6. Les séances portent sur l'enseignement de la lecture, de l'écriture, de la langue, de l'oral, l'enseignement des arts (théâtre, cinéma, bande dessinée), l'évaluation. Elles s'appuient sur des travaux de didactique, par exemple ceux d'A. Rouxel et G. Langlade (2004) ou de S. Ahr (2013) sur le sujet-lecteur, ceux de J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (2005) sur la lecture analytique, de D. Bucheton et J.-C. Chabanne (2002) ou S. Plane (2002) sur l'écriture, de J. Dolz et B. Schneuwly (1999) sur les genres oraux (*cf.* les principales références en bibliographie).

7. Plusieurs pièces analysant leurs pratiques en classe de français sont demandées aux étudiants : progression détaillée d'une classe, séance de lecture analytique, séance de langue, évaluation.

8. Le séminaire initie à la sociologie du lycée professionnel (Palheta 2012 ; Jellab 2014 ; Troger, Bernard et Masy 2016), la sociologie des inégalités scolaires (Bautier et Rayou 2009), et l'historiographie de la formation littéraire dans les filières professionnelles (Lopez 2015).

© Armand Colin | Téléchargé le 27/02/2023 sur www.cairn.info via UPEC (IP: 193.48.143.25)

Partant, le mémoire a fait l'objet d'un cahier des charges particulier. Les étudiants ont à concevoir des séances (ou séquences) d'enseignement – informées par des lectures théoriques – articulant les deux valences, à les expérimenter en classe, et à en évaluer les effets par une démarche de recherche qualitative. Ce cadrage repose sur un double postulat. Du côté des étudiants, la mise en relation des disciplines, puis l'analyse réflexive menée sur l'expérimentation, encourageraient les questionnements épistémologiques, curriculaires et didactiques. La maitrise de la valence dominante serait consolidée, les acquis dans la plus fragile accélérés, et l'écart de niveau réduit entre elles. De la confrontation émergeraient spécificités disciplinaires et points de convergence, incitant à moyen terme les enseignants débutants à une pratique de la bivalence moins cloisonnée et à un enseignement plus explicite des compétences transférables d'une valence à l'autre. Du côté des élèves, la mise en synergie des contenus et des approches des disciplines à un moment de la programmation des enseignements de la classe favoriserait les apprentissages, l'acquisition de savoirs intégrés, et leur donnerait plus de sens.

S'appuyer sur une didactique de l'interdisciplinarité revisitée en contexte bivalent

Ces orientations n'ont pas seulement été pensées par défaut, pour faire front aux contraintes structurelles et à l'hétérogénéité du public. Elles relèvent d'un choix pédagogique, scientifiquement étayé, d'accompagner la construction d'une légitimation à enseigner le français tout en se forgeant une identité d'enseignants bi-tri-valents. Le séminaire permet aux étudiants de mettre en cohérence les références théoriques nécessaires à leurs travaux et de mieux cerner l'inscription de la didactique du français dans le champ de la recherche en éducation. Outre les entrées sociologiques, il trouve un large appui sur les didactiques disciplinaires et les théories les articulant : didactique de l'interdisciplinarité (Lenoir et Sauvé 1998 ; Fourez, Maingain et Dufour 2002), didactique comparée (Mercier, Schubauer-Léoni et Sensevy 2002), « interdidactique » (Biagioli 2005).

Le concept d'interdisciplinarité convoqué par ces recherches s'applique soit au contexte polyvalent du professorat des écoles, soit, pour le secondaire, à des pratiques de spécialistes disciplinaires travaillant en équipe : la notion d'« intervalence » – terme issu de la combinaison des lexèmes « interdisciplinarité » et « bivalence » – serait plus appropriée pour désigner le type d'interdisciplinarité correspondant à la situation des enseignants bivalents en LP. En transposant la définition de l'interdisciplinarité scolaire formulée par Y. Lenoir, F. Larose et M. Laforest, elle pourrait être définie comme « La mise en relation » des valences enseignées par un enseignant chargé des disciplines générales en lycée professionnel « sur les plans [épistémologique], curriculaire, didactique et pédagogique » (2001 : 71). Elle « conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération,

© Armand Colin | Téléchargé le 27/02/2023 sur www.cairn.info via UPEC (IP: 193.48.143.25)

d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (finalités, objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.), en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves » (*Ibid.* : 71)).

F. Baluteau (2008) a souligné que l'interdisciplinarité implique une reconfiguration du sens du travail scolaire, rapprochant les disciplines tout en les déportant dans l'ordre de la pratique, introduisant de nouveaux objets sociaux, politisant l'action scolaire. Cette tendance vers plus de pragmatisme et de sens caractérise l'enseignement en LP : pour les disciplines générales, l'« intervalence » est susceptible de stimuler la motivation d'élèves majoritairement issus de milieu populaire, dont le rapport au savoir est souvent éloigné des réquisits de la culture scolaire, et de faciliter leur construction de savoirs littéraciés intégrés (Rossignol 2015). Elle semble notamment appropriée pour aborder les questions socialement vives prescrites par les programmes.

Élaborer un modèle didactique à caractère « intervalent »

Sur le plan curriculaire, si le croisement des disciplines s'effectue assez aisément en lettres-langue où de nombreux thèmes de société peuvent être partagés, il s'avère plus complexe en lettres-histoire-géographie, avec la disjonction des programmes sur les trois niveaux du baccalauréat professionnel[9] – les possibilités étant plus ouvertes en CAP. Au niveau didactique, afin d'éviter l'écueil d'une « intervalence » uniquement fondée sur une thématique commune et juxtaposant les disciplines, les étudiants sont invités à s'inspirer du modèle CODA – complémentaire pour les « objets et les démarches d'apprentissages » – préconisé par Y. Lenoir (1997). Ils construisent ainsi un modèle didactique à caractère « intervalent », matrice de leur projet expérimental, formalisé à l'aide d'une carte conceptuelle. Leur suivi est assuré par deux co-directeurs de mémoire représentant chacun une valence.

Ce cadre a ainsi conduit les étudiants à interroger leurs pratiques en français tout en conservant l'appui de leur valence la mieux dominée. Il reste à présenter la manière dont, concrètement, ils s'en sont emparés.

9. En classe de seconde, le sujet d'étude en histoire « Humanisme et Renaissance » peut cependant facilement être associé à l'objet d'étude en français « Des gouts et des couleurs, discutons-en », inscrit dans le champ littéraire « la Renaissance – les poètes de la Pléiade ». Pour le même niveau, signalons un dispositif intéressant mis en œuvre par une étudiante qui a articulé une séquence en histoire traitant du « Premier empire colonial français XVIe-XVIIIe siècles » avec une séquence en français portant sur un parcours dans une œuvre intégrale, le roman historique *Georges* d'Alexandre Dumas, dont la fiction commence à la fin de la domination française sur l'Ile de France.

© Armand Colin | Téléchargé le 27/02/2023 sur www.cairn.info via UPEC (IP: 193.48.143.25)

S'approprier la didactique du français par des pratiques « intervalentes »

Nous nous appuyons sur l'examen de quinze mémoires soutenus à la fin de l'année universitaire 2016-17, sept par des étudiants de lettres-histoire-géographie, six de spécialité anglais-lettres, deux en espagnol-lettres. Quatre de ces travaux ont été réalisés en binôme[10].

En lettres-histoire-géographie : des questionnements épistémologiques et didactiques

Le couplage lettres-histoire-géographie suscite des enquêtes souvent fructueuses. L'histoire conjointe du français et de la discipline historique offre de nombreuses possibilités d'exploration. Issues des humanités classiques, congruentes avant de devenir autonomes au cours du XIXe siècle, les deux disciplines aux frontières perméables entretiennent d'étroites relations. L'enseignement de l'histoire littéraire fournit sans peine des sujets de mémoire, les programmes s'appuyant désormais explicitement sur la connaissance des principaux mouvements littéraires : un étudiant a par exemple analysé le dispositif « intervalent » proposé à sa classe de seconde pour lui faire (re)découvrir l'Humanisme et la Renaissance.

Un autre mémoire a interrogé la question de l'« invisibilisation » des femmes comme actrices de l'histoire, et leur place dans les programmes d'histoire et de français du baccalauréat professionnel. L'expérimentation a porté sur la mise en œuvre d'exposés d'élèves sur des biographies de personnages historiques féminins. Un travail témoigne également d'une réflexion épistémologique authentique : la planification de deux séquences corrélées, la première sur l'objet d'étude en français « Construction de l'information », où les élèves étaient invités à adopter la démarche d'un journaliste, et la seconde en histoire, portant sur « Le premier empire colonial français » où ils ont été conduits à prendre une posture d'historiens.

D'autres mémoires se sont davantage centrés sur une démarche didactique : des genres artistiques – bande dessinée, chanson engagée, roman historique – ont été définis, didactisés en français par des lectures analytiques ou parcours dans une œuvre intégrale, et étudiés comme documents témoignant d'une époque en histoire. Un tel travail permet d'approfondir certaines spécificités épistémologiques – le statut du document en histoire ou le rôle matriciel de l'explication de texte littéraire pour la discipline « français » – et de progresser dans la didactique de la lecture documentaire et de la lecture littéraire.

10. Cette option, au choix des étudiants, présente plusieurs avantages : constituer un binôme complémentaire entre des étudiants de valences majeures différentes ; élargir les possibilités de collecte de données pour obtenir des résultats plus significatifs ; pallier l'absence d'exercice du français chez les étudiants de lettres-langue affectés sur un stage monovalent.

© Armand Colin | Téléchargé le 27/02/2023 sur www.cairn.info via UPEC (IP: 193.48.143.25)

Deux mémoires portant sur des actions interdisciplinaires ont cependant insuffisamment investi la valence lettres. Leur démarche de projet, initialement pertinente, n'a pas évité les écueils usuels : instrumentalisation d'une discipline au profit d'une autre, pression de la production finale édulcorant la réflexion didactique[11].

En lettres-langue : le détour par la didactique du français

Les enquêtes des étudiants de lettres-langue n'ont pas choisi d'interroger leur valence dominante – anglais ou espagnol – en tant que disciplines scolaires, ni les modes de transposition des savoirs académiques en savoirs à enseigner. Elles ont retenu des entrées plus didactiques qu'épistémologiques, d'autant plus que les deux disciplines se font écho dans leur configuration traditionnelle respective : langue-littérature pour le français et langue-civilisation pour l'anglais ou l'espagnol. La plupart des expérimentations s'appuient sur la langue vivante comme valence majeure : le passage, ou plutôt le détour, par la didactique du français et sa configuration en compétences langagières – lire, écrire, dire, parler, comprendre le fonctionnement de la langue – permet de structurer certaines activités en langue étrangère. Par exemple, une étudiante a approfondi ses connaissances sur la didactique de l'oral en mettant en relation, dans le cadre de séquences d'enseignement sur la situation des réfugiés et migrants des deux côtés de la Manche, une activité d'« expression orale en continu » (EOC) en anglais, avec les recherches menées en didactique du français sur un genre oral, l'interview. Sur la même question de société, l'écriture d'un témoignage de migrant comme tâche finale de la séquence d'anglais a été soutenue par une réflexion en didactique du français sur les ateliers d'écriture et l'écriture par étapes.

Les genres artistiques ont aussi fait l'objet d'une enquête sur leur didactisation dans les deux valences. La lecture analytique en français de poèmes célébrant les femmes, intégrée à des séquences croisées portant sur les représentations artistiques de la femme, a amené les élèves à dégager des modèles d'écriture poétique qu'ils ont remobilisés pour rédiger un poème en anglais sur ce thème – dispositif expérimental assez bien informé par une revue de littérature sur l'usage de la poésie en classe de français. En revanche, un mémoire sur l'interprétation d'œuvres picturales en français et en espagnol est resté décevant, se contentant de familiariser les élèves à une démarche d'analyse réductrice conduisant à une simple oralisation de commentaires dans chacune des langues. Un autre, plus réussi, s'est intéressé à l'art et aux artistes engagés dans la dénonciation des ravages de la guerre civile espagnole : à partir de différentes œuvres dans les deux langues – extraits filmiques, peintures, poèmes –, il a pu s'appuyer sur des lectures didactiques

11. Le premier, croisant géographie et français, s'est intéressé à l'espace urbain et a organisé des balades urbaines avec les élèves. Le second a présenté un projet réalisé dans le cadre du Concours national de la Résistance.

© Armand Colin | Téléchargé le 27/02/2023 sur www.cairn.info via UPEC (IP: 193.48.143.25)

portant sur l'exploitation en classe de français de ces genres artistiques pour guider le travail d'interprétation des œuvres dans le cours d'espagnol.

La didactique de la langue ne fait guère recette chez les étudiants de lettres-histoire-géographie, lesquels peinent souvent à maitriser la grammaire et à l'enseigner. Elle n'a pas rencontré plus de succès chez les étudiants de lettres-langue qui ont pourtant développé des compétences en ce domaine. Un mémoire courageux s'est néanmoins emparé d'une question de grammaire, la modalisation, pour faire étudier aux élèves le langage de l'évènement dans certaines « unes » de journaux, et comparer des énoncés modalisés dans les deux langues.

Enfin, le cadre de l'« intervalence » a accueilli des recherches originales, voire pionnières. Un mémoire s'est intéressé au traitement de l'information dans le *Daily Prophet*, organe de presse de la série *Harry Potter*, articulant la séquence d'anglais avec une séquence en français portant sur l'objet d'étude « Construction de l'information ». Un travail particulièrement réussi a exploré la didactique de l'audiovisuel afin de comparer les écarts de compréhension de groupes d'élèves sur une même séquence filmique, selon les versions diffusées – sous-titrages en anglais, en français, doublage.

Un bilan encourageant

Il est prématuré de proposer, à partir d'une seule année universitaire, un bilan significatif des effets du dispositif sur la professionnalisation des étudiants. Plusieurs points peuvent cependant être soulevés. Le cahier des charges est exigeant, qui suppose de s'approprier des notions empruntées à plusieurs champs didactiques tout en se familiarisant avec la sociologie du lycée professionnel, celle des inégalités scolaires, et avec la méthodologie de la recherche qualitative en sciences de l'éducation : cette circulation entre différents cadres théoriques limite l'engagement dans la revue de littérature consacrée à la didactique du français. Ainsi, la phase d'élaboration des séances « intervalentes » témoigne de lectures quantitativement et qualitativement inégales. L'investissement dans la mise en œuvre pédagogique peut être privilégié sur l'implication dans la démarche de recherche sur l'expérimentation menée : certains mémoires présentent des collectes et interprétations de données insuffisantes, un travail réflexif inabouti. En outre, mais c'est le lot de tous les mémoires MEEF, le temps d'une formation en alternance avec, pour nos apprentis praticiens-chercheurs, un exercice en responsabilité en établissement, est définitivement incompatible avec celui de la recherche.

Malgré ces réserves, les étudiants jouent dans l'ensemble le jeu : parfaitement conscients de l'atypisme de leur statut de bivalents au sein du système éducatif, ils interrogent une formation universitaire où leurs spécificités ne sont pas toujours prises en compte et où les recherches sur leur contexte d'exercice sont encore trop peu nombreuses. Ils apprécient ainsi un cadre centré sur leur identité professionnelle propre. Le plus souvent, ils adoptent comme valence majeure, pour leur dispositif expérimental, leur discipline

© Armand Colin | Téléchargé le 27/02/2023 sur www.cairn.info via UPEC (IP: 193.48.143.25)

d'origine – point d'appui rassurant – pour une exploration de l'autre valence, modeste, mais qui produit des avancées.

Le recul manque pour évaluer dans quelle mesure l'« intervalence » théorisée au sein du séminaire de recherche et pratiquée au cours du travail de mémoire encourage, voire accélère, le développement des compétences des étudiants fonctionnaires stagiaires à enseigner les lettres. Cependant ce dispositif offre un cadre instituant permettant à chacun – quel que soit son parcours antérieur ou ses conditions d'exercice professionnel – d'élargir sa connaissance de la didactique du français, d'en appréhender la place au sein de la recherche en éducation et de progresser dans ses pratiques. Si les étudiants ne peuvent s'aventurer très loin dans la théorisation de leurs pratiques en lettres, ils sont mis en capacité de se ressaisir de l'outillage qu'ils ont pu construire avec leur tuteur en établissement et lors des séances de formation à l'ÉSPÉ. Les étudiants de lettres-langue en exercice, monovalents dans leur lieu de stage, peuvent se doter d'un bagage dans leur seconde valence. En témoignent deux étudiantes d'anglais-lettres qui concluent ainsi leur mémoire réalisé en binôme : « ce travail expérimental nous a nettement enrichies en nous apportant des contenus nous permettant de grandir, tout d'abord en tant qu'enseignantes, puis en tant qu'enseignantes bivalentes ».

Le dispositif reste bien entendu perfectible. Une orientation du séminaire gagnerait à être accentuée, afin d'ouvrir à des questionnements plus larges, approfondis et partagés autour des différents champs de la didactique du français : rendre le public des étudiants acteurs d'une communauté de pratiques où interagissent les différentes expérimentations « intervalentes » menées.

Marie-France ROSSIGNOL

Références bibliographiques

• AHR, S. (dir.) (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée – Réflexions et expérimentations*. Grenoble : SCÉRÉN, CNDP-CRDP de Grenoble.

• BALUTEAU, F. (2008). L'interdisciplinarité dans les collèges : forme, engagement et justification. *In* F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon, *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (pp. 105-115). Bruxelles : De Boeck.

• BAILLAT, G. & ESPINOZA, O. (2006). L'attachement des maitres de l'école primaire à la polyvalence : le cœur a ses raisons... *des sciences de l'éducation*, *32* (2), 283-305.

• BAUTIER, É. & RAYOU, P. (2009). *Les Inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.

• BEAUDRAP (DE), A.-R., CLÉNET, M. & HOUSSAIS, Y. (2007). *Littérature en lycée professionnel ? Représentations des PLP en formation à l'IUFM*. Besançon : SCÉRÉN, CRDP de Franche-Comté.

• BIAGIOLI, N. (2005). Identités génériques et apprentissages : images des disciplines et différenciation des genres disciplinaires à partir de la lecture privée

© Armand Colin | Téléchargé le 27/02/2023 sur www.cairn.info via UPEC (IP: 193.48.143.25)

et scolaire de la série Harry Potter. *Les Cahiers de l'IUFM, Académie de Rouen*, *4*, 27-40, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00188524/document>.
• BUCHETON, D. & CHABANNE, J.-C. (2002). *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave.
• DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1999). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : E.S.F.
• DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
• FOUREZ, G. (dir.), MAINGAIN, A. & DUFOUR, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.
• JELLAB, A. (2014). *L'Émancipation scolaire. Pour un lycée professionnel de la réussite*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
• LENOIR, Y. (1997). Some interdisciplinarity instructional models use in the primary grades in Quebec. *Issues in integrative studies*, *15*, 77-112.
• LENOIR Y., LAROSE F. & LAFOREST M. (2001). Les représentations de la pratique interdisciplinaire chez les enseignements québécois du primaire. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, *5*(1), 67-78.
• LENOIR, Y. & SAUVÉ, L. (1998). L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire : quelle interdisciplinarité pour quelle formation ? *Revue française de pédagogie*, *124*, 3-29.
• LOPEZ, M. (2015). *Formation littéraire et formation professionnelle de 1930 à 1985. Place, modalités et rôles dans le processus de disciplinarisation*. Thèse de Sciences de l'éducation. Université de Cergy-Pontoise.
• MERCIER, A., SCHUBAUER-LÉONI, M.-L. & SENSEVY, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, *141*, 5-16.
• PALHETA, U. (2012). *La Domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : Presses universitaires de France.
• PLANE, S. (2002). La didactique du français témoin et acteur de l'évolution du questionnement sur l'écriture et son apprentissage. *Repères*, *26-27*, 3-19.
• ROSSIGNOL, M.-F. (2014). Enseigner la littérature en lycée professionnel (conférence). *Formation de formateurs « La professionnalité enseignante en lycée professionnel : état des lieux, interrogations et questionnements du métier »*. Lyon : IFÉ - ENS de Lyon, 19-20 mars 2014, <http://ife.ens-lyon.fr/formation-formateurs/catalogue-des-formations/formations-2013-2014/professionnalite-enseignantes/enseigner-la-litterature-en-lp-mf-rossignol-vf.pdf>.
• ROSSIGNOL, M.-F. (2015). Les pratiques litéraciées bidisciplinaires lettres-histoire dans le secondaire : vers la construction d'une culture humaniste moins différenciatrice pour les élèves de milieu populaire ? Actes du colloque de l'International association for the improvement of mother tongue education (IAIMTE), *Litteracies and effective learning and teaching for all*, juin 2013, <http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2015/03/shsconf_iaimte2013_02009.pdf>.
• ROUXEL, A. & LANGLADE, G. (dir.) (2004). *Le Sujet lecteur - lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
• TROGER, V., BERNARD, P.-Y. & MASY, J. (2016). *Le Baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ?* Paris : Presses universitaires de France.

© Armand Colin | Téléchargé le 27/02/2023 sur www.cairn.info via UPEC (IP: 193.48.143.25)