

La Place De La Pédagogie De L'étonnement Dans L'enseignement-Apprentissage Du Français En Quatrième Année Du Cycle Primaire

Ait Si Abbou Nada

Faculté Des Sciences De L'éducation

Résumé

L'article présente les résultats d'une recherche sur la place de la pédagogie de l'étonnement dans l'enseignement-apprentissage du français en quatrième année primaire. Nous avons adopté le modèle parallèle convergent relevant de la méthodologie mixte (Creswell, 2012) et avons utilisé une variété d'outils de recueil de données.

Les résultats indiquent une psychologisation des erreurs des apprenants marocains due au défaut de considération de leurs conceptions par les enseignants et l'absence d'élaboration de situations cognitivement déstabilisantes, entravant ainsi toute chance de transformation des représentations des élèves et favorisant un apprentissage mécanique éphémère.

Motsclés: Étonnement, représentation, questionnement, obstacle, situation déstabilisante.

Abstract

This article presents the results of a research on the place of pedagogy of astonishment on the teaching-learning of French in the fourth year of primary school. We adopted the convergent parallel design of mixed-methodology (Creswell, 2012) and used a variety of data collection tools to optimize a more rewarding study.

The results indicate a psychologization of Moroccan learners' errors due to the failure of teachers to consider their conceptions and the absence of the development of cognitively destabilizing situations, thus hindering any chance of transformation of pupils' representations and favouring ephemeral mechanical learning.

Keywords: Astonishment, representation, questioning, obstacle, destabilizing situation.

Introduction

Depuis l'indépendance, le Maroc a mis en place plusieurs réformes pour assurer une éducation de qualité et a déployé des efforts considérables pour favoriser une bonne maîtrise des langues par les apprenants. Toutefois, l'acquisition du français (en tant que langue enseignée obligatoire au cycle primaire et langue enseignée et d'enseignement de certaines matières au collège et au lycée) ne répond pas aux attentes des

réformes, puisque plusieurs enquêtes nationales et internationales révèlent des faiblesses considérables en cette langue chez une majorité d'apprenants des cycles primaire et secondaire.

La performance en français des apprenants rejoignant l'université est encore préoccupante puisqu'elle représente la langue la plus courante dans les universités marocaines et que ces problèmes d'apprentissage entravent l'accès aux savoirs : autant dans l'enseignement des sciences exactes, sociales et humaines que dans les grandes écoles, celles d'ingénieurs et les facultés de médecine et de pharmacie. De ce fait, en tant que première langue étrangère du système éducatif, la maîtrise du français est essentielle aussi bien pour acquérir des compétences linguistiques, que pour assimiler les savoirs scientifiques et culturels produits et enseignés dans cette langue.

Dès lors, vu l'importance de l'étonnement dans le champ de l'éducation eu égard à sa capacité d'éveil de la curiosité et de mise en route de la pensée, nous estimons que l'apprentissage de la langue nécessite, comme pour les sciences exactes (Bachelard, 1934; Eastes & Pellaud, 2004), une remise en cause des évidences (des représentations) donnant naissance à un besoin d'explication pour acquérir un savoir nouveau. Nous avons jugé pertinent de mener une étude exploratoire descriptive sur la pratique de la pédagogie de l'étonnement dans l'enseignement-apprentissage du français en quatrième année primaire, conçue dans le cadre d'une méthodologie mixte dont l'objectif n'est pas de juger de l'application de tous les principes de ladite pédagogie, mais de les explorer séparément. Notre question de recherche s'énonce dès lors comme suit : Quelle est la place de la pédagogie de l'étonnement dans l'enseignement-apprentissage du français en quatrième année primaire ?

Trois raisons expliquent le choix du niveau scolaire :

-Pour que l'apprenant puisse s'étonner, il faut qu'il ait un horizon d'attente (des pré acquis). Notre population d'apprenants a été initiée au français dès la première année du primaire et est donc susceptible d'avoir des anticipations devant certaines situations d'apprentissage.

-Les enquêtes nationales et internationales prennent le plus souvent comme population d'étude les élèves du primaire et plus précisément ceux de la quatrième année.

-Compte tenu du passage des élèves d'un cycle à l'autre avec d'importantes lacunes, nous voulons explorer l'enseignement-apprentissage du français avant la fin du cycle primaire.

Les parties qui suivent traitent le cadre théorique et conceptuel, la méthodologie et les principaux résultats de la recherche.

1. Contexte théorique et conceptuel

L'étonnement, cette capacité à mettre en cause les évidences, n'est pas exclusif aux philosophes, mais privilégie d'une place de premier ordre dans le processus d'apprentissage. Legrand (1969) le considère comme organisateur des méthodes actives à l'école et comme "source vive de tous progrès intellectuels" (p. 127). La valorisation de l'étonnement dans l'éducation n'est pas fortuite mais relève de son épistémologie.

Dans ses premiers emplois, la notion de l'«étonnement» renvoie à un état psychologique d'épouvante, d'effroi et de frayeur, où la personne étonnée est "étourdie par un coup violent" (Thievenaz, 2017, p. 22). De même, elle est associée à l'idée d'un choc et d'une forte altération de l'âme dans le sens où il constitue la "peine de l'imagination à lier les apparences, à constituer des habitudes de relation, c'est un trouble violent, une cruelle maladie de l'âme" (Canguilhem, 1990, p. 91). Artemenko (1960) ajoute que l'étonnement marque un état d'ébranlement intense dû à quelque chose d'extraordinaire et de singulier.

Néanmoins, à partir du XVII^e siècle, la notion d'étonnement a commencé à perdre ses dimensions de choc, de vertige et de stupéfaction qui lui étaient rattachées, pour céder la place à une connotation beaucoup plus atténuée. En 2017, Thievenaz affirme que le terme n'a gardé ses principes d'ébranlement et de commotion que dans ses usages techniques dans différents corps de métiers pour signifier un ébranlement, une cassure et plus précisément un processus d'altération et de fendillement : en architecture par exemple, la notion d'étonnement désigne une lézarde dans une voûte et en minéralogie, les mineurs emploient l'expression «étonner la roche» qui signifie en rendre l'abattage plus facile.

Selon Thievenaz (2017), ce phénomène de glissement sémantique de la notion est notamment le fruit de son assimilation à une autre, celle de «surprise» qui renvoie à une émotion de brève durée et à une passivité de l'individu «surpris par» et plutôt subissant. De même, la surprise ne conduit pas la personne à vivre le «Je sais que je ne sais pas» de Socrate qui désigne le passage de la double ignorance (ignorer qu'on ignore) à la simple ignorance (savoir qu'on ignore) propre à l'étonnement et qui permet une prise de conscience des limites de nos représentations.

Durkheim (2014) est le premier à avoir mis en évidence la notion des «représentations collectives». En 1988, Moscovici a reformulé le concept de représentation de Durkheim (2014) en «représentations sociales» organisées sous forme de croyances, connaissances ou opinions. Cependant, les représentations ne sont pas exclusives à la psychologie sociale, mais sont considérées aussi en psychologie cognitive et pour d'autres domaines comme les sciences de l'éducation dans lesquels elles correspondent aux «conceptions» de l'apprenant, le «déjà là» organisé sous forme d'un système explicatif et fonctionnel pour lui. La notion de «conception» est définie en psychologie cognitive comme l'image que la personne se fait d'un objet et non pas la reproduction de l'objet tel qu'il est (Mannoni, 2016). Il s'agit selon Giordan (1993) et De Vecchi (1993) d'une structure sous-jacente faisant référence aux expériences antérieures de l'élève sans pour autant rester figée, mais qui peut évoluer en s'inscrivant dans un nouveau paradigme comme en témoigne Meyer (2001), puisqu'elle peut être sujette à une réorganisation et à une restructuration. D'où le rôle de l'enseignant d'évaluer et de faire évoluer les conceptions de l'apprenant en l'aidant à déstructurer les représentations sources d'erreurs pour permettre un apprentissage réel.

Dans ce cadre, la notion d'«obstacle» est en relation étroite avec celle de l'erreur (Develay, 2019). Les représentations peuvent former un obstacle d'origine épistémologique ou que le système d'enseignement a généré comme précise Delattre (1993) qui entraverait l'apprentissage d'une nouvelle notion par exemple, d'où la nécessité pour l'enseignant de connaître la logique de l'erreur (en recueillant les représentations des élèves) dans le sens où elles représentent les modèles sous-jacents de leur pensée.

Dans cette optique, De Vecchi (1993) a mentionné différentes techniques pour faire émerger les représentations des apprenants, citons parmi d'autres : demander la définition de certains concepts, demander d'élaborer des schémas, amener les apprenants à faire un raisonnement par la négative (et si tel chose n'existait pas), leur demander de s'affirmer à travers des jeux de rôles, etc. Cazenave (2008) rajoute l'organisation des échanges et de discussions autour de faits contradictoires. De même, donner une réponse juste ne justifie pas un raisonnement correct, d'où l'intérêt selon Legrand (1969) et Fisher & Nadeau (2003) de la demande de justification.

Or, aider les apprenants à dépasser les obstacles ne se limite pas à faire émerger leurs représentations mais à élaborer par la suite des situations didactiques déstabilisantes d'un point de vue cognitif (susceptibles de provoquer leur étonnement) appelant un besoin de compréhension. Dans ce cadre, nos recherches nous ont conduits à en identifier cinq :

- L'insolite pouvant éveiller la curiosité des apprenants et créer un enjeu permettant une mobilisation réelle à l'exemple des images insolites qui perturbent et déclenchent des réactions et des questionnements (Muller, 2014) ;
- Les situations paradoxales susceptibles de provoquer des contradictions en tant que perturbations intellectuellement constructives (Keller, 2004) ;
- Les expériences contre intuitives dont le résultat est différent des anticipations, à l'exemple des expériences concrètes, des photographies, du tableau d'Escher, d'une démonstration mathématique ou même d'un récit (Eastes & Pellaud, 2004) ;
- La situation problème, laquelle selon Meirieu (1988) est d'une complexité régulée, il s'agit d'une complexité mobilisatrice qui s'articule aux ressources et aux projets de l'élève et qui déclenche un processus au cours duquel l'apprenant fait appel à ses représentations ;
- La coopération pouvant mener à un «conflit de centrations» (Mugny, 2008), qui se traduit par un désaccord interindividuel dans le groupe, provoquant ainsi un déséquilibre cognitif et social qui nécessite une réorganisation des représentations.

Toutefois, ceci exige un environnement sécurisant et «capacitant» comme le décrit Mayen (2014) puisque "pouvoir s'étonner requiert que soit accueilli le non-savoir avec bienveillance dans un milieu de confiance" (Cifali Bega, 2014, p. 147). C'est ainsi que communiquer son étonnement devant les autres, nécessite une relation dépourvue de jugements, d'humiliation et de rires puisque l'étonnement est une perte de repères et donc une prise de risque pour l'apprenant.

Restructurer ses conceptions n'est pas une tâche facile, mais demande de l'engagement cognitif symbolisé par l'utilisation de stratégies d'apprentissage «efficaces» comme celles d'organisation lors de la réalisation d'une tâche, ce qui favoriserait un apprentissage significatif de nature «relationnel» via une mise en relation entre les pré acquis et le nouveau savoir, contrairement à l'approche en surface où l'apprenant se limite à la mémorisation et à la reproduction sans qu'il y ait déstabilisation des représentations pouvant amener à un effort de compréhension (Marton & Säljö, 1976 ; Romano, 1991). Cependant, l'utilisation d'une approche en profondeur dépend des perceptions de l'élève (généralement construites par son expérience scolaire) quant aux demandes et aux exigences de la tâche à réaliser (Ramsden, 1988).

2. Méthodologie

Pour répondre à la question de recherche traitée dans l'article, nous avons adopté le modèle parallèle convergent de la méthodologie mixte de Creswell (2012) dans lequel la collecte des données quantitatives et qualitatives se fait conjointement. En raison de cette simultanéité dans la collecte des deux types de données, Creswell (2012) a nommé ce design «concurrent triangulation design» ou modèle parallèle convergent avec triangulation. Ce n'est qu'au cours de l'interprétation que les deux ensembles de résultats sont intégrés. Les méthodes mixtes nous permettent une compréhension plus complète et plus approfondie de notre recherche grâce à une génération de données plus riches que celle d'une approche quantitative ou qualitative utilisée seule.

2.1. Sujets

Le milieu de l'étude porte sur les écoles primaires publiques. La population est représentée dans la méthode qualitative par les enseignants de français de quatrième année primaire et les apprenants du même niveau. L'échantillon est constitué de :

- Cinq enseignants participant à l'entretien semi directif individuel ;
- 31 apprenants participant au focus groupe ;

- Cinq classes d'observation comprenant cinq enseignants et 135 apprenants.

Quant à la population de la méthode quantitative, elle comprend 40 enseignants de français du niveau étudié ainsi que 104 apprenants relevant des classes observées.

2.2. Instrumentation

Quatre stratégies de collecte des données ont été retenues pour la méthode qualitative, il s'agit de :

- L'observation des classes lors des séances dédiées à l'enseignement-apprentissage du français ;
- L'entretien individuel semi-dirigé avec les enseignants ;
- Le focus groupe constitué par les apprenants des classes observées ;
- L'analyse du manuel scolaire du français de quatrième année primaire.

L'instrument qui a servi à collecter les données quantitatives est un questionnaire d'administration directe. Nous en avons élaboré deux au profit des enseignants et des apprenants.

2.3. Déroulement

L'entretien semi-directif avec les enseignants nous a servi à recueillir leurs perceptions au sujet des principes de la pratique d'une pédagogie de l'étonnement. Nous avons abordé en premier lieu l'objet au cœur de notre recherche, soit les représentations des apprenants en explorant leurs perceptions vis à vis de ces dernières et les techniques de leur recueil lorsque la réponse reflète une prise en compte effective. Dans un second lieu, nous nous sommes intéressées à leur prise en charge de l'erreur (leur réaction devant l'erreur des apprenants et leur perception sur son origine). En dernier lieu, l'entretien a porté sur la nature des tâches et activités qu'ils proposent à leurs apprenants ainsi que les opérations mentales requises pour parvenir à leurs réalisations.

Nous avons aussi réuni 6 apprenants volontaires de chaque classe observée pour qu'ils prennent part à un focus groupe. Ce dernier s'est déroulé en classe à la fin de l'avant dernière séance d'observation (pour garder la dernière aux questionnaires). Nous occupions le rôle de l'animateur et avons eu recours à un brise-glace pour détendre les participants. Notre objectif était de favoriser une libre expression tout en assurant le maintien de la discussion sur les thématiques abordées dans un climat propice aux échanges. Le guide d'entretien du focus groupe vise une exploration de leurs stratégies d'apprentissage pour comprendre et faire la différence entre deux notions étudiées par exemple. De même, nous avons jugé utile de relever d'éventuels vécus de déséquilibres cognitifs ainsi que leur réaction devant un tel conflit (questionnement, besoin de comprendre...).

Pour explorer le terrain, nous avons assisté aux séances d'enseignement du français de 5 classes. L'observation s'est réalisée de visu et in situ pendant deux semaines pour chacune des classes dans le but de recueillir des informations «en cours de production» et de diminuer l'effet perturbateur généré par notre présence. Nous avons adopté une approche en entonnoir en optant pour une observation plus large les 3 premiers jours durant lesquels nous avons exploré la progression des séances. Par la suite, nous avons restreint nos observations à des aspects plus spécifiques comprenant la considération et le recueil des représentations (les modalités d'interaction, les questionnements des enseignants, l'organisation de jeux de rôle, la demande d'élaboration de schémas...), l'environnement, la prise en compte des erreurs, les caractéristiques des tâches proposées et les questionnements des apprenants. Nous transcrivions directement les notes sur un journal de bord pour garder une trace écrite de la narration des événements afin de n'omettre aucun détail.

Le corpus d'analyse est constitué du manuel scolaire de français de quatrième année primaire. L'analyse est réalisée sur la base des différentes parties contenues dans les activités de langue et de lecture.

Pour collecter les données quantitatives, nous avons soumis un questionnaire aux enseignants via l'outil Googleform et dans lequel il suffisait de faire des choix entre différents items proposés et se positionner sur une catégorie de l'échelle de Likert. Cet outil traite les mêmes objets que ceux contenus dans l'entretien semi directif et dans l'observation comme les aspects de la démarche d'enseignement relatifs à la pédagogie de l'étonnement dont le recueil des représentations des élèves, la coopération, la création d'un environnement sécurisant pour les apprenants, la nature des tâches proposées, les opérations mentales requises et la prise en compte des erreurs.

Pour mesurer plusieurs variables inhérentes à l'apprentissage du français en quatrième année primaire comme le questionnement, la perception des tâches et de la sécurité de l'environnement en classe ainsi que les approches d'apprentissage auxquelles les apprenants des classes observées font recours, nous leur avons distribué des questionnaires (les participants au focus groupe sont exclus) à la fin de la dernière séance. La réponse au questionnaire consistait à préciser son degré d'accord ou de désaccord avec les items proposés sur une échelle de Likert de nombre pairs de 6 catégories et dont la moitié est formulée de façon négative et l'autre de manière positive. Nous avons attribué à chacune des catégories un chiffre allant de un à six, auquel nous avons donné une explication alternative aux apprenants stipulant qu'il s'agit d'une échelle ascendante allant de (non à 100%) représentant le chiffre «1» à oui à 100% représentant le chiffre «6», et que les trois premières catégories allant de un à trois révèlent un désaccord à 50%, et les trois dernières témoignent d'un accord à 50%, tout en insistant sur le fait qu'il n'y a aucune équivalence entre les catégories. Afin de réduire la possibilité que les apprenants biaisent les réponses pour plaire à leurs enseignants respectifs, nous avons insisté sur l'anonymat et la confidentialité des réponses et leur avons distribué les questionnaires en l'absence de leurs enseignants.

2.4. Méthodes d'analyse des données

Nous avons eu recours à l'analyse de contenu de Bardin (1997) pour analyser les données qualitatives. Elle consiste en trois étapes : la préanalyse, la codification et la catégorisation. La base de données quantitatives recueillies des questionnaires a été analysée par le biais de statistiques descriptives et représentée sous forme de graphiques.

2.5. Considérations éthiques

Nos échantillons avaient le droit à une participation volontaire, à la possibilité de se retirer de l'étude à tout moment et au respect de l'anonymat et de la confidentialité des informations fournies. Pour éviter tout manquement à l'éthique, nous avons utilisé la numérotation pour identifier les participants (enseignant 1 ...) lors de la présentation et de la discussion des résultats.

Nous avons aussi demandé aux participants la possibilité d'enregistrer le déroulement de l'entretien à l'aide d'un appareil d'enregistrement numérique et il leur a été rappelé que leurs identités resteraient confidentielles. Les participants ont refusé et nous nous sommes donc limités à la prise de notes, ce qui était aussi le cas pour le focus groupe. De même, les considérations éthiques ont été respectées via l'information des participants de manière succincte du but de la recherche.

3. Résultats

Cette section présente une synthèse de l'ensemble des résultats qualitatifs et quantitatifs concernant la pratique de la pédagogie de l'étonnement par les enseignants de français de quatrième année primaire que nous avons organisé en quatre thématiques principales.

3.1. La prise en considération des enseignants de français des représentations des apprenants

Lors de l'entretien individuel, l'enseignant 1 et l'enseignant 3 ont confirmé que les élèves ne peuvent avoir

des représentations ayant trait à la langue, d'où l'absence de leur recueil. Nous avons constaté que cette perception est partagée également avec les enseignants des classes observées et ceux répondant au questionnaire (soit 72%), qui privilégient l'observation didactique (via l'observation dirigée d'exemples) pour passer ensuite à l'explication de la nouvelle leçon, aux exercices du manuel scolaire et clôturer la séance sans faire appel à des synthèses. De ce fait, les règles sont en général présentées sur un nombre d'exemples où les enseignants s'efforcent de les faire découvrir aux apprenants sans qu'il y ait matière à s'étonner. Les activités de lecture, quant à elles, suivent la même progression que celles du manuel scolaire. De même, les représentations correspondraient aux prérequis selon 40,30% et trois enseignants participant à l'entretien qu'il s'agit de faire émerger pour faire un rappel des savoirs devant être requis et le plus souvent pour déplorer leur manque. Nous avons constaté aussi que les questions des enseignants occupent une place prépondérante et ce dès le début de la séance. Ils posent des questions fermées qui manifestent le contenu éventuel de la réponse aux antipodes du questionnement susceptible de faire émerger les conceptions des apprenants comme les questions non inductrices permettant la libre expression. Nous en citons quelques exemples dans le tableau 1 :

Types de questions	Exemples
Question à effet topaze	"Leeeees histoires ? Singulier ou pluriel ? "
Question à trous	"On dit que ces noms sont au ..."
Question propositionnelles (réponse par oui ou non)	"Comment s'appelle la mariée ? Amina? "
Question «Devinette» où il s'agit de deviner l'idée de l'enseignant	"Quand on dit une phrase interrogative, qu'est-ce que j'essaie de faire ? "
Question de reproduction	Enseignant : alors quels sont les déterminants du pluriel ? Elève: des et les. <i>L'élève reprend ce que l'enseignant vient d'expliquer</i>
Question répétée	"Quand je dis "les enfants" c'est quel pronom personnel ? ". <i>Les élèves ne donnent pas de réponses et l'enseignant répète 3 fois la question.</i>
Questions batteries	"Quelle est la nature de ces mots ? ce sont des verbes ? Qu'est-ce qu'on trouve à la fin des noms au pluriel? "

Tableau 1 : les types de questions posées par les enseignants des classes observées

Ce genre de questions contraint les apprenants à choisir entre les propositions, à reproduire ce qui vient d'être expliqué ou à deviner l'idée de l'enseignant. D'où l'utilisation des «pédagogies de la réponse» en faisant abstraction de l'importance du questionnement de l'élève dans la construction des savoirs qui deviennent coupés de toute problématique (qui a pourtant permis de les établir). Dans ce sens, 20% des apprenants répondant au questionnaire disent que l'apprentissage du français nécessite un apprentissage par cœur. C'est dans le même ordre d'idées que 56,7% des enseignants répondant déclarent que l'apprenant peut assimiler et réorganiser ses représentations sans passer par un conflit cognitif, alors que ceux qui estiment la nécessité de prendre en considération les représentations pour relever d'éventuels obstacles à l'apprentissage ne représentent que 12,7%.

L'enseignant 3 rajoute que les représentations ne nous sont utiles que lorsque l'apprenant n'a pas le niveau requis. Ce qui nous rappelle l'effet pygmalion et rejoint la notion des prérequis, puisqu'il s'agit de chercher «les manques» sans tenir compte des progrès. C'est ainsi que l'évaluation scolaire présente un caractère plutôt normatif que critérié, là où nous nous attachons à hiérarchiser les élèves entre eux indépendamment des obstacles et progrès accomplis.

3.2. Les caractéristiques des tâches et les approches d'apprentissage des apprenants

Tous les enseignants participant à l'entretien proposent les exercices du manuel scolaire à leurs élèves autant comme moyen d'«exercitation» pour appliquer les règles «appries» en classe que comme devoirs à faire à la maison, ce qui est le cas aussi de 68,8% des enseignants répondant au questionnaire. L'enseignant 3 rajoute que dans certains cas, il y apporte de légères modifications «je change les exemples des exercices pour renforcer la mémorisation de la règle». Dans ce sens, les opérations mentales que les enseignants participants à l'entretien cherchent à mobiliser chez leurs élèves reposent sur l'apprentissage par cœur, la reproduction de la règle (ce qui est le cas aussi de 45% des enseignants répondant au questionnaire) et dont les consignes des exercices du manuel scolaire demandent de cocher, recopier, réécrire, souligner, compléter avec ce qui convient (liste de mots proposés)..., l'identification à travers l'observation d'exemple (idem pour 43,8% des enseignants répondant au questionnaire) et que le manuel scolaire aussi propose via des questions alternatives ou des questions de repérage fragmentées où il s'agit de relever le nombre de phrases, de mots, un mot ou la ponctuation d'une phrase... portant sur la règle à retenir dans les parties (j'observe et je découvre - je réfléchis et je comprends) des activités de langue, le déchiffrement du discours oral et écrit comme précise l'enseignant 3 "l'objectif de la lecture est de savoir lire, c'est-à-dire que l'apprenant doit bien prononcer les mots", ainsi que la formulation d'hypothèses et leur validation lors des activités de lecture à partir d'indices paratextuels (images et titres).

La figure ci-dessous montre que les enseignants répondant proposent d'autres genres de tâches à leurs apprenants (la somme des fréquences est supérieure à 100 puisqu'ils avaient le droit de choisir plus d'une réponse).

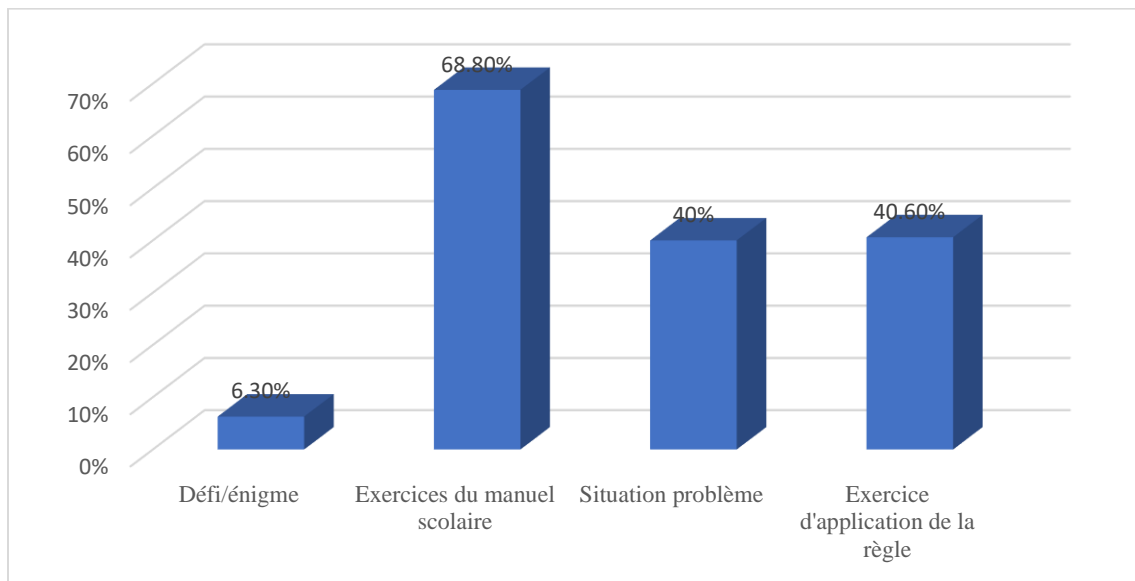


Figure 1 : Les types de tâches élaborés par les enseignants répondant.

40% déclarent élaborer des situations problèmes contre un taux de 6,3% qui proposent des défis et des énigmes. Néanmoins, l'obstacle et le défi sont tous deux caractéristiques de la situation problème qui est organisée autour du dépassement d'un l'obstacle franchissable.

Les enseignants croient nécessaire de simplifier au maximum la compréhension de telle manière à proscrire toute sorte d'affrontement directe avec la difficulté, chose qui pourtant favoriserait l'apprentissage de la règle. Ceci dit qu'apprendre suppose l'élaboration d'un enjeu conceptuel qui conduit l'apprenant à activer ses connaissances (plus ou moins disponibles) et à en construire de nouvelles. C'est ainsi que 65,5% des apprenants déclarent l'aspect déproblématisant des exercices de français et que 69,4% répondants au questionnaire et 26 apprenants participant au focus groupe en réclament leur caractère répétitif comme en témoignent les élèves :

- Elève 1 : "Les exercices qui se répètent m'ennuient"
- Elève 2 : "Ils sont ennuyeux, les exercices qui se répètent ne sont pas importants pour moi"
- Elève 3 : "Y'en a ceux que je n'aime pas"
- Animateur : et pourquoi tu n'aimes pas ?
- Elève 3 : "Je ne sais pas, peut être le fait de faire des exercices qui se ressemblent, ça devient lassant".

De même, la plupart des participants aux focus groupes (n=19) déclarent apprendre le français pour avoir de bonnes notes et ont mentionné leur plaisir à réaliser des tâches faciles et leur satisfaction lorsqu'ils arrivent à les accomplir, d'où le «danger» comme précise Favre (2020) d'une éducation qui favorise le contentement et le plaisir lorsqu'il s'agit d'accomplir des tâches faciles et le déplaisir quand il est question de difficulté, chose qui entraînerait une démotivation pour l'apprentissage et un fonctionnement du cerveau à minima à cause des opérations machinales à réaliser et de l'absence de problèmes à traiter.

C'est ainsi que l'apprentissage par cœur est la stratégie la plus utilisée par 86,7% des apprenants pour apprendre le français. Pareillement pour une grande majorité des participants aux focus groupe (n=29) qui déclare que le français nécessite l'apprentissage des règles privilégiant ainsi l'utilisation d'une approche en surface. Ils essaient de mémoriser les différents éléments sans prendre le temps de penser aux liens qui pourraient les unir ou les différencier. Ce qui importe pour les apprenants, c'est apprendre par cœur en vue de «reproduire» lors des contrôles.

3.3. La prise en charge de l'erreur

Tous les participants à l'entretien individuel psychologisent les erreurs des élèves en mentionnant qu'elles sont d'origine psychologique dues à un défaut de travail, d'attention et de concentration. C'est ainsi que pour traiter les erreurs, l'enseignant 1, l'enseignant 2 ainsi que 36,9% des répondants multiplient les exercices d'application, l'enseignant 3 propose à l'apprenant le corrigé de son erreur, l'enseignant 4 sollicite un autre apprenant pour corriger l'erreur de son camarade et l'enseignant 5 prône l'importance de réexpliquer la règle. Or ce n'est qu'un taux de 3,1% qui représente les enseignants qui estiment la nécessité de décortiquer l'erreur. En effet, cette dernière possède très souvent sa logique interne qui permet de nous donner les moyens d'inférer le mode de fonctionnement mental de l'élève qui en est l'origine.

Lors de nos observations, nous avons constaté que les enseignants n'acceptent pas les erreurs des apprenants puisque les règles ont été déjà expliquées. Nous avons remarqué que leurs «ripistes» sont immédiates à travers les «NON !» et «C'EST FAUX !» utilisées à plusieurs reprises sans aucune demande de justification. Ils recommencent l'explication des règles et finissent par donner la bonne réponse. Nous avons alors remarqué qu'il serait inutile de montrer à un élève qu'il a tort et qu'il est nécessaire que lui-même en soit conscient puisqu'il refait les mêmes erreurs malgré l'intervention de son enseignant. Pour ce faire, il serait intéressant de le confronter à une situation déstabilisante qui consiste à occasionner le décalage nécessaire en vue de réorganiser et de réélaborer sa représentation pour la faire évoluer.

3.4. La réaction des apprenants devant un déséquilibre cognitif

Selon les enseignants participant à l'entretien, l'élaboration de situations déstabilisantes ne peut être réalisable pour enseigner la langue. De plus, les réponses issues des questionnaires ainsi que les observations mettent en évidence des méthodes pédagogiques qui empêcheraient l'étonnement chez les apprenants comme le fait de se focaliser sur l'observation dirigée, le manque d'interactions ou de débats entre apprenants, l'explication sans qu'il y ait besoin de la part des élèves, ainsi que le dialogal dans lesquels ces derniers s'inscrivent dans un «discours à trous» et se résignent dans leurs métiers d'élève au lieu du dialogique qui supposerait de véritables interactions et donc de coopération.

Pourtant, les élèves pourraient entreprendre une démarche réflexive puisque 75,9% des apprenants répondant au questionnaire disent s'être posé des questions suite à une dissonance cognitive durant les cours de français, mais dont 50,2% n'osent pas prendre le risque d'exprimer leur ignorance en classe en dévoilant leurs questionnements, alors que presque tous les enseignants répondant (soit 97%) estiment créer un environnement propice et sécurisant pour leurs élèves. De même, 19 participants au focus groupe révèlent cacher leur étonnement pour éviter de se mettre en danger et se fient à l'explication de l'enseignant, participant ainsi au jeu scolaire. Il s'agit d'une situation que Thievenaz (2017) appelle «l'étonnement évité» où l'apprenant refuse de vivre l'étonnement en se passant de ce qui lui est incompréhensible.

4. Discussion

Les résultats de notre recherche mettent en exergue l'absence de l'utilisation d'une pédagogie de l'étonnement centrée sur les représentations des apprenants et l'omniprésence d'une pédagogie transmissive qui ne prend pas en compte le processus d'apprentissage de l'élève. Dans ce qui suit, nous discutons la prise en considération des conceptions et des erreurs des apprenants et l'élaboration de situations cognitivement déstabilisantes dans l'enseignement-apprentissage de la langue.

4.1. Lorsque les représentations des apprenants ne sont pas ou mal considérées par les enseignants du français

Parmi les participants à l'entretien, deux enseignants affirment que les élèves n'ont pas de représentations en français. Néanmoins, pour comprendre ses élèves, il faut comprendre leurs représentations. Il s'agit d'une condition de l'efficacité de l'enseignement comme déclarent Chauveau & Rogovas-Chauveau (1989) à l'instar de son étude sur les représentations des enfants de six ans sur la lecture. Ils ajoutent qu'en amont de l'introduction de la leçon, les apprenants possèdent déjà des représentations sur l'objet d'apprentissage, et que la qualité de l'apprentissage est inhérente à la qualité des représentations, c'est ainsi que l'apprenant est un acteur et un penseur coopératif.

Dans le même ordre d'idées, Fisher & Nadeau (2003) ont mis en évidence un enseignement grammatical qui prend en considération les représentations initiales des apprenants ainsi que l'organisation et la construction de leurs connaissances, affirmant ainsi qu'ils ont des représentations en langue, à l'exemple de l'élève qui pense qu'il n'y a pas de verbe dans une phrase négative parce que l'action ne se fait pas ou d'autres qui associent systématiquement le sujet au premier segment de la phrase.

De même, la variété des réponses et des erreurs des élèves montre une diversité des cadres de pensée et donc de perceptions intuitives comme les nomme Barth (1987). L'auteur insiste sur le fait que l'apprentissage est un processus à travers lequel les apprenants cherchent en communauté les attributs du concept à étudier, et nous donne l'exemple d'une situation d'apprentissage qui porte sur l'attribut du sujet. C'est ainsi que Barth (1987) met en exergue l'intérêt des conceptions des apprenants dans différentes disciplines y compris la langue, puisque travailler sur les concepts relève d'un travail sur les représentations comme précise Sanner (1997).

Confondre représentations et prérequis comme en ont témoigné certains participants, c'est assimiler les conceptions des élèves au vernis superficiel qui se déposerait sur le savoir «personnel» de l'apprenant et qui va «craqueler» avec le temps comme souligne Meirieu (1988) :

Vous pouvez expliquer à des enfants que ce qui fait pousser une graine c'est l'eau et vérifier cette acquisition, sans toucher pour autant le moins du monde à la représentation selon laquelle ce qui fait pousser la graine c'est la terre : quelques jours après la leçon, l'enfant se sera "libéré" de votre savoir savant et sera revenu à la confusion terriblement prégnante du lieu avec la cause... (Meirieu, 1988, p. 59).

L'auteur précise également que les prérequis ne permettent pas le franchissement d'obstacles, du fait que même si l'apprenant peut comprendre une multitude d'exemples, ceci ne garantit guère une conception des attributs qui forment leur point commun. Toutefois, il faut plutôt considérer son «déjà-là», ses pré-acquis c'est-à-dire ce qu'il a pu construire comme savoirs et compétences durant la vie scolaire ou sociale et sur lesquels il s'appuie pour apprendre.

De même, avoir des difficultés (ne pas avoir le niveau requis comme déclare l'enseignant 3) ne signifie pas être dénué de représentations, puisque chaque personne est dotée d'un cadre conceptuel qui lui permet de construire ses propres représentations sur la réalité (Fisher&Nadeau, 2003). Les conceptions de l'élève ont le rôle de «filtre» pour toute nouvelle information, elles se révèlent donc indispensables pour apprendre. Dès lors, le processus d'apprentissage ne peut se mettre en marche qu'en prenant les conceptions comme point de départ.

4.2. Lorsque les erreurs des apprenants sont psychologisées par les enseignants

La prise en charge des erreurs des apprenants par les enseignants participants à notre recherche se fait toujours via une correction systématique que ce soit en réexpliquant la règle, en sollicitant les autres élèves pour corriger l'erreur de leur camarade, en multipliant les exercices d'application...probablement que

l'élève pourrait réussir ces exercices et donner les bonnes réponses sans pour autant que son raisonnement soit correct. Autrement dit, «comprendre» n'est pas «réussir» comme affirme Meirieu (2004). La première est beaucoup plus importante et où l'erreur n'est pas considérée comme un échec mais plutôt comme une occasion pour mettre la pensée en mouvement et porter une réflexion sur les origines de ses erreurs. C'est ainsi que l'auteur définit le redressement pédagogique comme "un arrêt sur image, un moment où l'on interrompt la frénésie de réussir à tout prix, où l'on se donne du temps pour comprendre ce qui se passe" (Meirieu, 2004, p. 51).

L'enseignant ne doit pas se passer des représentations de ses élèves, mais au contraire, il est nécessaire de s'en servir pour reconnaître les obstacles et les aider à les franchir. Ainsi, instaurer une pédagogie de l'étonnement, c'est accueillir l'ignorance, accepter les erreurs, reconnaître la valeur des questions posées et permettre les tâtonnements et balbutiements dans un milieu dans lequel les élèves se sentent protégés, ce que Mayen (2013) appelle un «environnement capacitant».

4.3. Où l'on favorise la déproblématisation chez les apprenants et l'on minore l'importance des opérations mentales favorables à l'apprentissage du français

Le processus d'étonnement comme levier didactique stimule l'activité réflexive et constitue selon Meirieu (2014) la "vertu pédagogique par excellence" (p.19), d'où l'intérêt d'élaborer des situations déstabilisantes pouvant déclencher l'étonnement chez l'apprenant, puisqu'«enseigner, ce n'est pas remplir un vase, c'est allumer un feu...» comme déclare Aristophane.

Toutefois, l'observation dirigée ne fait qu'immerger l'apprenant dans un état de passivité ne stimulant guère son intelligence. De même, la formulation d'hypothèses de lecture à partir d'indices paratextuels (images et titres) ne sollicite pas de curiosité et de besoin de comprendre chez les élèves et empêche le développement des compétences ayant trait à la compréhension, à l'interprétation ou même au réinvestissement, alors que le rôle de la lecture est plutôt de satisfaire la curiosité et de répondre à un étonnement dans le but de combler un besoin de savoir et de comprendre (Legrand, 1969). L'apprenant n'est pas une «boîte noire» que l'enseignant peut remplir, il a ses propres conceptions construites à travers ses expériences, connaissances et habitudes. Dans cette optique, former demande de porter attention à ce qui remue l'intelligence au prix de concevoir des situations déstabilisantes dans le but de faire évoluer les représentations des élèves.

Les méthodes pédagogiques des enseignants de français nous rappellent la conception «bancaire» de la pédagogie dont parle Freire (2021) où les élèves s'emploient à archiver les «dépôts» qui leur sont remis. Il s'agit d'une éducation éloignée de la praxis qui limiterait les occasions permettant le développement d'une conscience critique et par conséquent encouragerait les élèves à apprendre par cœur et reproduire la règle sans faire appel à leurs connaissances antérieures pour en construire de nouvelles. Les apprenants se limitent à mettre le vernis superficiel dont a parlé Meirieu (1990) qui fissurera une fois les contrôles terminés.

En effet, la mémoire n'est pas un entrepôt de savoirs, mais ces derniers s'acquièrent suite à de multiples situations sources d'un besoin de comprendre dû à un conflit cognitif. Meirieu (1988) souligne que l'apprentissage se fait lorsqu'une représentation inappropriée sera démantelée suite à des situations impasses dans lesquelles il ne sera plus possible d'user de son modèle explicatif, chose qui entraînerait une démarche réflexive cherchant l'origine du «blocage» débouchant ainsi sur une réorganisation des conceptions. Dans le même ordre d'idée, Ducommun (2009) souligne qu'à travers la situation-problème, l'élève éprouve une résistance puisque ses modèles explicatifs ne lui permettent pas de trouver la solution, c'est ainsi que le problème vécu n'est pas un frein à l'apprentissage mais représente «l'enjeu conceptuel»

(Peterfalvi, 2001) et l'ouvreur de pensée (Fabre, 2014). C'est pourquoi l'enseignant qui relève les obstacles chez ses élèves possède un outil qui permet d'examiner les modalités possibles de leur franchissement en élaborant des interventions pédagogiques appropriées.

Conclusion

Les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants de français de quatrième année primaire entraveraient la transformation des évidences et représentations des apprenants, comme c'est le cas pour les hommes enchaînés du «monde du bas» dans l'allégorie de la caverne de Platon qui prennent les formes pour des ombres et se réfugient dans leurs perceptions de la réalité suite à un esprit qui n'a pas appris à raisonner. Contrairement au «monde du haut» de ceux qui ont pu briser les chaînes, le monde de l'intelligible qui permet un raisonnement et une transformation des représentations.

En conclusion, le reflet du processus apprendre n'est pas aussi fidèle au processus enseigner, du fait que qu'elle que soit l'organisation de la progression des séquences d'enseignement (bien définie, bien calculée avec des exemples bien choisis et des explications qui ne manquent pas), ce qui a été objet d'enseignement n'est pas vraiment disponible tel quel chez les apprenants. Dès lors, le passage de l'ignorance à la connaissance ne se fait pas par la simple acquisition de savoirs transmissibles, mais via une conversion des schèmes de pensée et modèles explicatifs.

Références

1. Bachelard, G. (1934). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
2. Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
3. Barth, B. M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Montréal : Retz.
4. Cazenave, C. (2008). « Le débat philosophique à l'école : un changement de posture pour l'élève ». *Carrefours de l'éducation*, 1, n° 25, p. 43-54.
5. Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1989). « Les idées des enfants de 6 ans sur la lecture écriture, réflexions sur la pratique ». *Psychologie Scolaire*, n° 68, p. 10-11.
6. Cifali Bega, M. (2014). « Une clinicienne saisie d'étonnement ». *Education permanente : s'étonner pour apprendre*, 3, n° 200, p.143-154.
7. Creswell, J-W. (2012). *Educational research : planning, conducting and evaluation quantitative and qualitative research* (Fourth Ed.). Boston : Pearson.
8. Delattre, J. (1993). « Situation-problème, faisons le point ». *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, n° 10, p. 7-20.
9. De Vecchi, G. (1993). « Des représentations, oui, mais pour en faire quoi ? ». *Cahiers pédagogiques*, n° 312, p. 55-57.
10. Develay, M. (2019). « De l'idée d'erreur à la notion d'obstacle ». *Cahiers pédagogiques : Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société*, n° 53, p.11-13.
11. Ducommun, J. (2009). « Analyse d'une activité pédagogique à l'aune de critères définissant la 'situation-problème' ». *Actes de recherches*, n° 7, p. 169-182.
12. Durkheim, E. (2014). « Représentations individuelles et représentations collectives ». In E. Durkheim, *Sociologie et philosophie*. Presses universitaires de France, p. 1-39.
13. Eastes, R. E. et Pellaud, F. (2004). « Un outil pour apprendre : l'expérience contre-intuitive ». *Le Bup*, 98, n° 866, p. 1197-1208.

14. Fabre, M. (2014). « De l'étonnement au problème ». *Education permanente : s'étonner pour apprendre*, 3, n° 200, p. 97-106.
15. Favre, D. (2020). *Cessons de démotiver les élèves, 20 clés pour favoriser l'apprentissage* (3ème éd.). Dunod.
16. Fisher, C. et Nadeau, M. (2003). « Renouveler à la fois la grammaire et son enseignement ». *Québec français*, n° 129, p. 54-57.
17. Freire, P. (2021). *La pédagogie des opprimés*. Marseille : Agone.
18. Giordan, A. (1993). « De l'usage des conceptions dans les apprentissages ». In G. Bui-Xuân & J. Gleyse, *Enseigner l'éducation physique et sportive*. Clermont-Ferrand : AFRAPS, p.227-240.
19. Keller, J.C. (2004). « Le paradoxe et ses rapports avec les problèmes humains », *Le Portique* [En ligne], Cahiers de la recherche. DOI : <https://doi.org/10.4000/leportique.469>
20. Legrand, L. (1969). *Pour une pédagogie de l'étonnement*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé,
21. Mannoni, P. (2016). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
22. Marton, F. & Säljö, R. (1976). « Outcome as a function of the learner's conception of the task ». *British Journal Education of Psychology*, 46, n° 2, p. 115-127.
23. Mayen, P. (2013). « Apprendre à produire autrement : quelques conséquences pour former et produire autrement ». *Pour*, 3, n° 219, p. 247-270.
24. Mayen, P. (2014). « Apprendre à s'étonner ». *Education permanente : s'étonner pour apprendre*, n° 200, p. 53-60.
25. Meirieu, P. (1988). *Apprendre...oui, mais comment*. Paris : ESF.
26. Meirieu, P. (1990). *L'école, mode d'emploi. Des " méthodes actives " à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF.
27. Meirieu, P. (2004). *Faire l'Ecole, faire la classe*. Paris : ESF
28. Meirieu, P. (2014). « Mais où est donc passer l'étonnement ? ». *Education permanente : s'étonner pour apprendre*, 3, n° 200, p. 17-22.
29. Moscovici, S. (1988). « Notes towards a description of social representations ». *European Journal of Social Psychology*, 18, n° 3, p. 211-250.
30. Mugny, G. (2008). « Développement social de l'intelligence ». In A. van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France, p.406-410.
31. Muller, C. (2014). « L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour ». *Synergies Portugal*, n° 2, p. 119-130.
32. Peterfalvi B. (2001). *Obstacles en situations didactiques en sciences : processus intellectuels et confrontations. L'exemple des transformations de la matière* [Thèse de doctorat, Université de Rouen].
33. Ramsden, P. (1988). « Context and Strategy : Situational Influences on Learning ». In R.R. Schmeck, *Learning Styles and Learning Strategies*. Springer. p.159-184.
34. Thievenaz, J. (2017). *De l'étonnement à l'apprentissage. Enquêter pour mieux comprendre*. Paris : Deboeck supérieur.