

Numéro 34



37 Le plein de ressources

Andrea Giesch

par la pratique instrumentale de groupe



Thématique



- Éditorial 2
- 3-4 Regards sur...
- Questions à... Nicole Rohrbach
- 5 Dossier thématique Le métier d'enseignant-e entre rupture et transition

Espace pratique

Formateurs et formatrices

- 38 Lecture et actualisation d'un texte littéraire: deux enjeux majeurs de l'enseignement des langues anciennes Catherine Fidanza
- 39 Transitions et ruptures vécues par les enseignant-e-s en début de carrière Sheila Padiglia et Francesco Arcidiacono
- 40 Favoriser la créativité en milieux scolaires de France et de Suisse en développant une culture chorégraphique Marcelo Giglio, Dominique Martinoli et Gérard Oustric

Étudiant-e-s

- 41 L'évaluation différenciée Stéphanie Yotégé
- 44 Formation bilingue Interview de Noémie Biache

Médiathèques

- 46 Mallettes d'expérimentation
- 46 Lire en classe
- 46 Et la lumière fut!
- 47 Tapis à histoires
- laPlattform sélection de films 37
- 48 Agenda



ristan Donzé et Anaïs Girard



Trois idéaux pour l'école

Comment penser l'école de demain? Quel système scolaire pour quelle société?

La présente édition d'Enjeux pédagogiques ambitionne d'apporter un début de réponse à cette double interrogation vieille de plusieurs siècles. Aristote y répondait déjà en prétendant que «l'éducation est l'ornement dans la prospérité et le refuge dans l'adversité ». À une époque plus proche de la nôtre, Condorcet considérait, lui, que «le devoir de la société, relativement à l'obligation d'étendre l'égalité des droits, consiste à procurer à chaque homme l'instruction nécessaire pour exercer les fonctions communes (...) de citoyen, pour en sentir, pour en connaître tous les devoirs » 1.

Notons que Condorcet évoque des droits, mais aussi des devoirs, les uns n'allant pas sans les autres même si notre époque semble l'avoir oublié. Tout comme elle peine à admettre que l'égalité des chances ne postule pas l'égalité des mérites ou à reconnaître que le plaisir ne constitue pas la seule clef du succès. Paradoxalement, alors que la société les érige en valeurs sacro-saintes, le travail et l'effort dans le temps long prennent une connotation négative et deviennent sujets tabous dans certains cercles éducatifs. J'ai parfaitement conscience qu'un recteur de HEP risque de passer pour un « décliniste » réactionnaire en tenant de tels propos. Or, mon intention est au contraire de mettre en évidence, avec Philippe Meirieu, que bienveillance et exigence constituent les deux composantes d'une formule qui, sans être magique, a fait ses preuves. Et ceci, quel que soit le contexte politique, social et économique, quels que puissent être le cadre pédagogique, les méthodes didactiques ou les injonctions politiques à la nouveauté, à l'innovation ou à la modernité, notions considérées trop souvent à tort comme synonymes de progrès par les milieux qui voient l'école comme un laboratoire d'expérimentation. C'est cette relation féconde de bienveillante exigence qui élève, transcende et peut contrarier les déterminismes sociaux, culturels ou ethniques.

Ces déterminismes caricaturaux qui décrivent une catégorie de la jeunesse comme une caste sociale empêchée d'accès au savoir, comme de la limaille de fer emportée vers un échec inéluctable par les lignes de force d'un champ socialo-magnétique auquel ni le talent, ni l'engagement personnel ne permettraient de résister. À ce propos, et puisqu'il est question des évolutions parallèles de la société et de l'école, la révolution numérique, qui fait encourir des risques, des dangers, des excès et des dérives, peut aussi et surtout conduire à une immense avancée vers l'égalité des chances. L'immédiateté numérique offerte à tous, l'accès libre, instantané et universel à un patrimoine scientifique illimité et l'ouverture aux réseaux sociaux remettent fondamentalement en question les formes incorporée et objectivée du capital culturel discriminatoire définies par Bourdieu.

Pourtant, il n'y aura aucun réel progrès et la mission de l'école sera compromise si on confond surinformation et connaissance, si « le numérique abolit toute verticalité dans l'acte pédagogique pour se contenter de mettre l'élève au contact d'informations multiples et chaotiques »2. Se pose alors la question de la posture du professeur. Lequel doit incarner, sans arrogance, cette exigence de verticalité qui aide les élèves à réinterroger le « donné » avec méthode, avec distance, avec critique.

Car, plus la société évolue, plus s'impose la nécessité de former « des esprits réfléchis, cultivés, capables d'attention durable et d'approfondissement, des esprits rationnels et sensibles - c'est-à-dire in fine des esprits libres »3.

La finalité de l'école ne varie pas; elle doit plus que jamais viser trois idéaux: l'idéal humaniste, qui tend à épanouir l'élève, à l'élever humainement; l'idéal citoyen, qui ambitionne d'en faire un acteur autonome et responsable de la Res Publica; l'idéal social enfin, qui conduit à l'intégrer dans la société au sein de laquelle il pourra faire valoir et développer ses compétences et son génie propre.

C'est cette finalité que les politiques, les institutions de formation, les acteurs en charge de responsabilités dans le paysage éducatif ne devraient jamais perdre de vue, indépendamment des attentes, des impatiences voire des injonctions exprimées par la société ou la doxa.

- 1 «Cina mémoires sur l'instruction publique», Nicolas Condorcet.
- qui vient». Denis Kamboucher. Philippe Meirieu, Bernard Stiegler

Enjeux pédagogiques Regards sur... 3

Les savoirs au carrefour de la recherche, des pratiques et de la formation

Comment favoriser les liens entre formation, pratique et recherche? La question est au centre du 45° Congrès de la Société suisse de recherche en éducation (SSRE) organisé pour la première fois du 31 août au 2 septembre 2020 par la HEP-BEJUNE. Dans un contexte éducatif en constante évolution et dans un monde en phase d'accélération, l'articulation des différents types de savoirs - connaissances, aptitudes, attitudes, capacités, compétences, etc. - constitue un enjeu central. À tel point que des individus, des groupes d'individus, voire des institutions peuvent faire valoir une forme de résistance ou un ordre de prévalence entre ces savoirs. Considérant leur caractère mouvant, évolutif et non exhaustif, des espaces de réflexion sont à envisager, notamment en regard des changements sociétaux.

C'est la première fois que la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel met sur pied le congrès de la Société suisse de recherche en éducation. Claudine Chappuis

Plus d'informations https://events.hep-bejune.ch/ssre2020

Jeux de Klee ou l'art à portée de main

Plus de 70 personnes ont participé au vernissage de la nouvelle exposition des médiathèques « Jeux de Klee », en mars dernier, dans la capitale jurassienne. L'occasion pour les visiteuses et les visiteurs de plonger dans l'univers rythmé et coloré de Paul Klee. Pas de dates, ni de théorie, mais une visite qui s'est soldée par un savoir expérimenté: par le geste et le jeu, les participant·e·s se sont approprié l'univers du peintre.

Mise sur pied en étroite collaboration avec le Museo in erba de Lugano, cette exposition d'éveil à la culture, que l'on doit à la Vallée de la Jeunesse, repose sur un concept simple: il s'agit d'initier l'enfant à l'art par le jeu, le mouvement, le son ou la musique. Le public est invité à approcher le monde de l'artiste de manière active et ludique à travers 18 activités créatives: des puzzles, des manivelles, un vélo, une balance... «La volonté principale de ces expositions artistiques est de démystifier la complexité de l'art », souligne Sophie Golay Gasser, la responsable de la médiathèque HEP-BEJUNE de Delémont.

La visite peut être agrémentée par un atelier: en s'inspirant des œuvres de Paul Klee, les participant·e·s commencent par graver une plaque à partir de laquelle ils impriment ensuite une carte postale.
Le tout à ramener chez soi.
Si les plus petits participent avec enthousiasme aux activités proposées, les plus grands y trouvent aussi de quoi satisfaire leur curiosité.

En raison de la crise sanitaire liée au Covid-19, l'exposition n'a pas pu été programmée comme prévu dans les trois médiathèques de la HEP-BEJUNE. Mais les visiteuses et les visiteurs la retrouveront au programme en 2021.

Pour plus d'informations sur les dates d'exposition et téléchargement du dossier pédagogique www.hep-bejune.ch





L'exposition «Jeux de Klee» propose des activités créatives pour découvrir l'univers de Paul Klee. Crédit: Danièle Ludwig

Rédactrice en chef de la revue Éducateur

La qualité doublement certifiée à **Ia HEP-BEJUNE**

La Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel s'est récemment vu décerner une double certification ISO pour la mise en place de son système d'assurance qualité, devenant ainsi la première institution de formation en Suisse à être certifiée ISO 21001. En choisissant de se soumettre à un processus de certification régulier, la HEP-BEJUNE s'engage à promouvoir sur le long terme une culture de l'amélioration continue, axe prioritaire exprimé dans sa stratégie institutionnelle pour la période 2020 à 2023.





En attestant du respect de deux normes ISO (9001 et 21001) à la Haute École Pédagogique BEJUNE, ProCert SA a relevé l'investissement exemplaire dont ont fait preuve l'ensemble des collaboratrices et des collaborateurs, ainsi que les étudiant·e·s de la HEP dans la mise en place, en un temps qualifié de record, de leur système d'assurance qualité. À l'examen de cette démarche, l'organisme certificateur a également salué la pratique d'un leadership participatif et l'encouragement d'une culture ouverte de la communication entre tous les acteurs concernés.

Tandis que la certification selon la norme ISO 9001 souligne que l'institution est gérée selon les bonnes pratiques internationales applicables sans distinction à tous les secteurs d'activité, la norme 21001 valorise plus particulièrement les bonnes pratiques en matière de gestion des formations, qui font notamment des formatrices et des formateurs, ainsi que des étudiant·e·s des coacteurs du processus de formation. C'est la première fois en Suisse qu'une institution se voit remettre la nouvelle norme ISO 21001.

Au total, ProCert SA a audité plus de quarante personnes lors de trois rencontres.

« Au cours de ces audits, l'organisme de certification vérifie notamment que les outils destinés à la gestion aussi bien des formations dispensées à la HEP que de ses activités de recherche ou encore de ses prestations de service permettent d'en assurer et d'en améliorer la qualité », explique François Riat, le responsable de l'amélioration continue à la HEP-BEJUNE. « Les auditeurs évaluent en particulier la compréhension et la maîtrise que le personnel et le corps estudiantin ont de ces outils. Autre terrain d'observation privilégié: la gestion des relations avec les étudiant·e·s et les autres bénéficiaires de prestations de l'institution. Comment leurs besoins et leurs attentes sont-ils pris en considération? Autant de points de vigilance qui sous-tendent la culture de l'amélioration continue à la HEP.»

De son côté, Maxime Zuber se réjouit tout particulièrement de cette double certification ISO. De l'avis du recteur de la HEP-BEJUNE, «il s'agit d'une importante victoire d'étape sur la voie de l'accréditation à laquelle est soumise l'institution depuis 2015. Au sens de la loi fédérale sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles (LEHE), cette accréditation institutionnelle doit permettre à la HEP-BEJUNE de pérenniser son statut reconnu de "haute école pédagogique" à l'horizon 2021 et de pouvoir ainsi poursuivre les missions qui lui sont confiées».

Plus d'informations www.hep-bejune.ch

Questionnaire de Proust allégé...



Quel est le meilleur conseil que l'on vous a donné?

Ne réponds jamais à un questionnaire de type «Proust».

Quelle est l'erreur qui vous inspire le plus d'indulgence?

De céder à la tentation de répondre à un questionnaire de type « Proust ».

Si vous avez un jour de congé, que faites-vous?

En l'occurrence, je réponds à un questionnaire...

Quel enseignant vous a le plus inspirée? Aucun·e en particulier, mais j'en ai apprécié beaucoup et aimé, fort, quelques-uns et

Comment imagineriez-vous l'école idéale? Plurielle.

Qu'appréciez-vous le plus chez vos ami-e-s? Leurs rires

Quel est le pays où vous désireriez le plus vivre?

Là où je suis.

quelques-unes.

Quelle fleur aimez-vous?

Toutes celles que l'on met au bout d'un fusil.

Quels sont vos héros de fiction favoris?

Les cinq mousquetaires (la cinquième, c'est moi).



pigiste, privilégiant l'écrit, j'ai principalement travaille comme «localière» dans des quotidiens régionaux, puis dans des agences de presse nationales et comme journaliste spécialisée. Ma collaboration avec l'Éducateur a commencé en 2000, lorsque j'ai pris la fonction de rédactrice cantonale jurassienne pour le compte du SEJ. Rédactrice en chef adjointe depuis 2004, i'assume la rédaction en chef de la revue depuis 2008.

Dossier Comment penser l'école de demain? Ruptures et transitions

- 6 12 I. Le métier d'enseignant-e entre rupture et transition
- 13 19 II. L'élève face à un monde en mutation
- 22 27 III. L'école de demain face à un système changeant

Carte blanche

«L'œil cacophonique»

Une œuvre participative d'Aurore Valade avec la collaboration des élèves du Gymnase français de Bienne.

Le titre de ce projet se réfère à une pièce emblématique du mouvement dadaïste réalisée en 1921 par l'artiste Francis Picabia avec la participation de ses amis, qui étaient invités à compléter le tableau par des signatures et des interventions graphiques non dénuées d'humour et des calembours. Intitulée «L'œil cacodylate», l'œuvre de Picabia s'inscrit dans cette volonté DADA de subvertir le langage et les images.

Avec cette même intention de déconstruction qui animait alors les artistes de cette époque troublée, Aurore Valade a invité une classe du Gymnase français de Bienne à travailler autour de l'œil cacophonique du web. À travers un curieux bricolage de techniques analogiques et numériques, les élèves et l'artiste ont d'abord imprimé des captures d'écrans de leurs réseaux sociaux préférés. ils les ont découpés, dessinés et reconfigurés jusqu'à l'absurde. Les «hiéroglyphes» 2.0 sont ensuite replacés au sein de l'espace réel et libérés dans leur intensité graphique pour enfin être mis en scènes autour du corps des participants. Il s'agit de redonner une plasticité aux émotions codées par la machine avec un geste pictural et théâtral.

Photographier les plateformes digitales et les corps qui les pratiquent, c'est surtout interrompre un flux et l'archiver. Les débordements de l'ordinaire et de l'instantané sont arrêtés dans une image, figés dans un dessin, contenus dans un geste, dans un corps et un espace, pour aiguiser notre regard et notre attention sur ce qui nous regarde et ce sur quoi nous cliquons.

En retranscrivant et en déconstruisant des extraits d'archives de nos échanges digitaux, les compositions photographiques qui en résultent s'offrent aussi comme une mémoire graphique d'interfaces numériques fragiles vouées à l'obsolescence et à la dispersion.

«À huit ans, ces mômes avaient la notion de la liberté, de l'autonomie et des responsabilités, la morve au nez, le sourire en coin, (...) Ils échappaient à l'infamie de nos enfances européennes: la pédagogie, qui ôte aux enfants la gaieté. Ils ne regardaient jamais d'écran et peut-être leur grâce était-elle proportionnelle à l'absence de haut débit?» Sylvain Tesson, La panthère des neiges

Sommeille en nous l'illusion douce d'un changement définitif qui déterminerait l'état d'apaisement, l'état social de grâce. Et l'on développe projets, recommandations en situation d'urgence, décisions politiques ou stratégies pour y parvenir. Faisant fi parfois de l'invariant derrière le changement, on invoque la puissance de la technique, l'intérêt des alternatives: au nom toujours des valeurs suprêmes.

L'école n'est pas épargnée par ce syndrome, bien connu, de la mode et de la modernité. Fasciné par l'expression de cette modernité, Baudelaire affirmait en effet que « la mode doit être considérée comme un symptôme du goût de l'idéal surnageant dans le cerveau humain » 1.

Ainsi en va-t-il de la pensée critique développée face à la question du disruptif, de la rupture et de la transition: la poursuite d'un idéal, fait de valeurs, de principes axiologiques ou de gouvernance, occupe le cœur même de tout discours au sujet du changement.

Tout serait-il donc question de mode? «La rupture ne devient sociologique que si elle est, au moins durant un instant, perçue comme telle par des groupes sociaux organisés.» ² Qu'elle soit linéaire, structurelle, la rupture rend compte d'une pensée en mouvement plutôt que d'un saut clair et défini vers un autre état, comme l'on passerait du liquide au gazeux.

Comme une tangente à l'idéal, le nombre et la richesse des contributions qui composent ce dossier constituent donc une belle et curieuse collecte de réflexions au sujet de ces seuils et de ces états changeants: situations de ruptures, linéaires ou structurelles; transitions en cours ou en latence dans le cadre scolaire; historicité et risque lié au numérique; recueil d'expériences; rappel du corps; projet novateur; analyse sociologique...

Si les contributrices et les contributeurs prennent conscience de changements abrupts, de nouvelles possibilités, elles et ils démontrent que l'école reste un lieu de connaissance et de pensée avant que d'uniques satisfactions sur une courbe indéfinie d'augmentation des besoins, un lieu de complexité avant que de marché du produit miracle.

« Connaître et penser, ce n'est pas arriver à une vérité absolument certaine, c'est dialoguer avec l'incertitude. » 3

Dialoguer avec l'incertain, pour s'arracher au monologue infernal de ce que l'on croit savoir, du chacun pour soi, ou de l'individu déterminé par des règles du marché ou des stratégies qui visent à utiliser l'autre comme un simple moyen et non en même temps comme une fin... Rompre, transiter, pour retrouver l'humain, en cela consiste la joie première de la connaissance et du vivre ensemble.

Et les enseignantes et les enseignants sont en première ligne de ces constantes révolutions à échelle humaine, veillant à développer chez l'élève en tout contexte, et par tout moyen, « un état intérieur et profond, une sorte de polarité de l'âme qui l'oriente dans un sens défini, non seulement pendant l'enfance, mais pour la vie » ⁴.

Tristan Donzé, responsable des publications

Note

- Dans Le Peintre de la vie moderne, Calmann Lévy, 1885, Œuvres complètes de Charles Baudelaire, tome III (pp. 99-104).
- 2 Gras A. (1979). Sociologie des ruptures. Paris: PUF, p. 166.
- 3 Morin E. (1999). Une tête bien faite: repenser la réforme réformer la pensée Paris: Seuil, p. 66.
- E. Durkheim, L'évolution pédagogique en France, PUF.

Ruptures et transitions

I. Le métier d'enseignant entre rupture et transition

Quelques questions à Jérôme Duberry

Propos recueillis par Tristan Donzé

Jérôme Duberry est enseignantchercheur au Centre de Compétences Dusan Sidjanski en Études Européennes de l'Université de Genève. Ses activités de recherche s'articulent autour de la convergence entre technologies numériques, politique et développement durable (ODD).



n tant qu'expert dans le domaine des technologies numériques, quel conseil donneriezvous aux futurs et futures

enseignant·e·s face à ce monde en permanentes mutations?

Jérôme Duberry II est à mon avis primordial de bien se former au numérique afin de pouvoir transmettre aux enfants et aux adolescent·e·s des connaissances techniques, mais aussi un certain regard critique sur l'utilisation de ces outils, et le rôle qu'ils prennent dans leurs vies. Une technologie n'est pas neutre, et son utilisation est conditionnée par les choix du fabricant en termes de design et de fonctionnalité. Ces choix ne sont pas forcément visibles, mais façonnent quand bien même nos vies de tous les jours.

Développe-t-on, dans le cadre de l'école et le cadre politique, suffisamment de distance critique vis-à-vis des réseaux sociaux, des nouveaux moyens de communication?

Jérôme Duberry Nous commençons en effet à mieux évaluer les enjeux associés aux technologies numériques. Les politiques et nos institutions publiques semblent adopter un regard plus critique vis-àvis du numérique, qui n'est plus perçu que comme innovation. Avoir une école connectée est certes important, car elle permet d'appréhender cette fenêtre sur le monde dans un cadre scolaire, mais ce n'est pas une fin en soi. Toujours plus d'information n'est pas synonyme de meilleur apprentissage. Le numérique nous demande à la fois de réfléchir aux outils les mieux adaptés pour chaque activité, mais aussi au rôle de l'école à l'ère d'internet. En d'autres termes, nous devons envisager le numérique à la fois comme un ensemble d'outils possibles

pour l'enseignement, et comme un nouvel environnement pour l'école.

À quels risques confronte-t-on les enfants et les adolescent-e-s dans ce monde hyperconnecté? Comment les aider à trouver un espace de sécurité, d'autonomie et de liberté?

Jérôme Duberry Le plus important est, me semble-t-il, de leur donner les ressources nécessaires afin qu'ils développent à la fois des connaissances techniques et un regard critique vis-à-vis des technologies numériques, tout en portant une attention particulière aux parties les plus défavorisées de la population et aux filles. En effet, la fracture numérique est encore bien réelle, et appelle à une meilleure inclusion et diversité au sein de la gouvernance et du développement du numérique.

Selon leur âge, ils et elles doivent aussi être sensibilisé-e-s aux dangers auxquels le numérique les expose, et aux conséquences de leurs actes en ligne. Puisque tout est disponible en ligne, elles et ils seront forcément confronté-e-s à des choix et à des situations qui vont leur demander une maturité plus grande que les générations précédentes, où le contenu était davantage contrôlé. D'où le besoin de partager des exemples concrets de situations critiques afin de partager les points de vue en groupe, réfléchir ensemble aux choix et actions possibles.

Abandonne-t-on parfois les informations comme les savoirs aux mains d'un marché qui se les approprie, sans véritable politique publique face à ce risque? L'école publique peut-elle encore jouer un rôle de garde-fou?

Jérôme Duberry Le numérique a un peu changé les rôles entre générations. C'est

probablement la première fois dans

l'histoire que les plus jeunes générations

sont les premières utilisatrices d'une technologie. Certaines applications sont hermétiques aux adultes, et les usages des réseaux sociaux bien différents selon l'âge des utilisateurs et utilisatrices. Les enfants et les adolescent-e-s sont en première ligne du numérique: ils et elles sont confronté·e·s à du contenu et à des techniques qui les incitent à passer davantage de temps dans un monde virtuel qui a peu de contrôle et de limites. Les études sur l'économie de l'attention ont su démontrer à quel point les technologies numériques, et en particulier les smartphones et les réseaux sociaux, ont pour objectif une certaine dépendance des utilisateurs et des utilisatrices.

«Nous devons envisager le numérique à la fois comme un ensemble d'outils possibles pour l'enseignement, et comme un nouvel environnement pour l'école.»

Dans ce contexte, le rôle de l'école est, me semble-t-il, celui de guide et de mentor, qui va leur donner une autonomie et une maturité numérique qui leur seront bénéfiques tout au long de leur vie.

Cependant, même s'il est important de préparer les enfants et les adolescent-e-s au numérique, la responsabilité ne peut pas reposer que sur eux ou sur l'école.

Le risque de cyberdépendance ne devrait pas être seulement considéré au niveau individuel, mais appelle à une politique de santé publique efficace. La régulation, aussi bien du contenu que des techniques

Revue de la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel

nuuuuu a aaages je déchiiiiiiiiire la colliiiiiiiine (Tzara).tif @ 33,3% (Calque 1, RVB/8)



utilisées pour microcibler les utilisateurs et les utilisatrices est nécessaire, même si elle est complexe. En d'autres termes, des normes plus strictes devraient permettre de mieux encadrer le numérique, au même titre que des normes encadrent les médias traditionnels.

Si vous aviez à citer un exemple positif et innovant de l'utilisation des technologies numériques dans le cadre de l'éducation, quel serait-il?

Jérôme Duberry L'Université de Stanford en Californie (États-Unis) a développé toute une série d'outils pédagogiques pour développer l'esprit critique numérique des enfants et des adolescent-e-s. Ce projet s'appelle « Civil Online Reasoning »¹ et fait suite à une étude qui a montré que les plus jeunes générations ont développé des compétences numériques – email, chercher des connaissances sur le web, utilisation des réseaux sociaux, etc. –

mais manquent cruellement de compétences d'évaluation du contenu en ligne, de sa véracité, de ses sources, de son objectivité, voire du risque de manipulation. Les outils proposés par cette université peuvent contribuer à développer un esprit critique et une distance nécessaire avec ce que les enfants et les adolescent·e·s consultent en ligne.

Les interactions entre personnes, notamment dans le cadre de la formation, risquent-elles de passer de plus en plus par le biais de l'outil numérique? Pour quelles conséquences?

Jérôme Duberry Les outils numériques sont très utiles pour certains types d'interaction. Ils permettent par exemple de faciliter la communication entre l'école et les parents. Mais nous voyons aussi aujourd'hui que certains outils

sont très chronophages, et nous demandent peut-être de redéfinir leur usage. Je pense par exemple aux emails, qui sont progressivement devenus une activité professionnelle en soi : il faut dédier du temps à écrire et répondre à ses emails, ce qui peut laisser parfois peu de temps aux autres activités plus créatives et à valeur ajoutée. Il serait parfois plus simple de passer un simple appel téléphonique, ou d'aller voir la personne directement. Pour répondre à votre question, je ne pense donc pas que les interactions vont de plus en plus passer par le biais de l'outil numérique. Il me semble que nous atteignons déjà une certaine limite. Que certains enseignements dits standards soient en ligne, c'est très bien. Mais ce n'est qu'une partie de l'enseignement: il me semble que l'apprentissage de l'enfant et de l'adolescent·e demande une présence et un contact humain, avec l'enseignant-e et ses pairs.

... numérique et durabilité: deux notions compatibles?

Jérôme Duberry Le numérique compte pour près de 4% des émissions de gaz à effet de serre, près du double de l'aviation par exemple. Et ce chiffre va continuer à augmenter car nous produisons toujours plus de données, nos outils utilisent toujours plus de bande passante... le streaming en particulier est très énergivore. Donc, pour rendre compatibles ces deux notions, il sera nécessaire de changer nos habitudes de consommation du numérique - probablement les réduire - mais aussi d'établir de nouvelles normes environnementales plus restrictives pour les acteurs numériques. Le politique doit aussi agir dans ce sens.

L'éducation à l'image, à laquelle le personnel enseignant est enjoint, devrait-elle plus que jamais être une éducation à l'usage de l'image et à la distanciation critique?

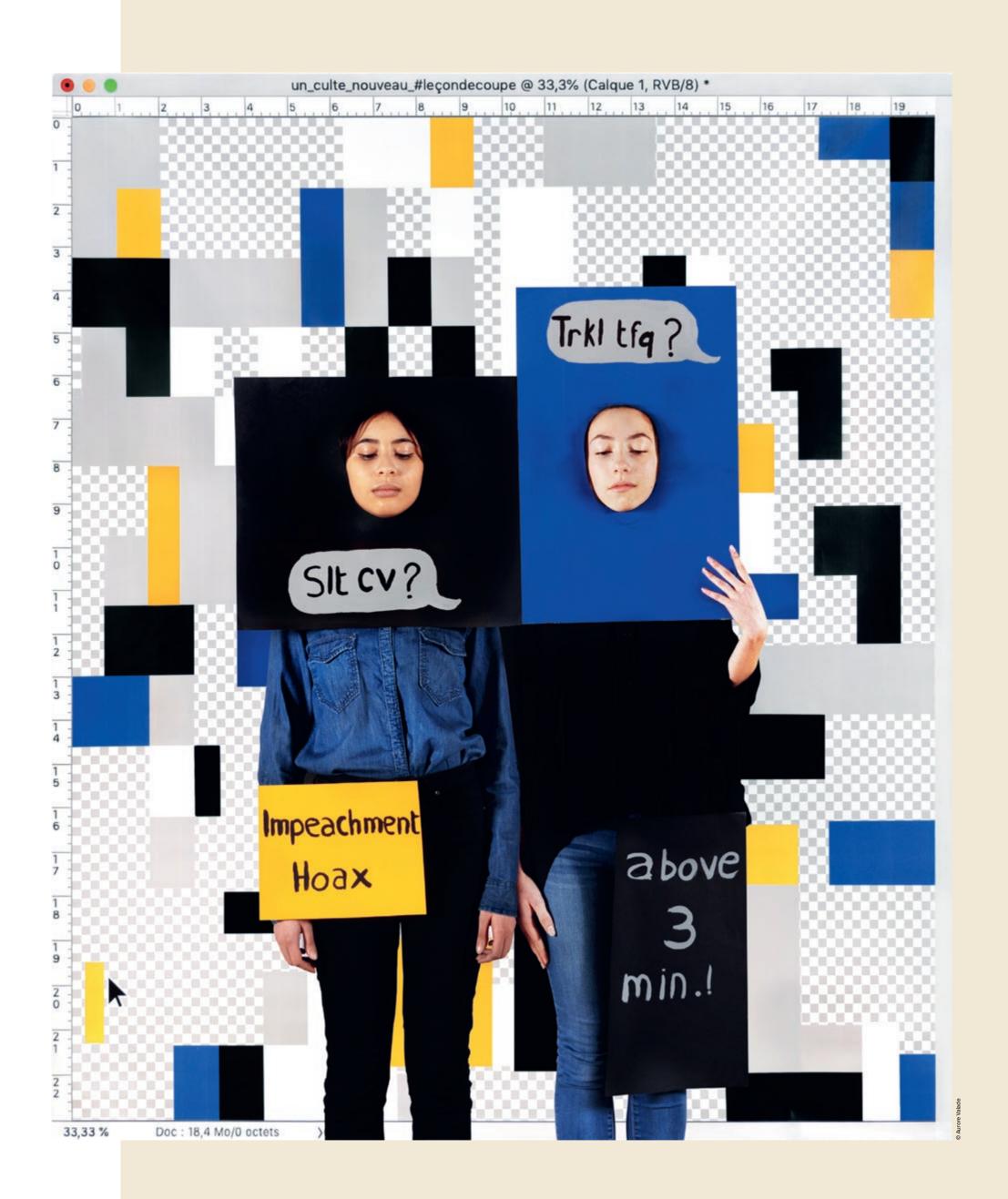
Jérôme Duberry Oui tout à fait, c'est un point important, mais qui devrait aussi inclure des technologies comme la réalité augmentée et virtuelle, par exemple. Il serait important de mettre en lien l'éducation à l'usage de l'image avec l'utilisation qui en est faite par les géants du numérique, afin de montrer aux enfants et aux adolescent-e-s – là aussi selon leur âge – pourquoi l'image et les notions de confidentialité et d'intimité sont importantes aujourd'hui et pour leur avenir.

Enfin, le métier d'enseignant est-il remplaçable par l'intelligence artificielle, par la robotisation?

Jérôme Duberry Certains aspects de l'enseignement peuvent être remplacés par des outils numériques et de l'intelligence artificielle, mais pas tout, loin de là. Ce ne sont pas que des données qui sont transmises aux enfants et aux adolescent·e·s, mais bien plus que cela. Le lien humain doit rester le cœur de la transmission du savoir et du métier d'enseignement. ■

Note

1 https://cor.stanford.edu



Un nouvel outil de régulation des activités d'enseignement et d'apprentissage **OURA!**

Par Stéphanie Boéchat-Heer, Professeure, HEP-BEJUNE

Pierre-Olivier Vallat, Chargé d'enseignement, HEP-BEJUNE

Céline Miserez-Caperos, Formatrice et chercheuse, HEP-BEJUNE

Fabienne Liechti Wenger, Chargée d'enseignement, **HEP-BEJUNE**

En collaboration avec Pierre-François Coen, Lionel Alvarez, Kostanca Cuko, Haute École Pédagogique de Fribourg

www.swissuniversities.ch/fr/ themes/digitalisation/ digital-skills

e développement des technologies dans le domaine de l'éducation et de la formation permet aujourd'hui de concevoir des dispositifs dans lesquels les traces des activités des apprenant-e-s peuvent être saisies et exploitées à des fins pédagogiques. Dans ce cadre, la citoyenneté

numérique, entendue ici comme la gestion réfléchie et proactive des traces laissées dans un environnement numérique, apparaît comme une compétence clé pour les institutions de formation du tertiaire, pour leurs enseignant es et leurs étudiant es.

Le projet intitulé « De la collecte de traces aux analytiques de l'apprentissage pour tendre vers une personnalisation de la formation à l'enseignement » soutenu par le programme P-8 «Renforcement des digital skills dans l'enseignement »1 de swissuniversities est actuellement mené conjointement par les Hautes Écoles Pédagogiques de Fribourg (CREA/TE) et BEJUNE (Berne-Jura-Neuchâtel). Ce projet a pour objectif la création d'un outil de régulation des activités d'enseignement/d'apprentissage (OURA) et la mise en place de dispositifs de formation se centrant sur la collecte et l'analyse de traces dans le but d'améliorer l'apprentissage.

Depuis la rentrée académique 2019-2020, le logiciel OURA a été testé par plusieurs enseignant·e·s. L'idée de ce logiciel est de mettre à disposition des enseignant·e·s une plateforme gratuite qui permet de collecter des données relatives aux perceptions exprimées par des apprenant·e·s (élèves, étudiant·e·s) à la suite d'une expérience d'apprentissage. Cet instrument permet ainsi d'évaluer des événements d'apprentissage en offrant la possibilité de créer rapidement des questionnaires destinés aux étudiant·e·s. Un certain nombre de questions prédéfinies sont mises à disposition des enseignant·e·s qui désirent utiliser OURA afin qu'ils et elles puissent rapidement construire un questionnaire en rapport avec leur enseignement.

«Le questionnaire permet d'évaluer des événements d'apprentissage. Il s'applique aussi bien à un cours complet qu'à une activité menée durant un cours.»

Sept domaines sont actuellement disponibles, soit les domaines cognitif, émotionnel (affectif), métacognitif, du comportement, de l'apprentissage, ainsi que ceux liés aux conditions de réalisation d'une tâche et au travail collectif. Deux à quatre dimensions ont été retenues pour chacun de ces domaines. L'enseignant e peut ainsi constituer son questionnaire en fonction de ses besoins d'analyse. À titre d'exemple, les quatre dimensions du domaine lié à la métacognition sont l'anticipation, la gestion-autorégulation, la prise de conscience et le transfert. En sélectionnant l'une des dimensions, l'enseignant e introduit automatiquement trois questions préétablies. Par exemple, pour la dimension Anticipation du domaine Métacognition, les questions « C'était facile de se faire une idée du produit attendu», «Je ne voyais pas ce que je devais faire » et «Le prof nous a bien expliqué ce qu'il attendait de nous » sont intégrées dans le questionnaire. L'enseignant e peut ainsi sélectionner plusieurs des dimensions dans les différents domaines. Elle ou il peut ainsi orienter son analyse en fonction de ses besoins. Par la suite, une interface simple à comprendre ou à utiliser lui permet de visualiser les résultats a posteriori, voire de les partager avec les étudiant·e·s directement durant le cours. Pour réaliser une analyse plus détaillée, elle ou il peut exporter les réponses dans un format compatible avec Excel.

Le questionnaire permet d'évaluer des événements d'apprentissage. Il s'applique aussi bien à un cours complet qu'à une activité menée durant un cours. Une fois prise l'habitude de créer un questionnaire, il est même possible d'en réaliser un, à la volée, durant le cours lui-même puisque la construction du questionnaire par une personne habituée au système dure en moyenne une minute. Afin de satisfaire à d'autres besoins, OURA permet à l'enseignant e de créer des questions personnelles. Elle ou il pourra les réutiliser par la suite dans d'autres questionnaires.

En parallèle, l'équipe réalise un suivi scientifique de l'implantation de cet outil au sein des deux institutions. Elle va interroger les étudiant·e·s à la fin du semestre de printemps 2020 pour leur demander leur avis sur OURA. Il semble intéressant de voir comment ces derniers vont l'intégrer comme un outil faisant partie de leur propre environnement d'apprentissage. Les résultats du projet de recherche intitulé « Les environnements personnels d'apprentissage des étudiant·e·s», réalisé actuellement dans le domaine «Innovation dans l'enseignement et l'apprentissage» de la HEP-BEJUNE, permettront de nourrir la compréhension de l'usage des traces par les étudiant·e·s pour leur apprentissage. Les enseignant·e·s seront également interviewé·e·s pour permettre de mesurer l'impact du dispositif sur leurs propres dispositifs d'enseignement-apprentissage et sur la réussite perçue de leurs étudiant·e·s. Des actions de valorisation de OURA seront encore réalisées au sein des deux institutions.

Ce projet, qui est encore aujourd'hui en phase pilote, rendra à coup sûr de précieux services aux enseignant·e·s qui l'utiliseront pour analyser leurs pratiques. Grâce à sa facilité de mise en route et à son interface rapide à prendre en main, le logiciel OURA est promis à un bel avenir. Dès que la phase pilote sera terminée, une information plus détaillée concernant les possibilités de cette plateforme sera fournie aux personnes intéressées par son emploi.



Lien pour accéder à la plateforme OURA

Utilisation du téléphone portable et de messagerie instantanée pour construire la relation familles-école par des enseignant-e-s débutant-e-s

Par Nicole Chatelain, Chargée d'enseignement et chercheuse, HEP-BEJUNE

n Suisse, l'école obligatoire promeut des rencontres régulières entre les familles et le corps
enseignant. Cette valorisation par les instances
cantonales ne dit rien des pratiques établies pour
tisser des liens avec les familles. Pour donner
suite à ce constat, cette contribution propose de
décrire certaines modalités qui prévalent à l'usage du téléphone
portable et de l'application WhatsApp par des enseignant·e·s en
début de carrière.

Une communication fructueuse entre parents et enseignant·e·s, dès le début de la scolarité de l'enfant, constitue un ancrage fort pour la réussite scolaire de l'élève (Ogay, 2017). La valorisation du partenariat entre les familles et l'école (Payet, 2017; Périer, 2015), placée dans un contexte scolaire marqué par une dématérialisation des échanges, interroge la nature de l'espace interactionnel ainsi coconstruit (Perret-Clermont, 2001). Le téléphone portable joue sans doute un rôle dans l'agencement des interactions enseignant·e·s novices-parents. Les applications de messagerie transforment-elles les modalités de prise de contact entre corps enseignant débutant et familles? Contribuent-elles au renforcement des échanges ou génèrent-elles de la proximité venant flouter les frontières entre sphère privée et sphère scolaire?

Entrer en relation avec les parents de ses élèves, conduire un entretien, communiquer avec des adultes représentent, pour les enseignant-e-s, des défis. Ce sont des situations qui se vivent hors du travail habituel de la classe (Payet, 2017). Il demeure que la collaboration avec les familles représente une préoccupation majeure des enseignant-e-s, particulièrement au moment de l'entrée dans le métier, et un lieu d'inquiétudes (Baudrit, 2011).

Cinq entretiens semi-dirigés ont été conduits auprès d'enseignant-e-s du primaire en phase d'insertion professionnelle. Une démarche qualitative basée sur l'induction analytique (Lejeune, 2014) est retenue. Le but est de combiner catégories préétablies et catégories émergentes pour comprendre comment les enseignant-e-s donnent du sens à leur expérience d'utilisateurs et d'utilisatrices du téléphone pour interagir avec les familles (Blais & Martineau, 2006).

Note

1 Le Référentiel de compétences pour la formation initiale des enseignants du niveau primaire formation primaire (2011) de la HEP-BEJUNE détaille le travail enseignant en trois niveaux Enseigner au quotidien dans sa classe / Travailler en équipe pédagogique et avec les autres acteurs de l'éducation / S'engager en tant que professionnel de l'enseignement et dégage onze compétences professionnelles.

Le téléphone : instrument d'affirmation de soi et invitation à l'ouverture

Pour les enseignant-e-s novices, prendre contact par téléphone portable va de soi. Cette pratique spontanée, inscrite dans une pratique sociale plus large, contribue peut-être à éloigner un double écueil qui guetterait la relation familles-école: le décrochage parental précoce (Périer, 2015) ou l'interventionnisme trop appuyé de la part de la part de certains parents d'élèves (Maulini, 2001). Le paysage de la relation familles-école apparaît donc plutôt serein.

Quelles peuvent en être les clés explicatives? Les extraits suivants apportent un éclairage. Louise adopte une posture articulant quatre composantes de l'autorité: à la fois l'autorité de statut conférée par l'exercice de la profession, l'autorité de compétence, par la légitimité qu'elle assume et par celle qu'elle délègue aux parents, l'autorité relationnelle par sa capacité de reconnaissance de l'action parentale, et l'autorité intérieure par sa distance réflexive (André & Richoz, 2015). Cette complémentarité des autorités contribue sans doute à construire la confiance qu'elle témoigne lorsqu'elle laisse les parents discuter avec elle sur WhatsApp. Elle précise le cadre conversationnel qui prévaut. Initier la discussion par un message est un choix laissé aux parents, initiative qui reçoit une réponse de sa part. En revanche, Louise ne s'autorise pas cette proximité et se contente de répondre aux sollicitations. Peter décrit lui aussi le rapprochement autorisé par WhatsApp puis l'autonomie laissée aux parents pour transmettre une information factuelle:

Mais je ne vais pas communiquer par WhatsApp pour la prise d'un rendez-vous en tout cas pour la première demande dès le moment où eux m'ont répondu cela ne me dérange pas de leur répondre mais moi personnellement je n'aime pas prendre ce premier contact par message.

Louise

J'ai toujours dit moi je donne mon numéro de téléphone il n'y a aucun problème cela ne me dérange pas mais c'est que le premier message je n'ai pas envie de leur imposer qu'ils [les parents] doivent me répondre par message.

Peter

Le référentiel de compétences de la HEP-BEJUNE (2011)¹ demande aux enseignant·e·s généralistes de se situer par rapport aux autres acteurs et actrices du champ éducatif et de reconnaitre la complémentarité des compétences. L'emploi du téléphone portable impose donc une redéfinition des frontières entre partenaires. Sur ce sujet, Peter décrit le conseil donné à un collègue nouvellement titulaire pour transmettre ses coordonnées:

Tu verras bien, je lui ai dit, là je trouve que ça met direct une barrière, enfin c'est un conseil que je lui ai donné, ça met une barrière assez nette si on dit vous m'appelez pas après huit heures par exemple. Peter

L'immédiateté temporelle des messages écrits permet-elle d'éviter des retombées indésirables du partenariat familles-école consistant à évaluer la « qualité » de la participation parentale selon la norme scolaire uniquement (Périer, 2015)? La question mérite d'être posée. En effet, Anna montre comment elle se débrouille lorsque les interventions se font plus rudes. L'ouverture vers la coéducation et l'élargissement de la participation parentale (Asdih, 2017) exige d'elle l'identification des cadres définissant l'exercice de sa profession et le développement d'un lien singulier avec les parents, phase cruciale des processus identitaires qui accompagnent l'entrée dans le métier (Ambroise et al., 2017).



Elle m'envoyait des sms incendiaires [...] ce que vous faites ça va pas du tout alors que deux jours deux jours avant on avait discuté et elle était d'accord [...] j'ai coupé court je lui ai écrit en disant on ne peut pas continuer comme ça je suis disponible vous pouvez venir me voir si vous voulez mais on arrête les sms.

Anna

La commodité d'usage du téléphone portable ne parvient cependant pas à gommer certains freins à la communication. Peter relève la variété des usages pour la conduite des interactions téléphoniques familles-école:

Je pense que cela dépend de comment on envisage la relation aux parents [...] une collègue ne donne pas son numéro de téléphone, elle a le téléphone de la classe, ce petit Nokia, ils ne l'allument pas, et moi je dois réceptionner des coups de téléphone pour des élèves qui sont absents [...] on n'a pas la même notion de la communication.

Peter

Conclusion

L'application WhatsApp et le téléphone portable transforment la manière de communiquer. Pourtant, les « enfants du numérique », devenus enseignant·e·s, n'opèrent pas une rupture radicale. La digitalisation imprègne cette génération, certes, mais les enseignant·e·s novices semblent plutôt s'inscrire dans une forme de continuité et d'intelligence adaptative – dans un sens piagétien – aux besoins des familles. Ainsi, la messagerie instantanée ne pourrait-elle contribuer, par son accessibilité, à effacer une partie des frontières symboliques entre monde scolaire et monde de la maison? Le réseau social WhatsApp prend désormais une place dans la relation familles-école. Ses forces et ses faiblesses doivent continuer à être interrogées. ■

Références

Ambroise, C., Toczek, M.-C., & Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : vécu et transformations. Panorama des connaissances sur l'entrée dans le métier. Éducation et socialisation, 46, 1-16. André, B. & Richoz, J.-C. (2015). Parents coopération. Lausanne: éd. Favre. Asdih, C. (2017). Coéducation, compétences parentales et professionnelles. Administration & Education, (153), 31-36. Baudrit, A. (2011). L'entrée dans le métier. In A. Baudrit (Ed.), Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants (pp. 73-123). Bruxelles: de Boeck. Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. Recherches qualitatives, 26 (2),1-18.

Lejeune, C. (2014). Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer. Louvain-la-Neuve: de Boeck supérieur.

Maulini, O. (2001). La place des parents dans l'école: consommateurs ou partenaires? Repéré à https://archiveouverte.unige.ch/unige:41241 Ogay, T. (2017). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles ? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. Revue suisse des sciences de l'éducation, 2, 337-350. Pavet, J.-P. (2017). École et familles: une approche sociologique. Louvainla-Neuve: De Boeck Éducation. Perret-Clermont, A.-N. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. In J.-J. Ducret (Ed.), Actes de colloque. Constructivisme : usage et perspectives en éducation, Vol. I & II (pp. 65-82). Genève: Département de l'instruction publique, service de la recherche en éducation. Périer, P. (2015). Espaces et seuils dans les relations entre les familles et l'école Administration & Éducation, 153 (1), 43-49.



No N

Note

Accès en ligne du rapport du World Economic Forum: http://www3.weforum.org/docs/ WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf

Soutenir la communication, la collaboration, la pensée critique et la créativité en classe: (re)penser l'école du futur

Marcelo Giglio, HEP-BEJUNE et Université de Neuchâtel Daniel Bosmans, HEP-BEJUNE

epuis quelques années, d'après plusieurs rapports de l'UNESCO et de l'OCDE, les capacités à résoudre des problèmes complexes, l'esprit critique et la créativité

deviennent des enjeux très importants, tant pour le monde du travail que pour l'éducation. Chaque enseignant e ou chaque formatrice ou formateur d'enseignant es peut se trouver face à un décalage entre le contexte socioculturel en constante mutation et la réalité de sa classe et de son enseignement. Lors de nos discussions avec plusieurs enseignant es et étudiant es HEP qui collaborent avec nous dans différents projets en Suisse et à l'étranger, une question émerge souvent: comment adapter et innover les pratiques d'enseignement pour former les élèves face à des changements socioculturels et professionnels en constante évolution?

Plusieurs réponses peuvent être données sous différentes perspectives.

Dans une perspective en matière de politiques éducatives

Plusieurs curricula du monde occidental proposent un certain nombre de capacités transversales [cross-curricular competencies]. Par exemple, le PER (2010) propose les capacités transversales de collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice et démarche réflexive. Ces propositions officielles sont basées sur plusieurs rapports politiques et internationaux comme celui de l'UNESCO intitulé «L'éducation: un trésor est caché dedans » (Delors, 1999), lequel relatait l'importance de dépasser les situations de perception, d'imitation et de mémorisation pour coconstruire l'école de demain.

Au cours des dernières années, les approches par objectifs pédagogiques («l'élève sera capable de», «l'étudiant-e HEP sera capable de») se sont vu, peu à peu, transformées en approches par compétences dans l'enseignement et la formation; en proposant la mobilisation de ressources pertinentes pour réaliser des «tâches complexes en contexte» (De Ketele, 2008) tant dans le sens d'une activité partielle que dans le sens d'une activité très globale (Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003). D'après Tessaro, Gerard et Giglio (2017), les évaluations en classe portent, la plupart du temps, sur des objectifs pédagogiques spécifiques facilement observables et

évaluables et, par conséquent, les capacités transversales « ne correspondent pas à une perspective de transmission, mais s'inscrivent dans une vue de développement qui implique une durée et une progression et pour lequel les pratiques évaluatives habituelles (épreuves ponctuelles) sont inadéquates ». (p. 54)

Ces changements socioculturels et les réformes éducatives peuvent donc déstabiliser les traditions longuement intériorisées au cours des années d'études et de pratique (Giglio & Mottier Lopez, 2020, sous presse).

Dans une perspective en matière d'emploi: d'ici 2022

Selon le «Future of Jobs Reports 2018 »¹ du Forum économique mondial (WEF), d'ici 2022, la demande de compétences requises pour exercer la plupart des emplois aura considérablement évolué, non seulement en termes de maîtrise des nouvelles technologies, mais aussi l'élément «humain» tel que la pensée analytique, l'innovation, l'apprentissage actif et les stratégies d'apprentissage, la créativité, l'originalité, l'initiative et la résolution de problèmes complexes. Ce rapport souligne aussi que les compétences telles que la dextérité, l'endurance et la mémoire, entre autres, sont en baisse et semblent être celles plus ancrées dans une école traditionnelle.

Dans une perspective des 4Cs face à un monde complexe et incertain

Plusieurs mouvements se préoccupent du présent et du futur de l'éducation. Nous portons un intérêt particulier au mouvement international «21st Century Skills Framework». Selon ce mouvement international, il existe un répertoire de quatre compétences (4C) qui peuvent assurer un succès dans la vie des citoyen·ne·s:

- la Communication,
- la Collaboration,
- la « Critical thinking » ou la pensée critique,
- la Créativité.

Mais, comment soutenir ce type d'apprentissages à l'école? Le développement d'une activité seconde

Dans le cadre d'un projet de recherche collaborative (Recherche & Développement) que nous conduisons à la HEP-BEJUNE, nous explorons comment soutenir le développement des 4Cs en classe. Cette étude fait suite à des travaux préalables sur les formes de collaboration créative entre élèves et sur l'étayage d'une activité réflexive en classe par l'enseignant-e (Giglio, 2015, 2016a, 2016b;



II. L'élève face à un monde en mutation

Giglio, Boissonnade, & Kohler, 2017; entre autres). Le projet se conduit en partenariat avec le Cercle scolaire de Val-de-Ruz du canton de Neuchâtel (Suisse) et le Kings Road Primary School à Old Trafford en Angleterre.

Plusieurs séances ont été faites avec 6 enseignant·e·s et la direction d'école pour situer l'objet d'étude entre praticien-ne-s, chercheuses et chercheurs. Cinq classes flexibles (d'élèves âgé·e·s de 6 à 9 ans) sont suivies par des observations de leçons et par des entretiens en groupe d'enseignant-e-s durant plusieurs mois. D'une part, nous développons, avec les enseignant·e·s, des activités pluridisciplinaires de communication, de collaboration, de pensée critique, et de créativité en classe (activités primaires): tâches de création de textes, d'images ou de résolution de problèmes complexes. D'autre part, cette étude propose à plusieurs élèves de se mettre en retrait, avec un outil numérique (la tablette) pour analyser l'activité des camarades (activité seconde) dans une sorte d'approche ethnographique de l'élève pour investiguer et apprendre.

Parmi les expériences que nous conduisons, il y a celle de suivre des élèves qui filment, à l'aide d'une tablette numérique, la tâche effectuée par un groupe d'élèves. En ce sens, nous avons développé une activité complémentaire (seconde) en faisant endosser à certain-e-s élèves le rôle d'observateur et d'observatrice des actions d'autres camarades. Cette activité superposée (à l'autre activité en groupe) a été conduite par une progression des étapes par niveau d'appropriation, soutenues par des défis proposés à chaque élève (voir tableau ci-dessous).

face à la classe

Certes, la progression dans ces niveaux n'est possible que grâce au soutien de l'enseignant·e.

Pour ne pas conclure

À l'issue de ces expériences, nous soulevons l'importance d'offrir aux élèves un espace de communication, de collaboration, de pensée critique et de créativité autre que les tâches premières proposées en classe et en leur donnant la possibilité de comprendre le milieu, l'action d'un groupe, le comportement des camarades. Rien de plus précieux pour tout-e élève que la possibilité de se mettre en retrait, avec un outil numérique (ici, la tablette) qui devient un instrument d'observation dans une approche quasiment ethnographique de classe: l'élève « se prend au jeu » pour décrire (graphique) comment un groupe (ethno) d'élèves «se met en jeu» pour collaborer, créer, réfléchir et communiquer, voire apprendre!

Les premières tentatives faites lors de cette expérience pédagogique nous ont permis de nous interroger sur l'importance du silence de l'enseignant-e. Guidés par les travaux préalables de Perret-Clermont et Giglio (2017), nous constatons que pour soutenir un développement des 4Cs (Communication, Collaboration, pensée Critique, Créativité) en classe, un silence qui permet d'entendre et d'observer les productions des élèves est nécessaire; un silence qui permet d'entendre l'élève ou le groupe d'élèves durant leur travail; un silence pour qu'un autre élève puisse observer les camarades et partager le fruit de ses observations face à la classe; un silence qui permet à l'enseignant-e de prendre la parole au moment le plus adéquat et non pas tout le temps; et un silence devant la vidéo enregistrée par l'élève dans ce «face à face» avec sa propre pratique in situ et de s'entendre in situ.

Des espaces de recherche-pratique et des collaborations créatives entre plusieurs acteurs et actrices de l'éducation et de la formation peuvent nous aider à préparer les jeunes à leur bien-être et à leur réussite dans un monde en mutation rapide et parfois troublé.

«Il est impossible de penser le métier d'enseignant-e sans offrir des espaces de recherche-pratique et des collaborations créatives entre plusieurs acteurs et actrices de l'éducation et de la formation.»

Références

De Ketele, J.-M. (2008). L'approche par compétences: au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir. In M. Ettayebi, R. Opertti et Ph. Jonnaert (Eds.), Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs (pp. 61-78). Paris:

Delors, J. (1999). L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXIe siècle présidée par Jacques Delors. http://www.unesco.org/education/ pdf/DELORS_F.PDF

Eliahoo, R., Giglio, M., & van Wessum,
L. (2018). Methods and Tools to Improve
Collaborative Lifelong Learning. Journal of
Finnish Universities of Applied Sciences,
SPECIAL ISSUE 'Practitioner researchers'
current and future visions of education &
learning', https://uasjournal.fi/in-english/
improve-collaborative-lifelong-learning/
Giglio, M., & Perret-Clermont, A.-N.
(2009). L'acte créatif au cœur de
l'apprentissage. Enjeux pédagogiques, 13,
16-17. https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/
Files/v/5926.pdf

Giglio, M. (2016a). Étayages créatifs. Gestes des enseignants pour soutenir une collaboration créative entre élèves. In I. Capron Puozzo (Ed.), *La créativité en* éducation et en formation (pp. 133-152). Bruxelles: De Boeck.

Giglio, M. (2016b). Créativité et professionnalité de l'enseignant: une démarche de recherche-innovation-formation. Formation et profession, 24. 45-55. https://formation-profession.org/files/numeros/14/v24_n02_349.pdf Giglio, M. (2020). Gestes d'orientation créative: entre curriculum scolaire et référentiel de compétences de formation d'enseignants. In E. Charlier, J.-F. Roussel M. Giglio & P. Mayen (Eds), Penser le métier par la formation (pp. 175-196). Bienne: Éditions HEP-BEJUNE. https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/6813.pdf

Giglio, M., & Mottier Lopez, L. (2020, sous presse). Quand les recherches collaboratives nous montrent des tensions entre les fonctions formatives et certificatives de l'évaluation des apprentissages. In N. Younes (Ed.), L'évaluation source de synergies Neuchâtel: Presses de l'ADMEE-Europe. Giglio, M., Boissonnade, R., & Kohler, A. (2017). Les gestes de l'enseignant visant un apprentissage autorégulé de la collaboration créative en classe. In S. S. Cartier & L. Mottier Lopez (Eds), Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire. Perspectives francophones (pp. 117-135). Montréal: Presses de l'Université du Québec.

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

Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2003). Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation. Bruxelles: De Boeck Université.

Tessaro, W., Gerard, F.-M., & Giglio, M. (2017). Changements curriculaires: un levier pour les pratiques évaluatives des enseignants? e-JIREF - Evaluer - Journal international de recherche en éducation et formation 3 (1 & 2), 51-60. http://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/115

NIVEAU1	Appropriation de l'outil	D'abord, l'élève doit apprendre à manipuler la tablette pour filmer l'activité d'un groupe d'élèves ou de plusieurs groupes, sans prendre part aux discussions du groupe, sans faire de bruit par exemple. CONSIGNE Essayer la tablette comme si tu es un caméraman ou une caméra(wo)man.
NIVEAU 2	Transformation de l'outil en instrument d'observation	Par la suite, l'élève commence à se centrer sur un aspect à observer et filmer. CONSIGNE Essayer de capter comment les élèves font pour réaliser la tâche.
NIVEAU 3	Initiation à des techniques d'observation et description d'une interaction entre élèves	L'élève est prêt-e pour identifier et capter en images une stratégie de collaboration empruntée au plan d'études selon les descripteurs des capacités transversales. CONSIGNE (SEULEMENT UNE À LA FOIS): essayer de capter un moment précis où les élèves d'un groupe: A communiquent leur point de vue ou se mettent d'accord entre eux (Collaboration et Communication) B ont justement une nouvelle idée (Créativité et Réflexion) c formulent une question et répondent à la question d'un-e autre camarade (Communication et Réflexion)
NIVEAU 4	Analyse de la façon dont les camarades «s'y prennent» pour réaliser ces tâches	Si la tâche d'enregistrement audiovisuel et d'observation est en ordre, les élèves peuvent commencer à décrire et parfois interpréter ce que leurs camarades font. CONSIGNE Essayer d'expliquer comment ils s'y prennent pour
NIVEAU 5	Verbalisation / présentation de ce qui a été observé et analysé	L'élève peut communiquer/présenter ce qu'elle/il a observé à la classe. Lors des premières expériences, l'élève peut être filmé⋅e en expliquant en une minute ce qu'elle/il a observé. Cet enregistrement vidéo peut être présenté à toute la classe : ce récit est précieux pour

la classe, mais aussi pour l'élève en question.

16 Dossier Enjeux pédagogiques

Ruptures et transitions

II. L'élève face à un monde en mutation

«Le numérique», un enjeu de culture scientifique et technique

Francois Flückiger a été en charge de l'internet du CERN, Directeur de l'École d'Informatique du CERN et Chargé de Cours en Informatique à l'Université de Genève, membre honoraire du CERN, il est membre du Conseil Consultatif de «l'Internet Society».

Cédric Flückiger, maître de conférences en sciences de l'éducation, à l'Université de Lille au sein du laboratoire CIREL.

Le numérique » occupe une part non négligeable des discours sur l'école. Qu'ils soient sur un mode comminatoire (il faut numériser l'école car « ignorer les bouleversements du monde, ce n'est pas une solution »,

Taddei, 2009) ou prophétique (le numérique permettra «d'améliorer l'efficacité des enseignements, réduire les inégalités sociales et culturelles», en France, lettre de mission à l'Inspectrice générale Catherine Becchetti-Bizot, en 2015), ces discours ne permettent guère de saisir les enjeux de l'irruption du numérique dans le monde éducatif. Car enfin, qu'est-ce que « le numérique »? que faut-il croire des promesses? quels sont, à notre sens, les enjeux majeurs auxquels l'école doit faire face avec la massification des dispositifs numériques?

Qu'est-ce que « le numérique »?

L'expression « le numérique » s'est imposée récemment dans la terminologie institutionnelle (États, OCDE). Au début des années 1990, l'accent était mis sur «l'outil informatique». Cela laissait entendre qu'il n'était plus nécessaire d'apprendre l'informatique, les interfaces graphiques donnant l'illusion que nous manipulons directement les objets. Les « outils informatiques », simples dispositifs « presse-bouton », pouvaient, selon cette perspective, être utilisés sans difficultés dans d'autres matières scolaires, au service d'autres apprentissages. En conséquence, l'enseignement de l'informatique a reculé, partout en Europe, dans les années 1990, laissant place, souvent, à de simples évaluations de « compétences », sans même que ne soit prévu un enseignement pour former à ces «compétences».

Mais l'évolution technologique a fait que nous sommes désormais entourés d'objets « numériques », des objets physiques qui représentent toute information sous forme numérique. Téléphones, montres connectées, badges, cartes d'accès, consoles, réseaux sociaux ont envahi les univers ludiques, communicationnels, de travail... et l'école.

Comme nous ne disons pas que nous «faisons de l'informatique» en envoyant un courriel ou en jouant à la console de salon, le terme «numérique» a permis de désigner ce vaste ensemble d'usages et d'outils, perdant en précision ce qu'on gagne en commodité. C'est pourquoi questionner «le numérique» en général, son efficacité, ses effets, etc. a peu de sens.

Une des conséquences de cette massification des objets numériques a été, paradoxalement, de réinterroger le rôle de l'école pour donner une culture scientifique et technique suffisante aux citoyennes et aux citoyens pour appréhender un monde qui en résulte. Il est commun, dans les discours officiels, de considérer qu'il est nécessaire d'avoir des « connaissances informatiques » pour comprendre le « monde numérique », lui-même fréquemment associé à l'idée de « bouleversement » ou de «révolution». Passe cependant ainsi en fraude un sophisme: puisque l'innovation est souvent numérique, le numérique est une innovation : en intégrant du numérique à l'école nous produirions de l'innovation pédagogique (alors même que cette idée est démentie par toutes les recherches en éducation, Bernard et Fluckiger, 2019).

Faut-il croire les promesses?

Pourtant, c'est bien en ces termes que les discours institutionnels posent la question, préférant s'inscrire dans une forme toujours renouvelée du déterminisme technologique: chaque nouvelle technologie a ainsi suscité des attentes souvent largement en décalage avec les effets réels. Ainsi, si les discours sur le Web ou les réseaux sociaux ont désormais rompu avec l'imaginaire initial utopique d'internet, que décrit Flichy (2001), il semble que concernant l'école, la même musique continue de se faire entendre. Ainsi, la promesse que «Les livres seront bientôt obsolètes dans les écoles. Les élèves seront bientôt instruits par les yeux. Notre système scolaire sera complètement changé d'ici dix ans », formulée en 1913 par Thomas Edison, ressemble trait pour trait aux discours prophétiques actuels sur les learning analytics ou l'IA. En réalité, c'est la philosophie même de ces discours, qui conçoivent qu'il est possible de parler en termes déterministes d'impact ou d'effet des technologies, qui est à questionner. C'est ce qu'a

fait la sociologie des usages, sortant du paradigme de la diffusion des technologies pour se centrer sur leur appropriation par les usagers et, concernant l'école, les travaux qui montrent que la scolarisation des technologies ne se résume pas à leur intégration (Baron et Bruillard, 2004).

Des enjeux en termes de culture scientifique et technique

Plutôt que de répéter, pour le numérique, les mêmes cycles d'illusion et de désillusion sur les technologies éducatives que décrivait déjà Cuban (2001), il faudrait clarifier à quoi doit former l'école, pourquoi et comment. L'école doit-elle uniquement enseigner des compétences d'usage aux futures citoyennes et futurs citoyens (voire aux futurs salariés), ou bien former à une culture numérique large? En effet, à l'inverse des connaissances, les compétences d'usage ne sont que peu transposables à d'autres domaines, ne s'approprient pas, s'oublient si on ne les pratique pas, ne s'agrègent pas à un corpus. Elles peuvent, souvent, être apprises hors de l'école. Une culture scientifique nécessite un enseignement. Un tel débat, sur les missions sociales fondamentales de l'école, rappelle ceux du début du siècle dernier sur les humanités modernes et classiques (Martinand, 2000).

L'accent est parfois mis aujourd'hui sur la littératie numérique, mais dans une acception réductrice de ce concept anthropologique. On l'entend souvent uniquement une « aptitude à comprendre et à utiliser le numérique dans la vie courante [...] en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses compétences et capacités » (Thieulin et al., 2015, p. 159). Cette définition, fondée sur celle de la «littératie» tout court par l'OCDE (2000) renvoie à une capacité purement individuelle, bien loin de la préoccupation de l'anthropologue Jack Goody, qui voyait dans la lecture une « technologie de l'intellect », qui modifie les processus cognitifs, les conceptions, les rapports sociaux et de pouvoir... C'est cette question que pose le numérique, pas uniquement les compétences nécessaires à son employabilité. Ces compétences d'usage ne permettant pas d'adapter nos modes de pensées, comment l'école peut-elle armer les jeunes face à la forme numérique que prend la technicité du monde? Ainsi, savoir mettre un texte en page dans un traitement de texte ne conduit pas automatiquement à une compréhension du principe sous-jacent qui est, au fond, la distinction entre d'une part les caractères et les paragraphes, d'autre part le style qu'on leur applique.

> Revue de la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel

«[...] alors que l'avenir scolaire et universitaire des adolescents actuels dépend de plus en plus d'algorithmes de classement, combien de jeunes comprennent-ils la notion même d'algorithme?»

Les missions qu'assignait Martinand (2000) à une culture scientifique et technique restent d'actualité pour le numérique:

> Faire prendre la mesure de la diversité du monde naturel et artificiel, pour parvenir à une lecture compréhensive de ce monde. [...] Populariser un patrimoine universel, de représentations, d'explications, d'inventions, qui ont été accumulées, validées, rectifiées, socialisées au cours de l'histoire de l'humanité. [...] Permettre I'« interpellation » des experts et des argumentations, la participation aux délibérations et aux décisions collectives. (p. 8)

Ainsi, pour ne prendre que le dernier point, alors que l'avenir scolaire et universitaire des adolescent-e-s actuels dépend de plus en plus d'algorithmes de classement, combien de jeunes comprennent-ils la notion même d'algorithme? Une culture scientifique du numérique inclut donc la connaissance des concepts fondamentaux tels que les algorithmes, la séparation contenu/forme, données/traitement, local/distant, le principe des différents types de mémoire, etc.

N'y a-t-il pas là un enjeu de société à armer les jeunes générations des moyens non seulement de comprendre les activités humaines qui impliquent l'utilisation d'objets numériques, mais aussi de porter un regard réflexif sur leurs propres représentations, conceptions, aptitudes et sur les rapports sociaux, cognitifs, idéologiques afférents? ■

Références

Baron G.-L. et Bruillard É. (2004). Quelques réflexions autour des phénomènes de scolarisation des technologies, In L.-O. Pochon, A. Maréchal (Eds) Entre technique et pédagogie. La création de contenus multimédia pour l'enseignement et la formation. Neuchâtel: IRDP. pp. 154-161. Bernard F.-X. et Fluckiger C. (2019), Innovation technologique, innovation pédagogique: quelle(s) relation(s) dans les discours et sur le terrain? Spirale,

Goody J. (1977/1979). La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage. Paris: Minuit.

Martinand J.-L. (2000). L'enseignement des sciences, Actes du colloque Centre d'Alembert, Université Paris-Sud Orsay. Paris: Centre interdisciplinaire d'Etude de l'Evolution des idées, des Sciences et des Techniques.

Taddei F. (2009), Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs: un défi majeur pour l'éducation

Thieulin B. et al. (2015), Ambition numérique: pour une politique française et européenne de la transition numérique. Rapport remis au Premier Ministre du numérique.

Entretien avec Anne Barrère

Anne Barrère est sociologue de l'éducation et professeure à l'Université Paris-Descartes. Elle est corédactrice en chef de la revue Recherche & formation.

Propos recueillis par Tristan Donzé

idée que tout changement est bon à effectuer, dans le champ de l'éducation, ne constitue-t-elle pas, en implicite, bien souvent une justification politique plutôt qu'un véritable progrès attendu?

Anne Barrère II y a en tout cas effectivement un discours du changement, très généraliste,

qui se déploie aujourd'hui dans le monde éducatif, à tel point que le mot «changement» est employé parfois sans complément, de manière intransitive, comme dans les expressions: « Réussir le changement »; « Méthodologie du changement ». L'idée sousjacente est bien souvent que l'école, ou l'éducation telle qu'elle était conçue jusqu'à maintenant, est inadaptée à la société telle qu'elle est, à ses évolutions. En France, cette idée d'un retard de l'école sur la société est nouvelle à l'échelle historique, dans la mesure où l'institution scolaire y a été dotée au contraire d'un pouvoir de faire progresser la société. Bien souvent, ce discours du changement est au service de réformes petites, moyennes ou plus importantes, qui sont censées l'incarner, et précisément permet parfois d'économiser des argumentaires plus précis ou plus convaincants. Dans ce cas, et pour beaucoup d'acteurs de l'école et de l'éducation, au premier chef les enseignants, il peut y avoir vite un fossé entre ce qu'ils vivent au quotidien et ce discours du changement perpétuel, qui rend les cadres de travail instables, parfois en l'absence d'adhésion, et de sentiment que cette offre de changement est au service d'un vrai progrès collectif.

De votre point de vue de sociologue, de quels changements l'école a-t-elle aujourd'hui véritablement besoin: pédagogiques, administratifs, économiques, structurels?

Anne Barrère C'est une question très vaste, mais je répondrai, qu'en tout cas en France, c'est avant tout d'un changement au niveau de l'encadrement et du rapport à la formation dont l'école a besoin. Si l'on prend au sérieux l'idée de former les enseignants à un haut niveau d'expertise, dans un métier de l'humain complexe où il n'y a pas de bonnes pratiques dans l'absolu, indépendamment de contextes précis, le maintien de chaînes de prescriptions trop verticales et bureaucratiques est contre-productive, car en contradiction avec l'idée de cette autonomie professionnelle. Par ailleurs, l'état piteux de la formation des enseignants, tant initiale que continue, est un problème que les réformes successives n'arrivent pas à résoudre pour le moment. Peut-être que la deuxième évolution qui serait nécessaire serait un accompagnement plus réfléchi et plus franc de ce que j'ai appelé «éducation buissonnière» dans un livre publié il y a une dizaine d'années, qui essayait d'analyser toutes les activités extrascolaires des adolescents scolarisés. Moins pour les transformer en « compétences » ou pour les scolariser que pour mieux cerner la place des savoirs scolaires dans un monde où les adolescents explorent le monde par essais-erreurs, largement au travers de l'univers numérique. Cela n'en appelle pas à une « adaptation » mécanique de l'école aux évolutions technologiques mais à une réflexion sur son positionnement dans une société où la connexion et la déconnexion, l'accélération des temporalités, mais aussi l'approfondissement des besoins d'affirmation et d'expression personnelles sont des réalités, qui transforment les contours de l'éducation.

L'école est-elle pénétrée par l'esprit « marchand »: l'action pédagogique étant, même implicitement, orientée essentiellement vers l'accès au monde du travail ou à la réussite commerciale?

Anne Barrère Si vous définissez la préoccupation pour l'insertion professionnelle comme une incarnation de l'esprit marchand, alors c'est clair que l'école y est aujourd'hui structurellement liée, dans la mesure où les enjeux de la trajectoire scolaire sont considérés comme déterminants pour la réussite sociale. Cet effet résulte directement de la fonction de classement social que les systèmes scolaires massifiés ont été appelés à occuper successivement. Mais pourtant, tous s'accordent à donner aussi d'autres finalités à l'éducation, et à déplorer qu'elles soient affaiblies, voire digérées par la seule préoccupation de l'insertion. On peut penser que la période actuelle, au travers de divers mouvements, montée de l'écologie, drames nationaux liés au terrorisme, redécouvre d'ailleurs ces autres finalités. Par ailleurs, il est clair qu'il existe aussi des marchés scolaires, ou ce que des sociologues appellent des quasi-marchés scolaires, y compris dans le secteur public, tant la recherche de la meilleure école possible pour son enfant est aujourd'hui répandue.

Ainsi risque-t-on de voir l'école publique se déliter, du moins, son concept fortement changer?

Anne Barrère L'école publique fait face à des évolutions dont certaines sont en cours depuis assez longtemps - la montée des inégalités territoriales qui rend les écoles très différentes suivant les publics, par exemple - et d'autres sont plus récentes, comme le renouveau de succès d'écoles alternatives affirmant un projet éducatif plus marqué, qu'il soit du côté des pédagogies dites nouvelles ou d'autres références, éventuellement contraires (cadrage plus vertical de l'autorité, etc.). On assiste aussi à un renouveau de l'éducation en famille. Ainsi que j'ai pu le développer avec mon collègue belge Bernard Delvaux dans un récent numéro de revue du CIEP, titrée « la fragmentation des systèmes scolaires nationaux», il existe effectivement des forces centrifuges que, justement, en lien avec la précédente réponse, la nécessité sociale de l'école en termes d'insertion ne suffit plus à contrer. C'est, dans ce cas, le déficit voire l'absence de projet éducatif des systèmes publics massifiés actuels qui font problème et expliquent aussi une certaine désaffection, surtout observable au niveau des couches moyennes et supérieures, mieux dotées dans d'autres alternatives.

Quelle vision critique développer aujourd'hui face au monde numérique: en quoi a-t-il changé l'école, quel est l'impact positif ou négatif sur l'éducation?

Anne Barrère Les évolutions proposées en matière de nouvelles technologies peuvent effectivement participer largement d'un discours modernisateur sans justification réelle, si elles se présentent comme trop globalisantes, et trop surplombantes. Mais elles sont aussi des manières pour les enseignants de se réapproprier des enjeux culturels importants, de faire lien avec l'univers de la culture juvénile, mais également de renouveler les supports pédagogiques, comme l'ont fait en leur temps la diffusion du livre, la photocopie, et l'introduction de la culture de l'image. Cette ambivalence foncière se dissout quand on investit le monde numérique de la capacité de résoudre tous les problèmes actuels de l'école, y compris les problèmes de finalité, en mésestimant les tensions et les problèmes supplémentaires créés par le même univers numérique.

La pédagogie est-elle dans l'obligation de se renouveler ou s'agit-il d'un faux débat entre conservatisme et progressisme?

Anne Barrère Comme le montre Emile Durkheim dans l'Evolution Pédagogique en France, livre issu de cours donnés en Sorbonne aux débuts du XX^e siècle, la pédagogie évolue avec la société, ses réalités, ses demandes mais aussi les transformations normatives d'un idéal d'être humain. La fabrication de l'homme cultivé de la Renaissance ne dicte pas les mêmes pédagogies ni les mêmes exercices scolaires que celle de l'ingénieur ou de l'homme d'action mû par la croyance dans le progrès scientifique et la maîtrise des phénomènes naturels. Nous sommes indéniablement dans une période de bouleversements en matière d'idéal d'être humain, comme l'a bien dit Edgar Morin, dans son livre «Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur », en raison de la mondialisation des échanges, et de la montée de la prise de conscience écologique, mais aussi parce que nous sommes sortis d'un rapport simple au progrès. A cette échelle, les débats souvent caricaturaux entre pédagogies dites «nouvelles» de la mise en activité de l'enfant ou du jeune et des pédagogies plus transmissives risquent de paraître quelque peu étriqués. Ils ne rendent ni compte de la majorité des pratiques réelles, bien souvent désormais hybrides, métissées, et adaptées en fonction du contexte, ni des enjeux plus globaux sur les visées de l'éducation au XXI° siècle. ■

«Bien souvent, ce discours du changement est au service de réformes petites, moyennes ou plus importantes, qui sont censées l'incarner, et précisément permet parfois d'économiser des argumentaires plus précis ou plus convaincants.»



Cyberharcèlement: comment le prévenir en tant qu'enseignant-e État des lieux et perspectives dans le canton de Neuchâtel

Par Noémie Guyot Enseignante au degré primaire, diplômée de la HEP-BEJUNE en 2019

e cyberharcèlement représente une forme de harcèlement scolaire de plus en plus présente à l'école, depuis l'avènement des téléphones portables connectés à internet. Outre la question du suicide, plusieurs autres conséquences sont à déplorer: peur de l'école, décrochage scolaire, etc., ce qui nous concerne particulièrement en tant qu'enseignant·e·s.

Par ce mémoire, notre but consistait à proposer des pistes concrètes, actuelles et utilisables par les enseignant-e-s du cycle 2, afin de déceler, éviter et/ou prévenir les répercussions négatives des usages indésirables et malsains du smartphone. En effet, nous postulons que les élèves ont pratiquement tous un accès à internet, mais qu'ils ou elles ne connaissent pas nécessairement les dangers liés à cet outil, ou n'en mesurent tout au moins pas les effets graves qu'ils peuvent avoir sur autrui. Dès lors, la prévention du cyberbullying est le sujet central de notre questionnement, notre question de recherche étant : comment prévenir le cyberharcèlement dans les classes?

Problématique

Smith et al. (2008) définissent le cyberharcèlement comme «un acte intentionnellement agressif commis par un groupe ou individu, au moyen de diverses formes de contacts électroniques, actes répétitifs et excessifs contre une victime qui a du mal à se défendre» (cité par Benbenishty & Nir, 2015, p. 376). En Suisse, l'association Pro Juventute recense en 2012 un jeune sur cinq ayant été victime de harcèlement sur internet¹.

Le but que se donne ce travail est de dresser un état des lieux dans le canton de Neuchâtel, c'est-à-dire d'enquêter sur l'utilisation par les élèves d'internet via le smartphone dans les classes de cycle 2, afin de mieux cerner les risques de cyberharcèlement dans le milieu scolaire. De plus, l'enquête menée auprès des enseignant es permet d'établir une liste de ce qui existe dans le canton de Neuchâtel en matière de prévention et vise également à répondre à la question de recherche suivante: comment prévenir le cyberharcèlement dans les classes?

Afin de répondre à celle-ci, nous formulons quatre hypothèses que nous nous donnons pour but de vérifier.

- H1 La majorité des élèves de cycle 2 possèdent un smartphone connecté à internet.
- H2 Les enseignant·e·s utilisent les nouvelles technologies en classe.
- H3 Les enseignant·e·s font de la prévention au cyberharcèlement en classe, en évoquant les risques d'internet et les lois qui régissent la Toile.
- H4 Les enseignant-e-s mettent diverses stratégies en place face au cyberharcèlement.

Méthodologie

La recherche se passe en deux phases.

La première, de type quantitatif, consiste à distribuer un court questionnaire à des élèves de cycle 2 du canton de Neuchâtel (150, répartis en deux classes de chaque degré) et concerne leur utilisation de smartphones connectés. La seconde phase est de type qualitatif et se compose de quatre entretiens semi-directifs réalisés auprès d'enseignantes de cycle 2 (une par degré), toujours dans le même canton.

Tout d'abord, les questionnaires sont triés et les réponses sont intégrées dans un tableau comparatif afin d'établir un pourcentage. Quant aux entretiens, après une première transcription selon les conventions présentées par Rioufreyt (2016), un travail de «transcriptiontraduction» (au sens de Mucchielli & Paillé, 2012, p. 79) est réalisé afin de pouvoir utiliser des extraits d'entretiens agréables à lire et exempts de toute indication inutile pour l'analyse. Les thèmes du guide d'entretien sont surlignés de différentes couleurs et les réponses des interviewées respectent également ce code. Une opération de regroupement des données est alors effectuée et des catégories ou des sous-thèmes émergent enfin, ce qui permet une sélection d'extraits de données.

Pour finir, l'analyse retenue ici est de type catégoriel thématique, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse au registre sémantique.

«L'information et la prévention demeurent les meilleurs moyens de s'armer et de se battre contre le cyberharcèlement.»

RÉSULTATS

Questionnaires

L'enquête menée dans le présent travail fait état de 68 % d'élèves de 8 à 13 ans possédant un smartphone. Parmi ceux-ci, presque tous (94 %) ont accès à internet par ce moyen-là. Ce résultat vient donc confirmer l'hypothèse 1, selon laquelle la majorité des élèves de cycle 2 possèdent un smartphone connecté à internet. Nous nous permettons donc de supposer qu'une majorité des élèves de cycle 2 s'exposent au risque de cyberharcèlement, car ils ont accès à internet sur leur téléphone. Il y aurait donc lieu de s'inquiéter quant à la prévention au cyberharcèlement, étant donné que 67 % des élèves questionnés sont utilisateurs des réseaux sociaux.

Entretiens

Les catégories retenues ici sont l'utilisation des nouvelles technologies en classe, la prévention à l'école, le cyberharcèlement, les pistes d'action proposées et la formation des enseignant-e-s.

Premièrement, les nouvelles technologies sont utilisées en classe par une majorité des enseignantes interrogées, ce qui confirme en grande partie l'hypothèse 2. Celles-ci considèrent toutefois que cette utilisation requiert la surveillance d'un adulte, par un regard d'une part et par un système de filtres d'autre part. Néanmoins, la sécurité de l'enfant ne semble pas garantie par ces seuls deux moyens.

Deuxièmement, l'hypothèse 3, qui dit que les enseignant·e·s font de la prévention au cyberharcèlement en classe, en évoquant les risques d'internet et les lois qui régissent la Toile, se trouve partiellement vérifiée. En effet, bien que la prévention mise en place par les enseignantes interviewées ne soit pas nécessairement en lien direct avec le cyberharcèlement, elles évoquent bel et bien les dangers d'internet et ses codes d'utilisation avec leurs élèves.

Troisièmement, les enseignantes suggèrent diverses ressources à utiliser pour gérer des cas de cyberharcèlement:

- réagir immédiatement, en parler aux élèves concerné-e-s et à leurs parents, aux collègues si ce sont des élèves d'autres classes, instaurer une relation de confiance avec les élèves;
- faire intervenir la police si c'est très grave;
- conseiller aux parents de la victime de porter plainte;
- faire appel à M. Patrick Amez-Droz, enseignant responsable des cours MITIC dans un centre scolaire de Neuchâtel;
- faire appel à M. Daniel Favre, policier chargé de la prévention de la criminalité à Neuchâtel;
- faire appel aux psychologues du CAPPES;
- assister à des conférences sur les dangers d'internet;
- en parler à sa direction.

Ceci suggère que l'hypothèse 4, selon laquelle les enseignant es mettent diverses stratégies en place face au cyberharcèlement, est valide. Elles proposent également les pistes suivantes pour la prévention au cyberbullying:

- inviter des gens pour témoigner ou montrer des témoignages vidéo;
- organiser des jeux de rôles;
- faire écrire aux élèves un texte sur le cyberharcèlement;
- lancer des discussions sur le vécu et les représentations des élèves;
- demander au SEO de faire intervenir des spécialistes dans les classes;
- former les enseignant·e·s à faire de la prévention;
- utiliser les séquences d'Action Innocence disponibles sur le RPN;
- lire des livres traitant du sujet avec les élèves.

Il apparaît donc qu'effectivement les enseignant es mettent en œuvre maintes stratégies pour faire face au cyberharcèlement et pour en faire la prévention vis-à-vis de leurs élèves. Ces diverses ressources et pistes répondent également à la question de recherche du présent travail.

Finalement, des quatre enseignantes interviewées, aucune n'a reçu de formation sur le cyberharcèlement ni lors de sa formation initiale ni en participant à un cours de formation continue, ce qui met en évidence une lacune dans la formation.

Conclusion

Au vu des résultats résumés ci-dessus, nous estimons qu'il serait utile, en formation initiale ou lors d'une formation continue obligatoire, de mettre à la disposition des enseignant-e-s un récapitulatif de toutes les ressources existantes et où les trouver, afin que les intéressé-e-s puissent les chercher rapidement.

Finalement, ce travail nous permet de nous sentir personnellement et professionnellement prête à affronter les éventuels problèmes que le cyberharcèlement pourrait amener dans notre future classe. Effectivement, les recherches sont à présent faites et une liste de ressources et de pistes est dressée, à laquelle nous pourrons nous référer au besoin. En outre, nous considérons ce mémoire comme une porte d'entrée dans le monde de la prévention, car nous n'avons pas la prétention qu'il soit un guide complet et souhaitons continuer à nous tenir informée à ce sujet. Par la rédaction de ce travail, nous nous sommes rendu compte de l'importance de la formation continue et nous nous trouvons confortée dans notre croyance que la curiosité, ainsi que la recherche continuelle sont primordiales dans l'enseignement.

Pour conclure, à la lumière de la littérature et des résultats exposés dans ce mémoire, nous restons persuadée que l'information et la prévention demeurent les meilleurs moyens de s'armer et de se battre contre le cyberharcèlement.

Páfárancas

Agence Télégraphique Suisse (2012). Pro Juventute en guerre contre le cyber-mobbing chez les jeunes. Repéré à https://www.rts.ch/info/suisse/4369227pro-juventute-en-guerre- contre-le cyber-mobbing-chez-les-jeunes.html Benbenishty, R. & Nir, M. (2015). Harcèlement traditionnel et violence au moyen des outils électroniques de communication entre adolescents en milieu scolaire en Israël. Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 33, 13-30. Mucchielli, A. & Paillé, P. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris: Armand-Colin. Rioufreyt, T. (2016). La transcription d'entretiens en sciences sociales. Enjeux, conseils et manières de faire. Repéré à https://halshs.archives-ouvertes.fr/ halshs- 01339474/document

Note

1 Agence Télégraphique Suisse (2012).



Le renouveau du site educlasse.ch

Entretien avec Christian
Rossé et Cyril Jeanbourquin
du Centre MITIC interjurassien, responsables
d'educlasse.ch qui
propose des ressources
d'apprentissage, libres
d'accès et gratuites,
destinées aux élèves
et aux enseignant-e-s
de la scolarité
obligatoire.

Et les e
qui a ch
poussa
pressio
nouvea
Pendan

Propos recueillis par Tristan Donzé



uels sont les changements sur le site? Étaient-ils nécessaires?

Educlasse est né en 2002. L'interface du site vieillissait et on finissait par « entasser » les activités. En 2017, nous avons commencé par changer la structure et la navigation. Le premier résultat est un « aplat », toutes les

applications qui étaient partiellement cachées se trouvent désormais dans une interface lisible et facile d'emploi. En ce qui concerne les contenus, on se base sur notre expérience de 15 ans de présence en ligne. On a appris ce qui fonctionne, comment dimensionner les activités, ce qui cadre avec un intérêt et un usage dans les classes. Nous sommes nous-mêmes enseignants, donc nous savons de quoi nous parlons. Il faut qu'il y ait un lien fort avec le terrain. On s'est beaucoup appuyés sur les coordinateurs des disciplines, COMEO pour le canton de Berne, et les coordinateurs jurassiens qui nous ont aidés à filtrer notre collection d'activités afin de garder les meilleures ou de revoir certaines pour qu'elles correspondent mieux au moyens d'enseignement actuels. Pour nous aider à en développer de nouvelles aussi, en phase avec les manières d'enseigner aujourd'hui. L'enseignant n'est plus forcément le dispensateur unique de savoir, sur son estrade, devant la classe, mais devient une personne-ressource pour aider les élèves de manière différenciée, particulièrement dans les classes moins scolaires.

Est-ce que vous avez l'impression que les moyens d'enseignement futurs, officiels ou non, devraient logiquement avoir des déclinaisons numériques?

Toutes les entreprises privées qui préparent des moyens d'enseignement ont passé une partie de leurs moyens d'enseignement en version numérique. C'est le cas pour les langues, l'anglais, l'allemand: Langenscheidt, Klett, Cambridge sont des entreprises qui vont préparer à la fois une partie livre, une partie audio simple, sous forme de CD ou de fichier, et des parties interactives. Mais, il n'y a pas que des entreprises, il y a aussi les moyens d'enseignement romands, suisses ou conçus dans la région. En 2012-2013, le secrétaire général de la CDIP a planifié les efforts à faire sur le plan numérique, pour que les enseignants puissent disposer, pour chaque moyen d'enseignement, de la version pdf en ligne, par le biais de la plateforme ESPER (espace des moyens d'enseignement romands). Il s'agissait d'un énorme effort financier sur le plan de l'infrastructure. C'est pourquoi, aucun autre moyen d'enseignement en ligne n'est prévu avant la législature 2021. Nous savions très bien, en continuant de développer des activités sur le site éduclasse, que nous n'allions pas tomber à côté parce qu'il y avait un grand manque, dans la majorité des branches, en ce qui concerne le numérique.

Et les enseignants sont demandeurs. Il y a aussi ce paradigme qui a changé: il y a 10-15 ans, il n'y avait que les pionniers qui poussaient à entrer dans le numérique. Aujourd'hui, il y a une pression politique. Le monde des enseignants a changé. De nouveaux enseignants sont arrivés, plus enclins au numérique. Pendant leur formation, ils ont été sensibilisés à différents aspects du numérique. Forcément, ça change la donne. Et aujourd'hui, l'existence de ressources électroniques d'enseignement et d'apprentissage est indispensable dans beaucoup de disciplines et elles ne sont pas disponibles. Le site éduclasse, qui propose des activités clé en main, faciles d'accès, directement utilisables en classe, offrent une solution pour un bon nombre de disciplines.

Est-ce que vous avez l'impression qu'il y a un développement d'un regard critique aussi, vis-à-vis de l'image, d'un bon ou d'un mauvais usage? De ces dimensions critiques et éthiques qui font partie des compétences transversales? Est-ce que votre site soutient ce genre de réflexion?

L'éducation aux médias est actuellement le parent pauvre des compétences MITIC travaillées en classe. Heureusement, le nouveau programme d'éducation numérique bernois, mis en place cette année sur quatre ans de la 8° à la 11°, permet de pallier en bonne partie cette lacune.

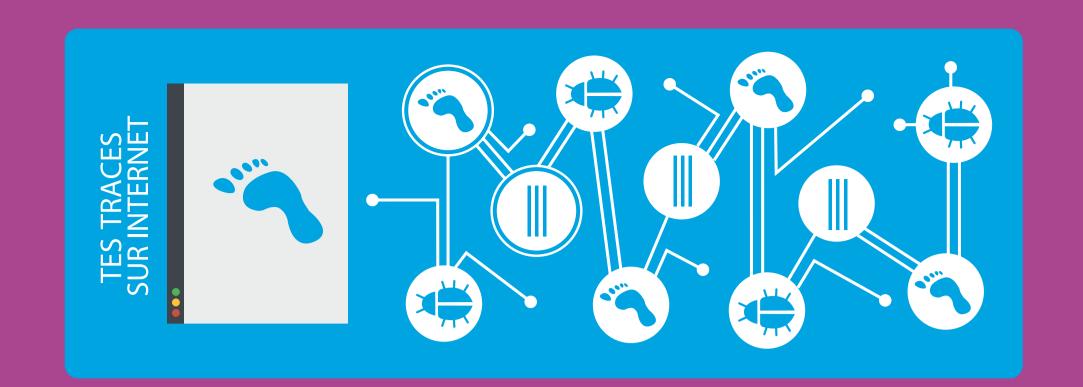
Dans le canton du Jura, en 9° année, on a deux leçons intitulées informatique. Et dans ces leçons d'informatique, on a évidemment « être capable de produire une image, du son, du texte », de la recherche sur internet et de la dactylographie. Il y a une place pour parler de l'éducation à l'image, des risques, de l'appréhension que l'on peut avoir par rapport à la manipulation des images, des «fake news » qui nous conduisent à penser différemment la réalité. Le problème, c'est qu'enseigner l'éducation aux médias ne s'apprend pas en deux demi-journées. Il faudrait pouvoir proposer aux enseignants une formation solide et certificatrice.

Il faudrait donc former davantage les enseignants, les encourager à travailler cette matière-là?

Ce serait la moindre des choses. Tout le monde s'accorde à dire que l'école doit former les jeunes à trouver leur place dans une société devenue hyper-médiatisée. Mais si les formateurs eux-mêmes n'y sont pas préparés, il y a un vrai problème. Sur éduclasse, on trouve un joli lot d'activités d'éducation aux médias à mener avec la classe. Les enseignants qui souhaitent travailler l'éducation aux médias disposent de ressources et de corrigés pour les aider dans leur tâche. Mais il peut difficilement s'agir d'activités durant lesquelles les élèves sont en auto-apprentissage.

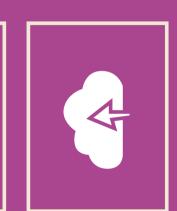
Avez-vous l'impression qu'éduclasse aide à la différenciation?

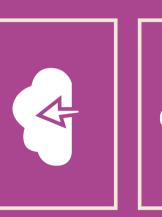
C'est un des points forts, effectivement. On peut facilement le faire. Il y a, par exemple, des dictées audio qui remplacent les dictées classiques. Quand un enseignant dicte son texte à toute la classe, il s'agit d'une activité frontale. C'est tout sauf de la différenciation. Sur éduclasse, chaque élève travaille à la vitesse qui lui convient sur une dictée ou une autre, appelle l'enseignant s'il a besoin d'aide ou s'il n'a pas compris quelque chose. Ce travail ne se fait pas sur une longue durée sans correction, puisque les activités d'éduclasse se corrigent régulièrement. On sait si on fait juste ou faux et on peut appeler l'enseignant s'il y a un souci.



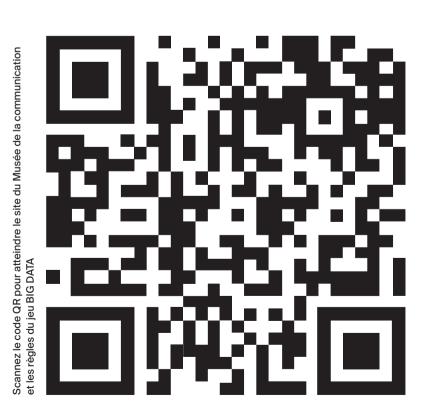












Data est une manière roposé par le Musée x élèves du cycle 3 e jeu complet ainsi udique d'aborder le thème des données sur nunication, il est gles du jeu sont t résoudre une s sur le site du musée. disponible qui devron destiné au de la comi complexe e jeu Big nternet. énigme. dne les



Musée de la



. orap chat ou Instagram, etc .

divers c anaux : ton smar tphone, ta carte de fidélité, ton profil tes données sont collectées via : Jis7

: Jis7

sur des ser veurs à l'étranger. Par

. iot rus snoitem ralement, tu ne sa is pas quelle qui applique d'autres lois. Généexemple aux États-Unis, un pays tes données sont enregistrées

entreprise connaît quelles infor -

: Jis7

. et ne me at a be be et a l'en et l'en et l'en et le big et et l'en et le big et l'en et l'en et le big et l'en et l' dans le monde. Tu cliques sur un données numériques enregistrées le big data est l'ensemble des



Waouh! Tu as fran chi la barre des 50 000 followers. Des



pour découvrir ce qui se passe Attention virus! Lanc e le dé

. élibatalire

chacun de nos pas.

: JisA

grâce à la c arte Cumulus, la Migros « connaît » la taille de tes slib s. Ou elle « sa it » si tu es végane ou

équipé de caméras qui sur veillent

en Suisse, c haque coin de rue est









•••

trace sur Internet c ar tu utilises des tu penses que tu ne laisses aucune

données peut être très précieuse.

sət əb əsyla na'l əup səsnəq ut

chacun de tes mouvements.

de su rveillan ce qui enregistrent

tu penses qu'il y a trop de caméras

mots de passe.

Position:

Position:

: noitiso9

000





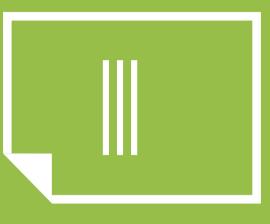


















aux entreprises de commercialiser tes données personnelles tu penses qu' il faudrait interdire

Position:

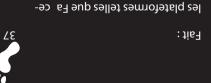
photos où que tu sois. Par exemple, tu peu x accéder à tes moyen de stockage très pratique. tu penses que le cloud est un

: noitiso9

phones, tablettes et ordinateurs. de su rveillan ce privées : nos smar tsommes aussi entourés de caméras nos faits et gestes. Mais nous surveillan ce publiques qui épient

il y a beaucoup de caméras de

permettent de gagner de l'argent. la vie des gens. C es données book, WhatsApp, Twitter, YouTube et Instagram dévoilent largement



On donne des inputs différenciés ou variés pour une même tâche. Pour le travail des langues, on a besoin d'images pour illustrer un vocabulaire, on a besoin d'entendre les sons, on a besoin de les voir orthographiés correctement, donc il y aura beaucoup d'activités où l'élève écoute des personnages se présenter, décrire leurs hobbys, leurs origines, etc., et en même temps doit repérer les images correspondantes. L'élève est plongé dans un thème donné sous tous ces aspects simultanément. Les activités sont autocorrectrices et l'enseignant peut jouer son rôle de personne-ressource.

Est-ce que vous comprenez les réactions de gens qui vont dire « il y a trop de numérique aujourd'hui, on aimerait que l'école soit un lieu où on s'en détache un peu »?

C'est révoltant, parce que le numérique à l'école n'aura jamais eu sa place. Pendant des années, il a fallu se battre pour introduire le numérique: «les enfants ne sont pas égaux, tout le monde n'a pas accès à un ordinateur à la maison... ». Aujourd'hui, c'est massif, tout le monde a accès au numérique, alors on ne peut plus le faire à l'école parce que ça doit être un endroit « de paix ». Nous, nous utilisons les ordinateurs pour élargir nos connaissances, pour aller plus loin, pour produire mieux. Si on enlève les ordinateurs des écoles en disant «il y en a trop dans le privé», on peut s'interroger: que font-ils dans le privé? Des jeux vidéo, surfer sur les réseaux sociaux, regarder des vidéos à longueur de journée. Alors qu'on peut profiter d'un «cerveau universel» pour agrandir le sien, qui permet de partager la connaissance. Notre rôle à l'école est très important par rapport au numérique. Nous essayons de le montrer au moyen d'éduclasse: il y a tant de choses intelligentes à faire grâce au numérique.

Ça ne veut pas dire qu'il faut aller vers le tout-à-l'écran. On est dans un pays suffisamment raisonnable pour trouver un équilibre. Une fois entrés dans le monde professionnel, les élèves auront presque à coup sûr besoin d'utiliser des interfaces informatisées. L'école a donc une responsabilité par rapport à ça. Mais, dans le même temps, nous sommes les premiers à dire que la plupart des apprentissages scolaires doivent se faire sans machine. Tout est une question d'équilibre et de bon sens.

Quelle serait la manière la plus intelligente d'utiliser des outils numériques?

Quand le numérique a une plus-value par rapport à l'apprentissage classique «papier». Comme on l'évoquait pour les langues, quand on peut mixer image, texte et son, quand on peut vraiment garantir une certaine activité ou quand l'élève peut travailler de manière autonome. Par exemple avec les dictées audio, il peut écouter plusieurs fois le texte s'il le veut, il avance phrase par phrase, tranquillement.

Il faudrait qu'en sortant de sa formation HEP, l'enseignant ait reçu toute une panoplie d'outils et qu'il arrive en classe avec sa boîte à outils. Dans chaque situation, c'est à lui de choisir lequel est le plus pertinent pour atteindre les objectifs fixés. C'est ça qu'on doit leur apprendre aujourd'hui. Dans cette situation-là, le papier, dans celle-là, l'ordinateur, ou tout en même temps sur la table. C'est à l'enseignant d'être capable de décider, c'est son travail. La question nous a déjà été posée: est-ce qu'il y aura des obligations pour les enseignants d'utiliser ces outils numériques? La réponse du ministre jurassien et du secrétaire général bernois est non. Le numérique est une des pistes possibles. Le site éduclasse est conçu pour permettre une grande perméabilité entre les approches. L'enseignant peut facilement dire à ses élèves de faire l'exercice 12 dans son livre et l'activité 234 d'éduclasse sur l'ordinateur, dans une même séquence didactique. C'est ce type de fonctionnement que nous souhaitons pour l'avenir du numérique à l'école. ■



Dossier 27

Ruptures et transitions

III. L'école de demain face à un système changeant

L'école du futur: les pédagogies alternatives en transition

Par Frédéric Darbellay (Cellule Inter- et Transdisciplinarité, Centre interfacultaire en Droits de l'enfant, Université de Genève) et Zoe Moody (Haute école pédagogique du Valais et Centre interfacultaire en Droits de l'enfant, Université de Genève)

enser l'école de « demain » - à court terme, dans un avenir proche - ou du «futur» - à plus ou moins long terme - demeure certes un exercice de style toujours difficile et parfois périlleux dans sa confrontation à l'incertitude. Il s'agit toutefois d'un exercice plus que jamais nécessaire en ces temps de changement, si ce n'est de troubles épistémologiques, institutionnels, sociaux et politiques, qui font bouger les frontières de l'école et qui mettent sous tension les tendances à l'individualisme vs le collectivisme, la spécialisation vs l'interdisciplinarisation, la différenciation vs le conformisme ou encore la standardisation (la continuité) vs l'innovation de rupture en contexte scolaire. La considération des débats sur le devenir de l'école, en situation de changement dans un espace tensionnel et prise entre des tendances apparemment antagonistes, est l'occasion de reprendre la réflexion sous l'angle des écoles ou des pédagogies dites « alternatives ». Celles-ci mettent en effet en évidence des enjeux, à première lecture contradictoires, entre un enseignement pensé et perçu comme traditionnel et une frange large et diversifiée d'initiatives éducatives qui questionnent, bousculent, voire transgressent durablement la forme scolaire. Nous procédons ici en trois phases: il s'agit d'abord d'évoquer la constellation des pédagogies alternatives et leur potentiel de transformation du paysage éducatif, de problématiser ensuite la notion d'« alternative » et d'en évaluer la pertinence et l'éventuelle reformulation dans une perspective dialogique avec le système scolaire public, pour esquisser enfin quelques pistes de développement pour une culture du dialogue.

Des pédagogies alternatives

Des courants pédagogiques alternatifs plus ou moins étiquetés se multiplient dans le champ éducatif : des plus connus, comme les pédagogies Montessori, Freinet, Steiner-Waldorf ou Decroly, à ceux qui se découvrent comme l'école démocratique, l'école en plein air, en forêt, le Home Schooling, le Unschooling, la Slow Education, ou encore l'éducation positive. L'effervescence est de mise et la liste ouverte. Si la filiation est clairement identifiée pour les écoles qui poursuivent les initiatives des grandes figures historiques de l'éducation nouvelle au tournant du XXe siècle - Maria Montessori en tête -, elle est plus alambiquée, voire tout simplement non revendiquée par une frange d'écoles qui empruntent librement des approches et des outils à l'éducation nouvelle tout en bricolant savamment des pratiques sur mesure. Bien que diversifiées dans leurs origines, approches et pratiques, ces écoles qui se déploient en majorité hors de l'école publique se rejoignent néanmoins sur certains grands principes. Mettre l'enfant au centre du dispositif d'enseignement-apprentissage,

s'adapter à son rythme et à ses intérêts, favoriser sa participation y compris dans la vie de l'établissement, développer son autonomie, sa créativité, son esprit critique et l'engager dans des logiques de collaboration plutôt que de compétition, autant d'objectifs dans lesquels les tenant·e·s des différentes pédagogies alternatives se retrouvent, par différenciation et par degrés entre des contraintes plus marquées et une liberté radicalement débridée. Ces principes sont au fondement de l'argumentaire pour les alternatives éducatives et contre ceux qui guident le système scolaire public considéré comme traditionnel, solidement établi et dominant. À la centralité de l'enfant répondrait ainsi sa soumission à un enseignement disciplinaire et discipliné, l'enfant devant suivre un rythme et des contenus d'enseignement déterminés par les enseigant·e·s, eux-mêmes inféodés à un programme officiel et à des pratiques pédagogiques convenues. À la participation fait écho la simple exécution de règles et de règlements décidés d'en haut. Au désir de collaboration se substitue l'esprit de compétition alimenté par les notations et les performances escomptées aux tests standardisés et calqués sur les ranking internationaux. Les tensions susmentionnées et organisées en dualismes tenaces s'expriment en pleine lumière dans cette opposition entre pédagogies alternatives et pédagogies traditionnelles. Elles problématisent la pertinence actuelle de la forme scolaire héritée de l'école d'hier et comprise dans toute sa complexité, c'est-àdire sur les plans de l'organisation institutionnelle des temps et des lieux d'apprentissage, des espaces scolaires et des frontières dedans/dehors de l'école, que des relations entre enseignant·e·s et élèves, les choix pédagogiques, la dynamique des savoirs en contexte numérique ou encore le métier d'enseignant·e dans une société en changement.

L'école: alternative ou en transition?

Repenser et dépasser les dualismes entre pédagogies alternatives vs tradition scolaire, autonomie vs dépendance, transgression vs conformisme, etc., c'est sans doute questionner la posture de rupture que porte en son sein la notion d'«alternatif». Que faut-il entendre par alternatif en matière pédagogique? Une école ou une pédagogie dite alternative se donne-t-elle à voir dans une succession temporelle qui oppose une radicale nouveauté à une forme scolaire passée, révolue et sclérosée? L'alternative sonne comme une innovation de rupture qui se substitue de manière plus ou moins durable au système scolaire dominant avec son lot de rigidités organisationnelles, pédagogiques et politiques, et ceci jusqu'à un éventuel retour en alternance de la forme scolaire standard. Dans cette veine, l'alternative se résume à une obligation de choisir entre deux voies prétendument opposées; elle pose un dilemme entre deux options incompatibles, chacune ayant des avantages et des inconvénients. Cette logique oppositionnelle disjoint une école (publique en l'occurrence) peu encline à l'innovation d'une autre école (alternative) résolument ouverte à la créativité pédagogique et centrée sur les besoins de l'enfant. Sur le modèle de la musique alternative, ces écoles différentes s'affranchiraient alors de toute appartenance à un paradigme scolaire, ne suivant que les seules règles qu'elles s'imposent à elles-mêmes et inventant en toute liberté leurs propres espaces, fonctionnements et styles pédagogiques. Cette logique de rupture, si elle ne doit certes pas être négligée ni occultée dans sa capacité à mettre en doute un système scolaire dominant qui présente des limites dans sa difficulté à se transformer rapidement, suscite de nombreuses résistances, blocages et malentendus entre les promotrices et les promoteurs d'une vision alternative de l'école et celles et ceux qui défendent becs et ongles le modèle scolaire traditionnel. Afin de sortir de ce piège disjonctif, l'alternativité gagnerait à être repensée comme un espace de transition. Dans une perspective systémique, on penserait alors l'espace scolaire dans son état de transition, c'est-à-dire dans une phase plus ou moins longue durant laquelle la forme scolaire est rendue instable voire chaotique sous l'impulsion d'innovations organisationnelles et pédagogiques. L'état d'équilibre de la forme scolaire serait progressivement (par degrés et non par rupture) déstabilisé et

modifié, laissant émerger de nouvelles bifurcations structurelles et pédagogiques susceptibles d'aboutir à un nouvel équilibre négocié et faisant sens dans un contexte de changement. Le système éducatif semble plus en phase avec ce type de logique transformationnelle et évolutive qu'avec une logique de rupture révolutionnaire. Les initiatives dites alternatives dans les écoles privées ou publiques fonctionnent comme des lieux d'incubation et d'expérimentations capables d'enrichir et de transformer à terme le système scolaire dans sa globalité.

Une culture du dialogue

Une vision non oppositionnelle, plus nuancée, entre les tendances au maintien de la forme scolaire et celles qui en proposent des alternatives ne consiste pas à neutraliser les avancées pédagogiques significatives réalisées dans les courants alternatifs. À propos de courant alternatif, électrique celui-ci, on connaît la leçon tirée de l'histoire du combat entre Nikola Tesla et Thomas Edison, celui-ci luttant pour imposer la technologie du courant alternatif, celui-là mettant tout en œuvre y compris l'aveuglement pour défendre le courant continu, allant jusqu'à électrifier l'éléphant Topsy sur la place publique pour montrer les méfaits du courant alternatif et choquer les esprits, condamnant dans l'œuf toute innovation en la matière. Si Edison n'a pas voulu ou pu accepter l'innovation au regard de la défense de ses intérêts économiques, par contre le développement technologique donnera finalement raison à Tesla. Il paraît qu'une des plus grandes leçons de l'histoire est que l'homme ne tire jamais de leçons de l'histoire. Ce qu'il faut à l'évidence éviter de reproduire ici et tirer les leçons constructives de tout ce que les pédagogies alternatives ont développé et qui contribue à repenser la forme scolaire. Il convient de ne pas s'enfermer dans des stratégies d'interincompréhension et de dialogue de sourds entre traditionnalistes et innovatrices et innovateurs. À cela préférer une culture du dialogue, véritablement dialogique au sens d'Edgar Morin, c'est-à-dire une culture de la transition plutôt que de l'alternance au sens où elle rassemble des postures pédagogiques apparemment antagonistes, mais profondément complémentaires, dans un système scolaire conçu dans sa complexité globale qui laisse vivre la diversité dans l'unité et l'unité dans la diversité. À plus ou moins court ou long terme, l'école de demain et du futur pourrait cultiver la symbiose entre l'héritage du passé et l'innovation, entre le besoin de conformité et la nécessaire transgression, entre les disciplines et l'interdisciplinarité, les contraintes et la liberté.

«Afin de sortir du piège disjonctif, l'alternativité gagnerait à être repensée comme un espace de transition.»



Références

Darbellay, F., Louviot, M., Moody, Z. (dir.) (2019). L'interdisciplinarité à l'école Succès, résistance, diversité. Neuchâtel: Éditions Alphil - Presses Universitaires

Houdé, O. (2018). L'école du cerveau De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives. Bruxelles: Mardaga Meirieu, Ph. (2018). La Riposte. Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes: pour en finir avec les miroirs aux alouettes. Paris: Autrement. Morin, E. (1982). Science avec Conscience. Paris: Fayard. Viaud, M.-L. (2017). Montessori, Freinet, Steiner... Le guide des pédagogies

alternatives. Paris: Nathan. Wagnon, S. (2019). De Montessori à l'éducation positive: Tour d'horizon des pédagogies alternatives Bruxelles: Mardaga.



Manuel d'émersiologie, Apprends le langage du corps, sous la direction de Bernard Andrieu. (2020) Éditions Mimésis

Liens

https://i3sp.recherche.parisdescartes.fr/ equipe/bernardandrieu/ http://www.editionsmimesis.fr/catalogue/ manual-demonstratorie/

Le corps de l'enseignant-e

Par Bernard Andrieu, Philosophe, Staps Université de Paris

n distingue plusieurs
niveaux: le niveau du corps
enseignant comme corps
de métier qui définit un
certain nombre de devoirs,
de droits, de principes, de

valeurs et d'actes dans le cadre d'une institution de l'État, le Ministère de l'éducation nationale et ses services déconcentrés; le niveau du corps de l'enseignant qui occupe une place de médiateur privilégié à l'intérieur de l'institution entre les exigences de sa fonction et ses expériences de transmission auprès de ses élèves; enfin le niveau du corps de l'enseigné, l'élève, dont l'attitude est définie au fondement de l'École publique, et que tant l'évolution de la jeunesse et la succession des modèles pédagogiques ont modifié, non seulement dans les représentations, mais aussi en ce qui concerne les modes d'actions pédagogiques.

Avec l'éducation physique et le développement du sport, la liberté de mouvement corporel des élèves est plus grande. Souvent confondue avec de l'indiscipline, cette mobilité et cette vivacité - observons la difficulté des élèves à se tenir assis sur une chaise un long temps témoignent d'une suractivité! Plutôt que du désintérêt pour l'enseignement, les sollicitations multiples et le zapping cognitif prouvent combien le mouvement corporel attire le regard et du maître et de l'élève. Dans une société valorisant le culte du corps jusqu'aux tenues vestimentaires des élèves, la singularité du corps de chacun·e est devenu un droit à la différence et une revendication identitaire. L'attention portée à la santé, comme l'anorexie, l'obésité, le tabagisme, l'alimentation et le SIDA, modifient le regard éducatif: la surveillance des corps est désormais jointe, au sein même de l'école, avec l'éducation aux valeurs corporelles, comme la politesse, le respect, la différence sexuelle, la parité et l'égalité, l'intégrité physique et le droit à disposer de son propre corps.

Le métier d'enseignant e définit une qualité: celle d'être membre d'un corps de métier, appelé traditionnellement le corps enseignant. Pour trouver la vraie signification de ce corps de métier, il faudrait s'en tenir à la fonction de l'école, et donc celle du corps enseignant dont la tâche serait seulement d'enseigner. En tant que membre du corps enseignant, la profession est un ensemble de droits et de devoirs que l'on croit pouvoir le plus souvent résumer par la lecture du statut du fonctionnaire. Suffit-il pourtant de remplir une fonction publique en qualité de titulaire pour l'incarner en permanence? À l'évidence de toutes les formations nécessaires pour devenir enseignant·e, il ne suffit pas d'être fonctionnaire. Être membre du corps enseignant, comme être membre de tout autre corps de métier, c'est occuper une place symbolique dans le fonctionnement du corps social. L'enseignant-e transmet aussi par son exemple des valeurs républicaines: par ses choix pédagogiques il oriente les élèves vers telle ou telle conception du corps, comme garantir l'égalité de tous, éviter la discrimination, faire respecter l'expression de chacun. Les valeurs corporelles, comme l'autorité, l'intégrité, l'épanouissement, l'estime de soi et des autres et l'égalité, sont au centre des pratiques laïques dans l'école.

Le corps enseignant n'est plus perçu comme un corps symbolique à force de vouloir réduire ses membres à la gestion réelle de l'économie de la réussite, à la distribution des recettes pour enseigner. La remise en cause de son autorité, la comparaison avec les sources multimédia et la variété des publics sont venues modifier la prestance classique du ou de la Professeur·e comme maître ou maîtresse.

L'utilité sociale peut-elle se mesurer exclusivement, dès lors qu'il s'agit de former des citoyennes et des citoyens en construisant des individus, à l'efficacité? Ce raisonnement à court terme tend à confondre éducation et formation, incorporations des valeurs et apprentissages des savoirs. Il serait vain de remplacer la première par la seconde, car les valeurs républicaines de l'État ne se résument pas dans la modification continue des savoirs qui suit la logique du progrès.

Si la science devient chaque jour un peu plus le modèle à suivre, tant il est vrai que nous attendons d'elle plus de progrès, la finalité de l'école doit-elle disparaître au nom de l'adaptation aux résultats? On croit souvent que les problèmes rencontrés dans les classes seraient seulement dus à des défauts de l'enseignant·e, à son manque d'expérience, ou encore à l'inadaptation des outils. Cette lecture technologique du métier d'enseignant·e est l'imitation du discours scientifique. Enseigner peut-il être une science objective, prévisible, certaine dès lors que, depuis Jules Ferry, la vocation devait définir les règles de l'art?

En alimentant l'illusion d'une scientificité - ne parle-t-on pas de sciences de l'éducation, et donc d'une technologie clef en main de l'enseignement -, la demande sociale des agents de l'État accomplit le meurtre de la dimension symbolique du corps auquel ils appartiennent, le corps enseignant. Non qu'il faille comprendre ceci comme le souci de préserver un refuge élitiste: l'enseignant-e pourrait arguer de son appartenance au corps de métier pour s'enrober de sa superbe afin de n'en rien perdre.

Le corps enseignant n'est pas suffisant pour définir le corps de l'enseignant-e. Enseigner implique des effets corporels sur et dans la personne qui enseigne: passions, colère, maîtrise de soi, fatigue, angoisse, enthousiasme... toutes les émotions sont présentes derrière ce qui serait la carapace du corps enseignant. Chacun peut être touché dès lors qu'une insulte, qu'une remarque ou qu'un problème particulier vient surinvestir le regard, la conscience et l'émotion dans la situation même de la classe.

Il y a donc une logique subjective et affective à l'œuvre dès lors que l'agent public est celui qui fait profession d'enseigner.
L'enseignement devient l'objet spécialisé de sa fonction au point d'attendre de la formation de plus en plus de techniques. Le personnel enseignant, dans une situation si émotionnelle, peut-il être seulement un instrument objectif capable de transmettre des savoirs sans aucune défaillance?

«Insérer IM@GE»

Par Maud Lebreton-Reinhard, Formatrice et chercheuse, HEP-BEJUNE et HEP-Vaud

armi les mutations sociétales qui questionnent l'école, une paraît urgente à considérer: notre manière d'être au monde. Nos outils de communication, le progrès technologique aidant, ont redéfini le paradigme communicationnel régissant les animaux sociaux que nous sommes. Donnant une prévalence de sens à l'image, les supports actuels, comme les pratiques, bouleversent notre sacro-sainte civilisation de l'écrit. L'iconisation préside, du texte notamment (Paveau, 2019), faisant de l'image non plus une simple illustration mais le porteur de sens.

Dès lors, c'est à la lumière de cette transition entre une communication verbocentrée et une communication visiocentrée qu'il faut questionner nos institutions, nos ingénieries didactiques, nos pratiques pédagogiques pour combler le fossé croissant entre les compétences exercées dans la sphère privée, celles transmises par l'école et celles attendues par le monde socio-professionnel.

De l'image à l'image en passant par l'écrit

Si le propos présent s'ancre dans le vaste monde de la communication, c'est qu'il est au cœur des prescrits romands¹ après avoir subi une mutation lourde de conséquences au cours de son histoire. Selon son étymologie, le terme communiquer reflète une pratique inhérente à l'homme qu'est le besoin d'être ensemble². Au XVII^e siècle, le sens de communiquer change pour signifier transmettre (Winkin, 1981) et c'est le sens qui prévaut aujourd'hui: communiquer, c'est transmettre des informations. Cette mutation sémantique finit d'ancrer durablement le concept chez les professionnel·e·s de l'enseignement qui, en plus de «former à» la communication, l'emploient à deux échelles: celle de la relation pédagogique et celle du processus de transmission. La communication peut dès lors être envisagée à la fois comme l'acte et l'intention et rejoindre le concept de médiologie de Régis Debray, nous permettant d'approcher les activités symboliques d'un groupe humain et sa manière d'en gérer les traces (Debray, cité dans Jeanneret, 1995).

Du point de vue anthropologique, si l'intention peut avoir une certaine stabilité historique, l'acte, soumis à l'emploi d'outils, est conditionné à une autre variable inhérente à l'homme: le progrès technologique. En effet, l'acte communicationnel, lorsqu'il est différé, requiert l'emploi d'outils qui vont conditionner la trace et donc influer sur la réussite de l'intention.

Tout orale qu'a pu être la transmission chez les premiers hommes (Mac Luhan, 2015), ses traces sont visuelles et le restent durant des centaines de milliers d'années, d'abord et avant tout en raison du pouvoir qu'ont les images (Debray, 1992). Synonyme de re-présentation³, l'image a cette faculté de rendre présent ce qu'elle montre. Par essence surnaturelle, l'image est donc la manifestation d'un pouvoir magique. En ce sens, elle renvoie à la fonction symbolique dont nous sommes existentiellement dépendants, et œuvre à ce fonctionnement inconscient nous permettant de faire du lien social (Juignet, 2015). Difficile donc de lutter contre elle, d'autant plus que la vue étant le plus efficient de nos sens, l'image est perçue plus rapidement que tout autre signe (Bagot, 1996).





Notes

- 1 126 occurrences trouvées dans le PER dans l'ensemble des champs qui le compose: Langues, Mathématiques et Sciences de la nature, Sciences humaines et sociales, Corps et mouvement, Arts, Formation générale, Capacités transversales.
- 2 Communicare en latin signifie mettre en commun. être en relation.
- 3 Représenter: présenter de nouveau, rendre présent.

Malgré tout ce qui vient d'être avancé, nos institutions de formation sont encore aujourd'hui assujetties à une culture de l'écrit, dont les 6000 ans d'existence paraissent tout-à-coup presque anecdotiques au vu de l'histoire des images. Plusieurs raisons à cela. L'adoration des images ayant longtemps été considérée comme le pendant de l'illettrisme, de l'indigence voire de la mécréance, la maîtrise de la langue écrite, apanage d'une élite, a donc constitué une forme d'idéal dans la perspective d'une éducabilité de chacun. L'école s'est donc construite sur un idéal élitiste, faisant de l'Occident une civilisation verbocentrée désireuse de former des scripteurs-lecteurs. Autre raison, plus intrinsèque, la langue écrite, par sa codification unique et figée, constituerait un objet d'enseignement plus aisé face à l'image que sa polysémie rend intégralement dépendante du discours qu'on lui assigne (Delporte, 2019).

Une certitude, les outils de communication actuels remettent en question cette position hiérarchique du texte en replaçant l'image au cœur de nos pratiques communicationnelles. Pourtant, élèves et enseignant·e·s oscillent aujourd'hui entre manuels scolaires, cahiers et évaluations manuscrites, ou dictionnaires quand, en dehors de l'école, traducteur et navigateur de recherche sont légion et qu'une simple photographie d'une assiette répond à un «Tu fé Koi?». L'iconisation généralisée engendrée par la démocratisation, l'accessibilité, la facilité croissante avec laquelle on peut prendre, stocker, échanger des images (Paveau, 2019; Cope & Kalantzis, 2000) ébranlent l'acte de transmission. Cependant, plutôt que de craindre cette pseudo-société des images, rappelons-nous que l'image a toujours été, et ce même dans l'ingénierie didactique et pédagogique. Devant son omniprésence actuelle, nous vivons par contre avec le postulat que sa compréhension serait innée puisque aucune formation à la lecture d'une image n'existe à quelque niveau que ce soit. Cette révolution, au sens premier du terme, questionne donc urgemment nos institutions, nos ingénieries didactiques et nos pratiques pédagogiques.

«La nécessité d'apprendre à questionner le texte dans son système de signes, l'image dans son système sémiotique, de chercher le sens de l'un avec l'autre, de l'un dans l'autre pour saisir LE message paraît urgente.»

Approche multimodale, approche plurielle, approche différenciée

Plutôt que de vouloir détrôner le verbe, les supports nous invitent d'abord et avant tout à nous en décentrer. Reconnaître l'hybridité des pratiques de lecture et d'écriture et la visualité de nos échanges, c'est se rapprocher de la multimodalité de la communication humaine. Ne parlons-nous pas avec nos mains, nos yeux, nos corps? Les supports dits hybrides ou composites car ils mêlent texte, image, son, etc., sont un simple reflet de nos pratiques, le progrès technologique en permettant une imitation toujours plus fidèle. Indépendamment de la dimension numérique, l'ensemble de la culture matérielle, bénéficiant d'un certain déterminisme centripète, présente aujourd'hui quantité d'objets de consommation mêlant différentes modalités: site internet, album jeunesse, roman graphique, emballage, véhicule, vêtement, boîte à..., etc. Or la signification de ces modalités convoque des systèmes sémiotiques différents. Le sens d'une image doit être interprété dans un répertoire de signes visuels, celui d'un texte dans un répertoire de signes linguistiques, etc. Sans compter que le sens de l'ensemble ne peut se satisfaire du sens de l'un ajouté au sens de l'autre et qu'un sens supplémentaire est créé par leur combinaison (Kress, 2010). À ce titre, les banques d'images en ligne type fotolia, gettyimages, etc., disent combien l'image est à la fois devenue nécessaire et manipulable à l'envi.

Ce qui est nouveau n'est donc pas l'image en elle-même mais la dimension multimodale des messages au sein desquels la modalité visuelle présente une prévalence de sens. Nous connaissons certes le cinéma comme média multimodal: parole, image, musique sont au service d'un même message dont la réception se fait dans une forme de synesthésie et de manière simultanée (Hörisch, 2004, cité dans Wagner, 2014). Mais les supports hybrides envisagés ici supposent une réception différée des différentes modalités. La bande dessinée, le blog, la fenêtre, l'affiche, le post, etc., présentent a minima texte et image dont la lecture tabulaire suppose des allers-retours et mobilise la pensée spatiale alors même que la langue écrite s'inscrit dans la plus pure linéarité possible. Conflit? Non, mais la nécessité d'apprendre à questionner le texte dans son système de signes, l'image dans son système sémiotique, de chercher le sens de l'un avec l'autre, de l'un dans l'autre pour saisir LE message paraît urgente. Ce que Gunther Kress explique être un processus métaphorique hautement réflexif et créatif (Kress, 2010). Dans la lignée des New Literacies Studies (New London Group, 1996), c'est alors un questionnement plus global qui s'ouvre sur la posture enseignante, la relation pédagogique, la position de l'apprenant et son rapport au savoir. Travailler avec et dans la multimodalité, c'est se doter d'un puissant outil critique puisque la perspective des effets de sens à produire oblige à questionner chaque modalité à la lumière des autres. Dans ce cadre, les supports composites actuels (bande dessinée, album, capsule, blog, publicité...) peuvent être considérés comme un matériau de (re)conceptualisation dans une perspective créative et non plus seulement comme un support de mémorisation ou d'apprentissage. Enfin, les pratiques sociales auxquelles ils renvoient rendent inévitable leur prise en compte dans une approche citoyenne de l'éducation.

La formation actuelle des enseignant-e-s transmet un modèle verbocentré en complet décalage avec les pratiques sociales. On se surprend à voir les futur·e·s enseignant·e·s reproduire ce modèle parce que c'est celui qu'ils ont connu ou qu'ils rencontrent chez leurs praticiens formateurs. Pourtant, leurs pratiques privées sont tout autres, comme celles de leurs futur·e·s élèves ou celles du monde socioprofessionnel. Il est urgent de rétablir l'adéquation nécessaire entre les compétences acquises à l'école et celles attendues par le monde socioprofessionnel. L'école, identitairement empreinte de notre culture de l'écrit, doit aujourd'hui considérer l'apprentissage d'abord comme un processus de création de sens avant celui de transmission (Budach, 2018). Reste à dépasser le cloisonnement disciplinaire pour prendre en charge les différentes modalités, leur combinaison, leur visualité avant d'en transposer les résultats pour les transmettre aux enseignant·e·s et aux élèves. ■

Références

Bagot, J. D. (1996), Information, sensation et perception, Paris, Armand Colir Budach, G. (2018) «Les objets qui font parler»: vers une pédagogie de la création multimodale et multilingue Lidil 57 / 2018, mis en ligne le 01 mai 2018. http://journals.openedition.org/lidil/4922; DOI: 10.4000/lidil.4922 Delporte, C. (2019). La puissance des images, Paris: Nouveau Monde éds. Gunthert, A. (2014). L'image conversationnelle. Etudes photographiques, 31. Gunthert, A. (2017). Pour une analyse narrative des images sociales. Revue française des méthodes visuelles. Jeanneret, Y., (1995). La médiologie de Régis Debray. Communications et Langage 104: pp. 4-19. Juignet, P., Claude Lévi-Strauss et la fonction symbolique. In: Philosophie. science et société [en ligne]. 2015. Disponible à l'adresse: https:// philosciences.com/philosophie-etsociete/sociologie-anthropologieethnologie/28-claude-levi-strausset-la-fonction-symbolique Latour, B. (1991). Nous n'avons iamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique. Paris: La Découverte. Mitchell William, J. T. (1994). Picture theory: Essays on Verbal and Visual Representation. Chicago: The University of Chicago press.

Montandon, A. (1990). Iconotextes Nachtergael, M. (2017). Le devenir-image de la littérature : peut-on parler de « néo littérature »? dans MOUGIN P. (dir.) La tentation littéraire de l'art contemporain. Presses du réel: 291-304 Paveau, M.-A. (2015), Ce qui s'écrit dans les univers numériques Matières technolangagières et formes Paveau, M.-A. (2019). Technographismes en ligne. Énonciation matérielle visuelle et iconisation du texte. Corela (en ligne), HS-28/2019, URL: http://iournals. openedition.org/corela/9185 Piroux, N. (2005). Graphismes, signes et sens. Paris: Dessain et Tolra. Wagner, H. (2014). Le cinéma au XX^e siècle: une approche communicationnelle. Paris: CNRS Éditions. «Hermès, la revue » 2014/3 n°70, 166-170. https://www.cairn.info/revue hermes-la-revue-2014-3-page-166.htm WINKIN Y. (1981). La nouvelle communication. Paris: Le Seuil.

Le dispositif des Orchestres-en-classe: apprendre le « vivreensemble» par la pratique instrumentale de groupe

Andrea Giesch, Docteure en sciences de l'éducation, Université de Genève

l'heure des questionnements sur le développement d'une société technoscientifique rationnalisée, des problématiques de ruptures et de discontinuités, de changements accélérés touchant la société et le monde éducatif, je souhaite présenter ici un phénomène en constante expansion dans des contextes culturels et nationaux contrastés et qui, étonnamment, est fort peu connu en dehors des milieux directement concernés. Il s'agit du développement d'orchestres dans les établissements d'enseignement public. Dans le cadre d'une recherche doctorale, je me suis intéressée de plus près au dispositif des Orchestresen-classe (OEC) apparu dans les classes genevoises en 2010. Dans cet article, je souhaite présenter les constats effectués à l'issue de l'analyse des données produites lors d'une enquête ethnographique menée de septembre 2015 à mars 2017 sur la dimension du travail de groupe dans les Orchestres-en-classe.

Les OEC s'inscrivent dans le programme scolaire et sont proposés dans certaines classes de l'école primaire de 5P, sur une durée de deux années. En collaboration avec des professeurs d'instruments du Conservatoire, les enseignant es de classe et les maîtres et maîtresses spécialistes de musique encadrent les élèves dans l'initiation à la pratique instrumentale de groupe dans des formations d'orchestres à cordes ou d'orchestres à vent. Une des particularités du dispositif consiste dans la participation de l'enseignant·e à l'apprentissage. Le dispositif pédagogique des OEC touche à une dimension centrale des préoccupations scolaires d'aujourd'hui, le vivre-ensemble qui, dans le Plan d'études romand (PER), invite à mettre en place des projets collectifs.

Sur la dimension collective du travail dans les OEC, les bénéfices éprouvés par les enseignant·e·s sont exprimés sur différents plans. Selon le point de vue de l'équipe éducative, la pratique instrumentale d'ensemble agit sur le groupe-classe par l'aspect fédérateur de l'activité et sur l'engagement des élèves dans les apprentissages. Elle crée en outre un important sentiment de cohésion de la classe qui permet de donner à chaque membre une place dans le groupe: «Cet élève qui est un peu à l'écart du groupe, j'espère qu'il se rend compte qu'il constitue une part importante, comme son copain a une part importante et chacun constitue une part importante pour l'orchestre » (enseignante). Ainsi, les acteurs pédagogiques des OEC soulèvent également la dimension très intégrative du travail d'ensemble dans le dispositif, la communication non verbale facilitant de surcroît l'intégration d'élèves non francophones.

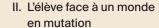
Le rôle des pédagogues (musiciens et enseignants) dans l'apprentissage de la coopération est déterminant. Les élèves sont amené-e-s à apprendre notamment l'entraide, à la vivre à travers l'expérience de la pratique musicale et à ressentir une unité du groupe: «On essaye de créer une bulle (...) je veux que vous soyez comme une seule personne » sont des injonctions répétées fréquemment par les musiciens qui encadrent le dispositif des OEC. Le fait que le dispositif offre un espace d'apprentissage de groupe dont le but ne peut être réalisé que si tous y contribuent rend cet axe particulièrement important sur la dimension des apprentissages concernant le «vivre-ensemble». L'orchestre rassemble, au-delà des intérêts individuels par l'intermédiaire

« Cette activité crée en outre un important sentiment de cohésion de la classe qui permet de donner à chaque membre une place dans le groupe: "Cet élève qui est un peu à l'écart du groupe, j'espère qu'il se rend compte qu'il constitue une part importante, comme son copain a une part importante et chacun constitue une part importante pour l'orchestre " (enseignante). »

du but commun de la mise en œuvre musicale. Le travail de groupe dans les OEC est ainsi considéré par les enseignant·e·s et les musiciennes et musiciens comme un moyen de faire participer tous les élèves, au-delà de différences de niveaux. Comme l'exprime de manière imagée un des musiciens, si certains élèves sont moins à l'aise avec le jeu instrumental, ils «vont aller avec la roue aui tourne».

Alors que l'environnement scolaire tend à être axé sur l'individualisation, dans le dispositif des OEC, le rôle de l'apprentissage collectif est au centre. Plusieurs enseignant es expriment le regret d'un travail très individuel des élèves dans le quotidien scolaire. Ils utilisent l'expression de «fiches-papiers, crayons», chacun travaillant alors pour soi, sans interactions avec les pairs. La musique d'ensemble, au contraire, requiert une collaboration de ses membres pour arriver à ses fins. Cette dimension fait partie intégrante des objectifs du dispositif et lui confère une dimension sociale à travers laquelle le groupe resserre les liens entre ses différents membres et une dimension de socialisation scolaire par laquelle les élèves apprennent à se comporter de manière à ce que le résultat collectif puisse être atteint.

Le travail sur la cohésion à travers les orchestres paraît ainsi propice à favoriser un climat dans lequel penser des bonnes conditions d'apprentissage pour tous les élèves. En travaillant sur les liens entre les différents membres de l'école ainsi qu'avec l'extérieur, notamment des OEC d'autres établissements scolaires, des musiciennes et des musiciens professionnels de l'Orchestre de la Suisse romande, le public et surtout la famille, l'OEC contribue à un cadre d'apprentissage dans lequel les élèves éprouvent plus de confiance et d'estime vis-à-vis de leurs compétences à apprendre. L'OEC est ainsi perçu sur une dimension sociale forte qui comprend le travail sur les interactions au sein de la classe, ainsi que sur son rapport aux autres membres de la communauté scolaire et de la cité.





Notes

- Giesch, Andrea (2020). Penser le dispositif pédagogique des Orchestres-en-classe à Genève à partir de l'expérience des acteurs. Une étude de cas centrée sur les significations attribuées au dispositif par les enseignants et les musiciens. Thèse de doctorat N°750, FAPSE, Université de Genève.
- 2 https://www.plandetudes.ch/ vivre-ensemble-et-exercice-de-lademocratie, consulté le 19.11.2019.

Entretiens croisés

L'éducation numérique... oui, mais comment?

Quatre enseignants partagent leur point de vue.



François Flückiger Enseignant au degré primaire et formateur d'adultes

L'importance de l'éducation numérique est aujourd'hui généralement reconnue.
Quelles connaissances souhaite-t-on transmettre aux élèves, quelles compétences vise-t-on à développer?

François Flückiger En premier lieu, il me semble fondamental que les enfants puissent mettre des mots sur ce qu'ils font avec les différents écrans auxquels ils ont accès. Verbaliser une action ou un geste est une étape incontournable pour prendre du recul par rapport au pouvoir et à l'attrait du numérique. Or j'ai constaté que, bien souvent, les mots manquent aux enfants pour décrire des actions que les interfaces numériques, et en particulier les écrans tactiles, les invitent à mettre en œuvre de manière intuitive. Il y a tout un vocabulaire du numérique à enseigner aux élèves pour leur permettre d'échanger, de partager et finalement de mieux comprendre leurs actions à l'écran.

En deuxième lieu, en leur faisant manipuler des images numériques, l'enseignant permet aux élèves de prendre conscience que ce qu'ils voient n'est pas forcément la réalité, que beaucoup de messages sont sublimés, voir truqués, et que le numérique peut également être source d'illusions et de tromperies. Il s'agit ici d'instiller le doute dans leur esprit et de favoriser l'esprit critique, éléments indispensables du maintien d'une démocratie saine à l'heure où les GAFA (Google, Apple, Facebook et Amazon) et autres géants tentent de contrôler toujours plus d'aspects de nos vies privées et professionnelles.

En troisième lieu, une approche du code informatique et du langage binaire permet, dès le plus jeune âge, de clairement différencier ce qui appartient aux machines de ce qui appartient à l'homme, de redéfinir les richesses émotionnelles, sociales, charismatiques propres aux êtres vivants, et de relativiser l'importance de l'intelligence artificielle en minimisant l'attractivité un peu magique qu'elle peut exercer chez tout un chacun.

L'utilisation du numérique est-elle forcément une plus-value pour l'apprentissage? François Flückiger Permettez-moi de détourner la question : l'utilisation du téléphone sans fil est-elle une plus-value par rapport à l'appareil qu'ont connu nos parents? Est-ce que la qualité des messages oraux échangés par les utilisateurs a progressé avec l'évolution de la technique? Si la réponse est oui, pas de problème. Mais si la réponse est non, faut-il alors en déduire qu'il convient de revenir au téléphone filaire? D'un autre côté, si l'apprentissage du dialogue téléphonique à l'école ne peut plus ignorer les nouvelles règles de communication liées à la mobilité, règles restant par ailleurs à définir et à coopter, cet apprentissage a-t-il absolument besoin de se faire à l'aide d'un téléphone dernier cri ou supporterait-il d'être joué à l'aide de moyens plus conventionnels? Est-ce que cela changerait quelque chose sur le fond de l'apprentissage? Je pense que non seulement l'utilisation du numérique n'est pas forcément une plusvalue pour l'apprentissage, mais qu'il pourrait bien en devenir un frein s'il est perçu comme une obligation par le corps enseignant, ou que sa mise en œuvre implique une trop grande perte d'énergie et d'assurance pour un résultat identique à celui obtenu avec des objets ayant fait leurs preuves et plus simples d'emploi. Définissons d'abord les objectifs à atteindre et choisissons ensuite les outils, numériques ou non, les mieux à même d'atteindre ces objectifs.

Les notions de confidentialité et de sécurité sont régulièrement mises à mal par les géants du monde numérique, mais préoccupent encore peu le grand public. **Comment rendre les** élèves attentifs au respect de la vie privée, les prémunir face aux risques de collecte de données personnelles non consentie? Comment les responsabiliser, tant dans l'utilisation des outils numériques que dans la publication de contenus?

François Flückiger Par la pratique. Le défi pour l'école est de créer des situations de communication qui interpellent les élèves et les obligent à se poser les bonnes questions en la matière. À l'heure où educanet2 est retiré du paysage éducatif suisse, le manque de successeurs ayant l'ambition de réunir le monde éducatif sur une plateforme d'échange est une erreur qui ouvre la porte à l'utilisation des outils proposés par les mêmes géants qui mettent à mal les notions de confidentialité, de sécurité et surtout de véracité. L'école a besoin d'un bac à sable dans lequel les élèves apprennent à observer un comportement responsable sur un réseau social, à relativiser la pertinence d'un post et à anticiper les effets qu'il produit lorsqu'il est relayé hors contexte.

Les enseignants ontils assez de recul pour
permettre aux élèves
de développer un esprit
critique face au flux
d'informations continu
et les aider à discerner
l'authenticité d'un propos
ou d'une idée?

François Flückiger Je pense qu'il revient à chaque enseignant de se poser cette question et d'y répondre en toute conscience. Pour ma part, je constate une augmentation exponentielle du nombre d'informations auxquelles nous avons accès, accompagnée par une accélération de la rapidité à laquelle ces informations nous parviennent. Le risque que je perçois se situe à la fois dans le trop plein, trop vite, trop zap, et dans un certain cynisme ambiant où chacun est suspecté de mensonge et de tromperie. Aider les élèves à développer leur sens critique tout en les incitant à soigner leur élan vers les apprentissages et la découverte du monde, voilà un défi important auquel il s'agit de s'atteler.

Quelle est votre vision idéale de l'école de demain?

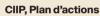
François Flückiger II y a 20 ans, mes élèves et moi avons réalisé une application interactive qui montrait comment les enfants imaginaient l'école en 2020. À ce que je vois dans mon quotidien d'enseignant primaire, leurs rêves ne se sont pas réalisés. Ils viennent toujours à l'école en planche à roulettes, et non en planche volante comme ils l'imaginaient alors, les expériences de chimie n'ont pas cours dans les petits degrés et la machine à apprendre sans douleur n'a pas été inventée. Au début de ce millénaire, tous les rêves semblaient possibles et le numérique promettait de nous mener vers un monde de partage, d'échange, un monde meilleur pour toutes et tous. Entretemps, l'horizon s'est obscurci, une prise de conscience des limites des ressources que la terre peut offrir fait son chemin, en particulier chez les jeunes générations, et une vision plus réaliste s'impose. L'école devra trouver un équilibre entre l'utilisation de la machine à apprendre par ceux qui auront accès à cette nouveauté tant attendue, son partage entre tous les apprenants du monde et le respect d'une planète à la réparation de laquelle les jeunes et les adultes sont appelés à unir leurs forces.

> Revue de la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel

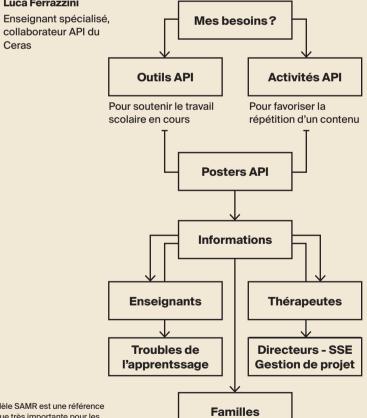
L'importance de l'éducation numérique est aujourd'hui généralement reconnue. **Quelles connaissances** souhaite-t-on transmettre aux élèves, quelles compétences vise-t-on à développer?

par 3 piliers:

- la science informatique qui décrit les lois qui régissent le monde immatériel de l'information et aborde les concepts fondamentaux qui régissent
- 2. L'usage d'outils numériques qui forme aux usages pertinents des ressources et des outils numériques logiciels et matériels. C'est ici que se situent les conseils développés par l'équipe API (Aides Pédagogiques par l'Informatique) du Ceras pour permettre la découverte des bons usages concernant les outils compensatoires pour les élèves à besoins éducatifs particuliers



Point 2.4 Prôner l'usage de formats numériques génériques, également et d'adaptation de présentation pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.



Retrouvez cette stratégie originale et polyvalente (tous systèmes d'exploitation) sur www.api.ceras.ch

André Tissot-Daguette et Luca Ferrazzinni L'éducation numérique est déterminée

- les dispositifs techniques.
- et leur entourage pédagogique.

compatibles avec les technologies d'aide

collaborateur API du

L'éducation aux médias qui englobe les Compétences et connaissances issues des sciences sociales visant à rendre chaque citoyenne et citoyen actif, autonome et critique envers tout document ou dispositif médiatique dont il est destinataire ou usager. Il est donc primordial de ne pas réduire l'éducation numérique à la science informatique et à l'usage des outils numériques, mais de traiter également l'éducation aux médias.

L'utilisation du numérique est-elle forcément une plus-value pour l'apprentissage?

André Tissot-Daguette et Luca Ferrazzinni Non, pas nécessairement. Les modèles SAMR1 et ASPID² permettent de réfléchir à sa pratique. S'il n'y a pas de plus-value, il y a peu d'intérêt, selon le modèle SAMR, la substitution n'apporte pas de plus-value, il est préférable de viser l'augmentation, la modification et la redéfinition. Enfin, c'est toujours l'intention pédagogique qui doit primer et non pas l'utilisation d'une technologie. Le numérique ne va pas nécessairement révolutionner les pratiques, mais peut dynamiser un enseignement de bonne qualité. Les dernières études montrent d'ailleurs que les résultats ne sont pas supérieurs avec l'usage du numérique, mais le chemin parcouru pour aboutir aux compétences attendues est probablement différent et plus riche.

Nous sommes convaincus que la plus-value apparaît quand le scénario pédagogique est clair et que l'informatique est un moyen et non une fin. Nous souhaitons développer des «scénarios API déconnectés» à l'image des activités débranchées de la science informatique.

Les notions de confidentialité et de sécurité sont régulièrement mises à mal par les géants du monde numérique, mais préoccupent encore peu le grand public. Comment rendre les élèves attentifs au respect de la vie privée, les prémunir face aux risques de collecte de données personnelles non consentie? Comment les responsabiliser, tant dans l'utilisation des outils numériques que dans la publication de contenus?

André Tissot-Daguette et Luca Ferrazzinni UNE simple recherche d'achat en ligne permet de faire remarquer aisément aux élèves que les données sont analysées, en leur faisant observer les publicités ciblées dans le navigateur. Un argument

important à travailler est le slogan: «Si c'est gratuit, c'est toi le produit!!». Les citoyens sont de plus en plus au fait de cette problématique qui est passablement médiatisée et doit être traitée à l'école dans le cadre de la formation générale et de la semaine des médias³ notamment.

Les enseignants ontils assez de recul pour permettre aux élèves de développer un esprit critique face au flux d'informations continu et les aider à discerner l'authenticité d'un propos ou d'une idée?

André Tissot-Daguette et Luca Ferrazzinni LeS enseignants se basent intuitivement sur des sources d'informations vérifiées telles que la RTS ou d'autres sites d'informations reconnus. Par contre, ils ne sont pas forcément conscients de tout ce que les élèves consomment sur les réseaux sociaux et ne sont donc pas à même de débriefer les idées véhiculées à caractère extrémiste ou fausses, par exemple. De manière générale, nous leur conseillons de se baser sur les ressources pédagogiques de la semaine des médias, avec qui nous collaborons volontiers 4.

Quelle est votre vision idéale de l'école de demain?

André Tissot-Daguette et Luca Ferrazzinni L'ÉCOle actuelle est en conflit entre la logique inclusive et la logique d'excellence, elle doit évoluer vers l'inclusion où les différences entre les élèves seraient prises en considération, par exemple par une évaluation formative des compétences qui viserait à évaluer pour progresser.

Nous souhaiterions accompagner plus d'élèves travaillant dans la pédagogie du projet. Cette démarche permettrait un développement de l'autonomie et de la personnalité du jeune, dans un contexte de différenciation qui permettrait d'exploiter positivement les outils API de compensation des désavantages.

Une meilleure « accessibilité » de l'école pour tous les élèves. Par exemple, à minima, l'accès aux manuels scolaires numérisés permettant la lecture et l'annotation, par exemple. Cela ne devrait pas être proposé uniquement en situation de crise sanitaire, ou autre.

De nouveaux moyens scolaires adaptés aux classes hétérogènes seraient bénéfiques. Trop souvent, nous observons une sous-utilisation des livres officiels. ■

Le modèle SAMR est une référence théorique très importante pour les éducateurs qui souhaitent réfléchir à l'intégration efficace et réellement pédagogique des technologies en classe. Pour plus d'informations : https://ecolebranchee.com/le-modelesamr-une-reference-pour-lintegrationreellement-pedagogique-des-tic-enclasse/

André Tissot-

responsable API

Enseignant spécialisé,

(Aides Pédagogiques

par l'Informatique) du

Ceras et du suivi des

animateurs API BEP pour l'OISO (Office

informatique NE)

Luca Ferrazzini

Ceras

Daguette

- 2 Le modèle ASPID (adoption, substitution, progrès, innovation, détérioration) a pour objectif de modéliser le processus d'adoption et d'intégration pédagogique des technologies en contexte éducatif. Pour plus d'informations : http://www karsenti.ca/aspid/
- https://www.e-media.ch/Semainedes-medias/Materiel-pedagogiques
- Quelques liens utiles: https://www. one-tab.com/page/YYWALP7JTw-2ftVpGIWVXA

Entretiens croisés



Mathieu Grégoire-Racicot Journaliste, enseignant

au secondaire II

L'importance de l'éducation numérique est aujourd'hui généralement reconnue. Quelles connaissances souhaite-t-on transmettre aux élèves, quelles compétences vise-t-on à développer?

Mathieu Grégoire-Racicot Peut-être, d'abord, doit-on apprendre aux élèves à désobéir au smartphone? Ces outils étaient destinés à des utilisateurs éclairés, censés les ouvrir sur le monde et favoriser la communication, ils sont désormais conçus et construits pour répondre à des impératifs de captage incessant de l'attention. La liberté de l'utilisateur est la condition première de toute éducation. Ceci dit, le numérique est un nouveau continent et l'école devrait pouvoir enseigner sa «géographie». Il y a des connaissances et des savoir-faire du monde numérique qui doivent faire partie de la culture générale d'un élève au XXIe siècle.

Certaines compétences du numérique forment un socle et remplissent des besoins de tous les aspects de la vie sociale, du travail, avec la famille et les amis, avec son assurance maladie ou même l'État: il faut savoir employer un navigateur, un traitement de texte, traiter une image, une messagerie électronique, gérer des documents et conduire des recherches ciblées.

Il y a encore une discipline à inventer. Pourrait-on mettre au point des études numériques comment on l'a fait pour les études de genre ou les études culturelles? Je le crois.

L'utilisation du numérique est-elle forcément une plus-value pour l'apprentissage?

Mathieu Grégoire-Racicot Oui. Prenons l'exemple du traitement de texte et concentrons-nous sur les usages qu'il permet. Un texte numérique permet d'expérimenter ses mutations et ses permutations, de réviser sa structure, son organisation. Un rédacteur numérique s'approprie les productions de ses camarades et de ses collègues, les textes d'auteurs anciens et nouveaux, expérimente l'écriture collaborative et la lecture croisée, commentée.

Le traitement de texte facilite les tâtonnements nécessaires pour étudier les effets rhétoriques et narratifs, ainsi que les techniques de rédaction car il autorise tous les repentirs à vil prix. La copie, elle, permet la distribution numérique de richesses culturelles à bas coût. La recherche à portée de main permet de toujours approfondir des notions, des connaissances, la constitution de ses propres documents, de ses synthèses.

La plus-value numérique peut être récoltée dans presque toutes les disciplines, ne serait-ce qu'avec le traitement de texte. Les notions de confidentialité et de sécurité sont régulièrement mises à mal par les géants du monde numérique, mais préoccupent encore peu le grand public. Comment rendre les élèves attentifs au respect de la vie privée, les prémunir face aux risques de collecte de données personnelles non consentie? Comment les responsabiliser, tant dans l'utilisation des outils numériques que dans la publication de contenus?

Mathieu Grégoire-Racicot Comme vous le faites remarquer la protection — et la défense! — de la vie privée dans le domaine du numérique souffrent de ses multiples aspects, on les confond alors qu'elles répondent à des rationalités différentes.

Le premier aspect de votre question, à mon avis le plus fondamental, c'est le traitement de nos données personnelles par différentes entités comme les réseaux sociaux, mais aussi les fabricants de nos téléphones et de nos ordinateurs, de nos systèmes d'exploitation, de nos opérateurs de téléphonie mobile, de nos fournisseurs d'accès internet, de nos fournisseurs d'applications et de logiciels. On pourrait aussi mettre dans le même sac nos grandes surfaces avec leur carte-fidélité. Tous ont intérêt à nous profiler pour des raisons marchandes.

Mais avez-vous lu leurs conditions générales? Je vous y prends, n'estce pas? Soyons honnêtes, vous êtes comme tout le monde, personne ne les a lues. Quand on signe un contrat, c'est qu'il y a un enjeu. Mais comme tout le monde les signe en s'en fichant éperdument, on le perd de vue... Pour avoir travaillé depuis cinq ans activement à la prévention des dangers liés aux moyens numériques chez les jeunes, la sensibilisation des élèves se révèle un véritable défi parce que les conséquences leur apparaissent généralement positives: ils ont accès au service qu'ils souhaitent, ils communiquent avec leurs amis, c'est hors du contrôle des parents, c'est drôle, c'est ludique, c'est gratuit et de toute façon ils ne paieraient pas pour. Peut-on les en blâmer?

Cette « surveillance » demeure supportable parce que les individus y trouvent leur compte, la publicité quand elle est ciblée devient une information pertinente dans leurs choix économiques. Ce sera certainement différent lorsque la reconnaissance faciale, liée à une intelligence artificielle, jouera les gendarmes et nous amendera pour avoir traversé hors du passage clouté.

Et ce sera certainement inquiétant quand la surveillance et le pistage électroniques serviront à la répression de certaines formes d'expression publique ou privée, comme c'est le cas en Chine ou à Hong Kong.

Le deuxième aspect de la question concerne la publication de contenus. Plus évident et plus individuel, cet aspect de la défense de la vie privée concerne le droit à l'image et les limites légales à la liberté d'expression comme la diffamation, la calomnie et l'injure, l'incitation à la haine et à la violence. Ici, une pure information sur les conséquences légales et sociales suffit souvent à calmer de nombreux esprits.

Les enseignants ontils assez de recul pour
permettre aux élèves
de développer un esprit
critique face au flux
d'informations continu
et les aider à discerner
l'authenticité d'un propos
ou d'une idée?

Mathieu Grégoire-Racicot Malheureusement pas. Lors de mes interventions auprès de collèges de maîtres et de directions, les enseignants se disent bousculés par la rupture numérique. Certains ont bien saisi l'enjeu et pas forcément les plus jeunes. Trop souvent, les plus rétifs assimilent le smartphone à un gadget comparable au handspinner et l'ordinateur à un petit animal difficile à dompter qui doit aller dans sa niche, au labo d'info. Les plus ouverts se demandent quoi faire et comment. On peut difficilement leur en vouloir. L'école a muté moins rapidement que la société civile ces vingt dernières années.

Alors pour susciter l'esprit critique, il faut encore un effort. D'abord en cherchant comment appliquer le numérique à son propre enseignement et expérimenter.

Nous préférons tous des têtes bien faites aux têtes bien pleines et le mode d'être au monde numérique reste à inventer.

Ce serait certainement quelque chose qui commence par de l'écoute et de la lecture attentives, qui rappellent l'étude de texte, une certaine connaissance des moyens de la rhétorique et la capacité à identifier les bases de la discipline propres à comprendre le propos, en mesurer les limites et donc à en évaluer la validité, la rationalité.

On peut espérer que cela éveillera quelque chose comme la sagacité, le discernement. ■

Revue de la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel

Un choix d'outils disponibles dans les médiathèques

Isabelle Mamie

Changer l'école



Comment faire vivre la démocratie à l'école?
Comment sortir de l'évaluation chiffrée? Comment vivifier les savoirs? Comment redonner à l'éducation sa perspective émancipatrice?
Cet ouvrage présente, sous forme d'anthologie, quelques réponses de praticiens engagés, qui vivent leurs idées et construisent, pas à pas, l'école de l'émancipation.

Changer l'école : de la critique aux pratiques.

Franck, A. (2014). Paris: Libertalia.



En s'appuyant sur les nouvelles avancées des neurosciences dans la compréhension des mécanismes de l'apprentissage, les auteurs présentent dans cet ouvrage un panorama de nouvelles façons d'apprendre: la classe inversée, les MOOC, l'« adaptative learning »... On y découvre aussi ce que signifie l'approche par compétences, les possibilités de faire face aux troubles de l'apprentissage grâce à la «neuro-éducation», des idées pour favoriser l'autonomie des élèves... Enfin, les auteurs développent des modèles de systèmes éducatifs, proposant diverses pistes de financement.

Construire le modèle éducatif du XXI° siècle: les promesses de la digitalisation et les nouveaux modes d'apprentissage.

Hussherr, F.-X. (2017), Limoges: Fyp éd.



Dans un monde en pleine mutation, l'école ne joue plus le rôle qu'on attend d'elle. Il convient de la réinventer. L'auteur, ancien ministre de l'éducation et expert en matière d'école, s'attache à une reconstruction de l'éducation pour tous, équitable et inclusive. L'école doit conjuguer le penser et le faire. Elle doit être, selon lui, un laboratoire permanent d'innovation, capable à la fois d'enseigner la rigueur et de favoriser la créativité.

Ré-inventer l'école : une école de qualité pour tous et pour chacun. Berlinguer, L., avec Guetti, C. (2017). Paris : Fabert.



Comment l'enseignement doit-il évoluer dans un monde où l'intelligence artificielle sera surpuissante? À quoi ressemblera le métier de professeur en 2050? Comment réagir face aux leaders de l'intelligence artificielle, américains et chinois, qui concurrenceront demain l'école? L'auteur, chirurgien, neurobiologiste, fondateur de Doctissimo nous appelle à prendre conscience de ce changement de civilisation.

La guerre des intelligences: comment l'intelligence artificielle va révolutionner l'éducation: intelligence artificielle versus intelligence humaine. Alexandre, L. (2017). Paris:

Alexandre, L. (2017). Paris: J.-C. Lattès.



Révolution de l'intelligence artificielle, crise écologique, inégalités croissantes... Plus que jamais, l'avenir paraît incertain et nous savons que l'école prépare insuffisamment nos enfants. Comment développer les compétences qui feront la différence: la capacité à douter, mais aussi à prendre des risques; à se montrer optimistes, curieux, aptes à embrasser le changement; à créer, à penser par effraction, à être rebelle... L'auteur propose un tour du monde des initiatives qui offrent un nouveau modèle d'éducation.

Préparons nos enfants à demain: ces compétences qu'ils ne trouveront pas à l'école. Chéreau, M. (2019). Paris: Eyrolles.



Comment expliquer, dans ce monde en pleine mutation, que l'éducation, la recherche, notre conception de l'apprentissage ne bougent pas d'un pouce? Quelle est la place de l'humain dans un monde de machines? Comment s'appuyer sur la technologie pour développer notre intelligence collective? Comment transformer efficacement le système éducatif pour qu'il soit complémentaire, et non concurrent, des nouvelles technologies? L'auteur plaide pour une approche révolutionnaire du savoir. Il nous propose d'«apprendre à désapprendre » en nous entraînant dans les méandres du cerveau. Il se penche également sur comment apprendre avec les autres, en coopération.

Apprendre au XXI° siècle. Taddei, F., avec Davidenkoff, E. (2018). Paris: Calmann-Lévy. Formateurs et formatrices Enjeux pédagogiques

Espace pratique

Lecture et actualisation d'un texte littéraire: deux enjeux majeurs de l'enseignement des langues anciennes

Sénèque, poète du « gore », ou comment rendre un texte poétique antique accessible à des lycéens

Catherine Fidanza, formatrice, HEP-BEJUNE

Contexte

Les élèves qui choisissent l'option spécifique latin au lycée Denisde-Rougemont sont amené e s à approfondir considérablement leur bagage linguistique, littéraire et historique construit autour de cette langue-culture. Aussi découvrent-ils chaque année de manière approfondie un auteur, un texte et un genre littéraire. Ces textes sont le plus souvent passablement éloignés de leurs habitudes de lecteurs et lectrices et présentent une complexité littéraire et linguistique élevée. Le travail de l'enseignant e est donc de les leur rendre accessibles, alors même que la langue-vecteur, le latin, pourrait représenter un obstacle dans la compréhension de ces textes: le défi est de taille, puisqu'il s'agit de permettre aux élèves de se confronter avec intérêt à cette langue-culture et de leur donner les outils pour le faire avec une relative facilité, y compris au début de leur apprentissage de la langue (Augé, 2019: 73). Car si l'on souhaite découvrir une culture, on ne peut faire l'économie de se confronter le plus tôt possible à la langue qui la véhicule. «La langue contient la société, on ne peut pas décrire la société ni les représentations qui la gouvernent hors des réalisations linguistiques. » (Benveniste, 2012: 79) Or, comme le constate D. Augé, au lieu de lire les textes en latin, les enseignant·e·s et les manuels recourent souvent à la traduction française, faisant l'économie de la langue originale, et «si l'on veut faire naître l'élève lecteur en langues anciennes, il faut lui permettre de se retrouver face à un texte dont le découpage autant que la longueur révèlent une forme autant qu'un sens pour se prêter de façon authentique à une appropriation ». (Augé, 2019: 16; 149) Le choix du texte est donc primordial, de même que les liens de permanence qui seront effectués tout au long de sa lecture.

Dispositif

L'expérience décrite ci-après est intervenue dans le cadre d'une lecture commune des tragédies de Sénèque, proposée à dix élèves de 1^{re} et 2^e année (16 et 17 ans) du lycée Denis-de-Rougemont. Après une présentation détaillée de l'auteur, du genre et de certains aspects mythologiques indispensables à la compréhension des textes, six tragédies ont été retenues et confiées à six duos d'élèves pour une présentation orale. Les critères d'évaluation ont été fixés d'un commun accord avec les élèves (évaluation formatrice). Comme

les commentaires des élèves à l'issue de leurs présentations soulignaient souvent la cruauté de certaines scènes, il nous¹ a semblé intéressant de choisir un angle d'approche actualisant du texte de Sénèque et de profiter de leurs observations pour leur proposer de travailler un passage «gore» de chacune des tragédies. Par le biais de cette approche transculturelle, les élèves devenaient le lieu même du passage d'une langue et d'une culture à une autre et se confrontaient à l'altérité (Späth, 2014a: 11). Sur la base d'extraits choisis par les élèves, nous nous sommes proposé de leur faire d'abord analyser les procédés stylistiques utilisés par Sénèque puis de réfléchir sur leur actualité.

Intervention

Après un détour par l'interview de Thomas Joly à propos de sa mise en scène sanglante du *Thyeste* de Sénèque (Avignon, 2018) et une réflexion menée avec les élèves sur leurs représentations du gore, nous nous sommes assurées de leur compréhension de certains termes réinvestis plus tard dans l'analyse stylistique. Un premier extrait de la tragédie *Agamemnon* a été mis sous la loupe (v. 887-896) et leur a permis de se pencher sur les champs lexicaux et sémantiques, l'usage des comparaisons et des métaphores, les procédés de répétition, d'enjambement, d'ironie et de synesthésie. Puis, en s'inspirant de ce qui venait d'être démontré, ils ont été invités à relever trois observations sur les extraits choisis par euxmêmes et accompagnés pour l'occasion d'une traduction littérale de notre plume. La mise en commun de cette phase a montré qu'ils se sont pris au jeu et ont compris la plus-value d'un tel exercice pour une compréhension plus fine du texte.

Les élèves ont ensuite eu à choisir parmi trois traductions « officielles » de l'extrait travaillé (M. Nisard, 1855; O. Sers, 2011; Fl. Dupont, 2012) la version qu'ils préféraient et à justifier leur choix. Afin d'être eux-mêmes acteurs de l'actualisation du texte, ils ont été confrontés à une dernière étape qui, si elle n'était pas récréative, a du moins eu l'avantage d'être (re)créative. « L'espace que l'on peut voir naître entre les langues n'est pas prioritairement une ligne de transmission où communiqueraient les traditions, mais parfois un lieu étrange, où la confrontation de deux langues en engendre une troisième, irréductible: un espace de recréation. » (Wismann, 2012: 103) Les élèves ont été en effet invité·e·s à proposer leur traduction d'un passage ciblé, en étant particulièrement attentifs aux mots et en rendant au mieux les procédés stylistiques du texte de Sénèque.

Conclusion

Le nombre restreint des élèves invite certes à faire preuve de prudence et à ne pas se livrer à des conclusions hâtives. Nous avons néanmoins pu constater que les deux enjeux que nous nous sommes fixés ont été traités avec succès, à savoir donner des clés pour une lecture littéraire d'un texte poétique et faire réfléchir à la permanence de certains procédés réinvestis aujourd'hui par la littérature et le cinéma. Un objectif supplémentaire a été atteint: sensibiliser les élèves à l'importance des choix auxquels doivent faire face tout traducteur ou éditeur.

Références

Augé, D. (2019). Refonder
l'enseignement des langues
anciennes: le défi de la lecture.
UGA Éditions, Didaskein.
Benveniste, É. (2012). Dernières
leçons. Collège de France 1968 et
1969. Paris: Le Seuil.
Spaëth, V. (2014a). «Le concept
de «langue-culture» et ses
enjeux contemporains dans
l'enseignement / apprentissage
des langues.» Université
Sorbonne-Nouvelle P3, DILTEC
EA 2288.
WISMANN H. (2012) Penser entre

les langues. Albin Michel, Paris.

Note

1 Antje Kolde (HEP VD) et Catherine Fidanza (HEP-BEJUNE).

De la formation à la profession: transitions et ruptures vécues par les enseignant es en début de carrière

Sheila Padiglia, chargée d'enseignement et chercheuse, HEP-BEJUNE

Francesco Arcidiacono, professeur et responsable de la recherche, HEP-BEJUNE

- Aide à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants
- Regards croisés sur l'accompagnement des stagiaires et des nouveaux enseignants
- Quelles pistes pour continuer à proposer un espace de partage pour l'insertion professionnelle?

Dans le cadre des activités de formation/recherche de la HEP-BE-JUNE, un dispositif d'accompagnement pour les enseignant·e·s fraîchement diplômé·e·s (1 à 2 ans) a été proposé entre 2016 et 2019. Autour de questions liées à la phase cruciale d'entrée dans le métier, qui peut être vécue comme un important moment de transition, voire de rupture, ce dispositif prévoyait une série de focus groups (3 à 5) menés durant l'année scolaire par groupes de 3 à 5 enseignant·e·s, tous volontaires, issus de tous les degrés d'enseignement de l'espace BEJUNE. Le focus group étant considéré dans ce cadre comme un espace narratif collectif (Daiute, 2014; Kitzinger, Marková & Kalampalikis, 2004) facilitant le partage des vécus et des savoirs développés dans le début de l'insertion professionnelle.

Il a été démontré que l'entrée dans la profession enseignante peut représenter une période critique qui a été étudiée dans différentes perspectives (Ria et al., 2001; Wentzel, Lussi-Borer & Malet, 2015), notamment pour souligner les difficultés rencontrées par les enseignant·e·s novices lors des premières années d'enseignement. Ce temps de transition entre temps de formation et entrée dans le métier peut aussi se dessiner comme révélateur de plusieurs savoirs issus d'expériences personnelles et professionnelles (identitaires) qui méritent d'être abordées (Akkari, Solar-Pelletier & Heer, 2007).

L'objet d'étude du dispositif visait notamment à comprendre comment les enseignant-e-s vivent leur insertion professionnelle et comment ils utilisent un espace de partage entre pairs autour d'expériences liées à cette phase de transition/rupture avec le temps de formation. Comme l'ont montré les travaux de Zittoun (2006, 2012), les périodes de transition peuvent devenir des opportunités développementales lorsque certaines constructions de significations sont possibles, étant elles-mêmes profondément liées à la possibilité de réélaborations identitaires et d'apprentissages. En effet, les ruptures que les personnes vivent en tant que telles suscitent trois types de dynamiques de transition (Zittoun, 2012): tout d'abord des processus de remaniements identitaires, deuxièmement des processus d'apprentissage et de définition de nouveaux savoir-faire, et enfin des processus de construction de sens.

Notre dispositif a mobilisé seize enseignant es en début de carrière, réparties en quatre groupes pour un total de vingt séances de focus group. Chaque séance a été filmée à l'aide de deux caméras et transcrite. Des analyses qualitatives ont été conduites par le groupe de recherche impliqué, incluant des collègues de la HEP-BEJUNE et de l'Université de Neuchâtel.

Les résultats montrent que le dispositif mis en place a été perçu comme un espace constituant, à des degrés divers, une ressource pour l'entrée dans le métier, que cela soit au niveau de la redéfinition identitaire, des processus d'apprentissage ou de la construction de sens (Arcidiacono et al., 2018). La liberté de parole inhérente au cadre particulier des focus groups a permis aux participant·e·s de créer un espace intermédiaire entre leur intériorité et le discours des autres collègues. Un partage des savoirs à travers le récit et la mise en scène narrative des expériences vécues a permis la mise en place d'une réflexion personnelle et collective autour de ce moment de transition.

L'expérience menée avec les enseignant·e·s en début de carrière met en évidence la validité du focus group en tant qu'outil de transition professionnelle. En effet, il permet la conscientisation des besoins d'une pratique du métier, favorisant l'échange et le partage nécessaires à la réussite de l'insertion dans le métier, surtout quand ils/elles ne trouvent pas, ou pas suffisamment, cette possibilité au sein de leur établissement employeur. En tant qu'institution de formation et de recherche, la HEP-BEJUNE pourrait envisager une offre de développement professionnel allant dans ce sens, pour suivre les étudiant·e·s, devenu·e·s entre temps des enseignant·e·s, dans leur parcours de ruptures, transition et passage à la profession.

De plus, ce dispositif pourrait apporter une innovation pour accompagner les étudiant es HEP réalisant leur stage en emploi, car le focus group favoriserait le dialogue au sein d'un espace protégé et de confiance, en complément des programmes de formation initiale (Gremion et al., sous presse). Si, d'une part, le focus group permet le développement d'un espace favorisant le bien-être en regard aux dimensions psychosociales du métier, d'autre part il peut faire émerger des éléments saillants quant aux besoins de formation au moment de l'entrée dans le métier. Il s'agit, par exemple, d'éléments liés à la gestion de classe, à l'identité comme changement de positionnement professionnel, aux transitions comme moments critiques avant, durant et après l'entrée dans la profession. Ces aspects, d'après les résultats de notre étude, mériteraient un tel espace de partage et de réflexion en dehors de toute évaluation certificative, pour établir la symétrie souhaitée par les futur·e·s professionnel·le·s qui perçoivent ce processus de transition professionnelle comme une dimension profondément humaine.

Note

 L'étude a été conduite en collaboration avec François Gremion, Giuseppe Melfi et Antonio lannaccope

Références

Akkari, A., Solar-Pelletier, L, & Heer, S. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants. Actes de la recherche. 6. Bienne: Éditions HEP-BEJUNE. Arcidiacono, F., Iannaccone, A., Melfi, G., Padiglia, S., & Pirchio S. (2018). Le développement identitaire des enseignants débutants par le partage verba de pratiques professionnelles. Rivista di Psicolinguistica Applicata/Journal of Applied Psycholinauistics, 18(1), 79-96. Daiute, C. (2014). Narrative Inquiry. A Dynamic Approach. Thousand Oaks, CA: Sage Gremion, F., Arcidiacono, F., lannaccone, A., Melfi, G., & Padiglia, S. (sous presse). Les conditions contextuelles de la mise sur pied d'un espace de partage socio-émotionnel de l'insertion pratiques d'enseignement en questions.

Kitzinger, J., Marková, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups? Bulletin de psychologie, 57(3), 237-243. Ria, L., Saury, J., Sève, C., & Durand, enseignants débutants: Études lors des premières expériences Science et Motricité, 42, 47-58. Wentzel, B., Lussi-Borer, V., & Malet R. (2015). Professionnalisation de l'enseignement : fondements et retraductions. Nancy: Presses Universitaires de Nancy. Zittoun, T. (2006). Transitions. Development through symbolic resources. Greenwich: InfoAge. Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions: des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P.-A. Doudin & L. Lafortune (Eds), La transition à l'école (pp. 261-279). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Favoriser la créativité en milieux scolaires de France et de Suisse en développant une culture chorégraphique

Marcelo Giglio (HEP-BEJUNE), Dominique Martinoli (Evidanse, Bienne) et Gérard Oustric (Référent académique du projet Interreg franco-suisse « Territoires Dansés en Commun-TDC » chez rectorat de l'Académie de Besançon)

- Une recherche collaborative transfrontalière (TDC Interreg France-Suisse)
- Soutenir le développement d'une culture chorégraphique et de la créativité en milieux scolaires de France et de Suisse
- L'improvisation dansée: pour développer l'imagination exprimée par le corps ainsi que la relation à soi-même et à l'autre

Comment penser une école sans une place donnée au corps et à son expression? Est-il possible de penser un futur de l'éducation sans une forte importance mise aux arts du son, des lumières et du mouvement? L'école peut-elle se concentrer sur les technologies sans les lier aux techniques du corps et à l'esthétique artistique?

Vers une école dansée

Pour Marcel Mauss (1926/1967), «la danse est toute proche des jeux, la progression serait insensible; et la danse est à l'origine de tous les arts» (p. 83). Comme tout art, le mouvement du corps et notamment la danse ont une importante influence dans la formation de toute personne tant sur sa corporéité que sur son intellect. Si la danse fait partie de la vie culturelle de toutes et tous, pour le moins dans un moment ou un autre de la vie, ces activités peuvent être négligées dans les contextes scolaires. La musique et les arts visuels peuvent perdre parfois de l'importance à l'école. Cela peut être encore davantage en ce qui concerne la danse. Mais, même si l'expression corporelle et les chorégraphies ont une entrée à l'école des plus jeunes, elles peuvent malheureusement restreindre le corps au jeu, sans lui donner une dimension plus globale (Faure, & Garcia, 2003; Bonjour, 1992; Dupuy, 1986).

Par une improvisation dansée

L'improvisation dansée est un processus d'expression technique et esthétique du corps situé entre l'habituel/usuel et l'insolite/inattendu. Si, durant les années soixante, les méthodes d'expression corporelle ont pris de l'ampleur dans l'enseignement primaire de la plupart des pays du monde occidental, l'improvisation dansée y est entrée durant ces dernières années (Fabbri, 2006). En ce sens, comme toute improvisation en art, elle permet de faire exister une idée, une performance qui n'existait pas. Il ne s'agit pas ici d'interpréter l'improvisation dansée comme une performance simple dans laquelle les élèves inventent sur le moment une chorégraphie. L'improvisation dansée peut «former la base d'un travail de composition, se situer en amont de la chorégraphie, et conserver dans la pièce finale quelque chose de son caractère improvisé, ou s'insérer dans la trame d'une chorégraphie composée » (Fabbri, 2006, p. 83). Pour l'auteure, le sujet d'improvisation dansée peut développer l'imagination exprimée par le corps ainsi que la relation à soi-même et à l'autre, dans un contact entre les individus. Ce développement est très important pour que chaque individu, chaque élève puisse faire face à un monde en constante mutation.

Favoriser la créativité en milieux scolaires de France et de Suisse: le projet TDC – Territoires Dansés en Commun

L'entrée de la danse à l'école demande des mesures intégratives des élèves en compensant les asymétries de ressources, notamment par des solutions créatives (Germain-Thomas, 2013). Cela nécessite une bonne réussite dans les collaborations entre les artistes, les enseignant es et les actrices et acteurs de la culture. Pour soutenir ce type d'activités à l'école, il est nécessaire d'établir une collaboration créative entre différents corps de métiers. Dans ce sens, le projet transfrontalier entre la France et la Suisse





« Territoires Dansés en Commun » (TDC) a vu le jour dans le but de développer les actions de danse en milieux scolaire, socio-culturel et éducatif (élèves de 4 à 18 ans, étudiant·e·s et futur·e·s enseignant·e·s entre autres) du Territoire de Belfort, du Pays de Montbéliard, du Canton du Jura et de la partie francophone du Canton de Berne¹.

Espace – Temps, qualité du mouvement et des relations avec l'autre : quatre fondamentaux d'une improvisation dansée en classe

Nous commençons une recherche collaborative² dans laquelle nous regroupons les actrices et les acteurs de ce projet transfrontalier afin de décrire les formes de collaboration créative entre ces professionnel·le·s de l'art, de la culture et de l'école pour soutenir le développement d'une culture chorégraphique et de la créativité en milieux scolaires.

Espace pratique Étudiant-e-s 41

L'une des formations continues proposées par le TDC a été conduite le 22 novembre 2019 à Moutier (Suisse) avec la participation de 44 enseignant·e·s, artistes, animateurs et animatrices de France et de Suisse. En tant qu'intervenant, le chorégraphe français Jean-Christophe Bleton a proposé des ateliers sur quatre fondamentaux de la danse à l'école, soit le travail d'improvisation corporelle:

- sur l'espace,
- sur le temps,
 - sur la qualité du mouvement et
- sur la relation avec l'autre.

Lors de ces ateliers, nous avons pu identifier plusieurs questions et réflexions de la part des artistes et des enseignant·e·s participant·e·s.

En premier lieu, il est important de prévoir ce qui sera travaillé avec les élèves en tant que technique et esthétique. Car, parfois, un e enseignant e peut proposer une tâche d'improvisation dansée aux élèves et ces derniers peuvent réaliser cette tâche, mais les images, les représentations peuvent prendre plus d'importance que les paramètres à développer par l'élève: l'espace, le temps, la qualité du mouvement et la relation avec l'autre. En deuxième lieu, dans un monde en mutation dans lequel les élèves peuvent être plus à l'aise avec les mouvements de doigts sur un écran ou du corps d'un avatar dans un jeu numérique, le grand challenge de l'enseignant e est de penser le corps et le mouvement en tant qu'improvisation dansée par un type de tâche qui explore une corporéité développée sur les quatre fondamentaux de la danse en liant l'esthétique et les techniques de l'expressivité.

Finalement, il est important de considérer une pédagogie de l'improvisation qui permet aux élèves d'interagir avec les autres dans un équilibre de liberté et de contraintes. En effet, si nous nous inspirons du postulat de Marcel Mauss (1926/1967, 1968), dans un monde de rupture et de transition entre les techniques, les technologies et les approches socio-numériques, il est important de comprendre que les techniques et les savoir-faire des «digital natives» nécessitent un développement sans frontière précise entre les approches numériques, la matière des objets concrets, palpables et maniables, et les techniques du corps, notamment en lien avec l'improvisation artistique. Tout un challenge pour l'école de demain.



Notes

- 1 Ce projet est soutenu financièrement, d'une part par le programme européen de coopération transfrontalière Interreg France-Suisse 2014-2020 (Fonds européen de développement régional) et, d'autre part, par les fonds locaux de communes, territoires, cantons et institutions françaises et suisses.
- 2 Une recherche collaborative est conduite pour accompagner le projet TDC afin de mieux comprendre les collaborations créatives entre la culture et de l'école de la région transfrontalière. Cette recherche est en collaboration entre le Domaine de recherche Créativités et collaboration en éducation de la HEP-BEJUNE et les partenaires du TDC tels que ViaDanse, le Centre chorégraphique national de Bourgogne Franche-Comté à Belfort et l'Association Interjurassienne des Centres

Références

Bonjour, M. (1992). La danse en milieu scolaire. Acte du colloque «Quel enseignement pour la danse? ». Saint-Bneux: ADDNZZ/Conseil Général.
Dupuy, F. (1986). Pourquoi la danse à l'école? Colloque «La danse et l'enfant ». UNESCO-FFDACEC.

Fabbri, V. (2006). Langage, sens et contact dans l'improvisation dansée. In A. Boissière & C. Kintzler (Eds). Approche philosophique du geste dansé. De l'improvisation à la performance (pp. 83-101). Villeneuve d'Ascq: Les Presses universitaires du Septentrion.

Faure, S. & Garcia, M-C. (2003) Le corps dans l'enseignement scolaire: regard sociologique. Revue française de pédagogie, 144, 85-94.

Germain-Thomas, P. (2013). Inventer et construire des compromis entre l'art et l'économie: le cas de la danse contemporaine. *Négociations*, 20(2), 41-58.

Mauss, M. (1926/1967). *Manuel d'ethnographie*. Paris: Éditions sociales.

Mauss, M. (1968). Sociologie et anthropologie. Paris: Presses universitaires de France.

L'évaluation différenciée De la différenciation des apprentissages à la différenciation de l'évaluation

Article de mémoire, août 2018 Stéphanie Yotégé

- Recherche sur l'évaluation différenciée
- Pratique et perception des enseignant·e·s
- Impact de cette démarche évaluative sur la scolarité de l'élève

INTRODUCTION-PROBLÉMATIQUE

La classe est un lieu qui réunit des élèves aussi différents que nombreux, ce qui laisse place à toutes formes d'hétérogénéités, qui peuvent se manifester de plusieurs manières. Demeuse et Baye (2008) proposent, par exemple, les formes d'hétérogénéités suivantes: l'âge, le genre, le QI, le niveau scolaire global, les acquis dans une matière, l'origine sociale, l'origine ethnique, etc. (cité par Galand, 2009, p. 5). L'un des mandats de l'enseignant est d'adapter son enseignement aux besoins des élèves. Ainsi, la différenciation pédagogique est une pratique à laquelle il est possible d'avoir recours, afin de prendre en compte ces hétérogénéités. Dans ses principes, cette démarche semble, depuis de nombreuses années, être pour le moins mise en place lors des moments d'apprentissages.

Dans la continuité de ce constat, lors de ce travail de mémoire, je me suis intéressée à ce qu'il advenait de cette idée de la différenciation lorsque l'élève devait être évalué·e. En effet, évaluer les apprentissages des élèves est une étape par laquelle chaque enseignant·e doit passer, car cette démarche reste obligatoire. À ce sujet, voici ce que disent Fagnant, Duroisin et Van Nieuwenhoven (2014):

L'évaluation joue également un rôle essentiel dans la vie quotidienne des classes où elle ne se limite pas à dresser un bilan des acquis au terme d'un processus, mais est au cœur des activités d'enseignement et devrait œuvrer à la différenciation et à la régulation des pratiques. (p. 134)

Cette thèse m'a amenée à me questionner quant à la continuité de la différenciation lors des moments d'enseignements-apprentissages. Dès lors ai-je pu formuler la question de départ suivante : comment un enseignant procède-t-il pour évaluer un élève pour lequel il a mis en place de la différenciation lors des moments d'apprentissages? Poursuit-il cette différenciation lors de l'évaluation? Consciente des controverses liées à l'évaluation sommative, j'ai également souhaité comprendre les pratiques, ainsi que la perception des enseignant·e·s quant à l'étendue des démarches de différenciation qu'ils mettent place. Cela m'a donné la possibilité de relever la problématique suivante: quel regard les enseignant·e·s du primaire portent-ils sur la différenciation et sa continuité lors de l'évaluation sommative, et quel serait l'impact de cette démarche évaluative sur la scolarité de l'élève?

J'ai articulé à ma problématique les trois objectifs de recherche suivants :

Objectif 1 Se renseigner sur les critères d'hétérogénéité des classes bernoises et déterminer leurs impacts sur le travail des enseignant·e·s.

Objectif 2 Identifier la perception des enseignant·e·s quant à la différenciation ainsi qu'aux dispositifs de différenciation mis en place dans leur classe.

Objectif 3 Déterminer les avantages et les désavantages de la mise en place d'évaluation sommative différenciée.

MÉTHODOLOGIE

Ainsi, pour répondre à ma question et à mes objectifs de recherche, j'ai souhaité m'appuyer sur des démarches méthodologiques principalement caractérisées par des approches: qualitative, compréhensive, déductive, inductive et à visée heuristique. Ces différentes approches sont des processus qui m'ont donné la possibilité de m'intéresser aux enseignant·e·s, à leur pratique, mais également à leur perception ainsi qu'à la pratique évaluative différenciée. De ce fait, je suis allée à la rencontre de quatre enseignantes que j'ai

42 Espace pratique Étudiant-e-s Enjeux pédagogiques

interviewées. J'ai mis en place un guide d'entretien composé de deux grands thèmes: caractéristiques de la classe et expérience professionnelle (chaque thème était composé d'environ cinq questions et de pistes de relances). L'enregistrement des entretiens m'a permis par la suite de procéder à la retranscription puis à l'analyse et à l'interprétation des données. Après avoir analysé les données, j'ai souhaité thématiser et discuter six résultats.

QUELQUES RÉSULTATS CIBLÉS

Pour traiter les données recueillies après leur retranscription, j'ai créé un tableau avec les entrées suivantes :

Questions concernées Il s'agit ici des questions de mon guide d'entretien.

Thèmes principaux Ces derniers sont en lien avec mes objectifs de recherche.

Sous-thèmes, indicateurs et précisions Ces éléments reprennent les mentions des enseignantes interrogées.

Le *tableau 1*, ci-après, présente un extrait de mon tableau d'analyses de données.

Questions concernées	Thèmes principaux	Sous-thèmes	Indicateurs	Précisions
2+3	Hétérogénéité des apprentissages	Types de besoins	Facteurs temps	Rythme (rapide-lent)
			Supports supplémentaires	Consignes ou tâches à simplifier/diminuer/morceler
				Matériel en fonction des profils d'apprentissage
				Stimulation /motivation /sens
			Affectif	Encouragement (p. ex.: confiance face à la peur de l'échec)
			Besoins spécifiques (diagnostic)	«Dys»
		Types de difficultés	Apprentissage	Langue (allophone), lecture, modélisation, etc.
			Concentration	Déficit d'attention avec hyper-hypoactivité
			Engagement	Mise à la tâche
				Sollicitation
				Autonomie
				Persévérance
				Motivation

Ce procédé m'a permis d'analyser de manière ciblée les mentions des différentes enseignantes interrogées. Dans l'étape «Discussion», des liens aux auteurs sont réalisés en mêlant et en discutant divers aspects des résultats recueillis.

DISCUSSIONS

Je souhaite, dans un premier temps, revenir sur la «Discussion n°2: Gestion de l'hétérogénéité de la classe » ainsi que la «Discussion n°5: Évaluation différenciée, idéaux et réalité du terrain ». Je reviendrai également sur la «Discussion n°5 » lors du chapitre «Apport de ma recherche dans ma classe de stage » qui sera présenté ci-dessous.

En ce qui concerne la «Discussion n°2», divers éléments ont été mentionnés quant à la gestion de classe : la difficulté à gérer l'hétérogénéité dans la classe a été relevée par une enseignante. Elle explique que cette difficulté est principalement liée aux rythmes d'apprentissage, aux besoins et difficultés de chaque élève. Archamblault et Chouinard (2009) associent la gestion de classe à «un éventail de compétences professionnelles» dont la maîtrise est nécessaire pour une atmosphère favorable au travail. Ainsi peut-on affirmer que la gestion de l'hétérogénéité des classes est un pilier important dans l'enseignement, mais n'est pas toujours évidente à organiser. De plus, étant donné les compétences qu'elle nécessite, peut-on également avancer qu'une «bonne» gestion de classe s'acquiert avec le temps et l'expérience. Les mentions relevées tout au long de ce travail me poussent à penser ceci: pour être en accord avec sa gestion de classe, il faut être conscient que la différenciation est « obligatoire » si l'on souhaite gérer au mieux l'hétérogénéité.

Revenons maintenant à la « Discussion n°5 ». Les entretiens menés m'ont permis d'avancer ce qui suit : pour qu'un enseignant puisse songer à la mise en place de différenciation lors de l'évaluation, il faut que ces dispositifs soient déjà présents lors des moments d'apprentissages. En effet, ce procédé évaluatif est un enjeu considérable pour les enseignant e s. Il rime souvent avec défi.

Ainsi, lorsque les enseignantes évoquent les avantages et des désavantages liés à cette pratique évaluative, une mise en parallèle est systématiquement faite: l'idéal souhaité et la réalité du quotidien. Les éléments qu'elles relèvent permettent d'appuyer leurs choix quant à la possibilité d'intégrer l'évaluation différenciée à leur enseignement. De plus, la faisabilité au plan de l'effectif des classes est un aspect qui peut s'avérer difficilement gérable, notamment par les enseignantes régulières. Tous les éléments cités précédemment semblent constituer un frein quant à la décision de mise en place d'évaluations différenciées. Ainsi je me demande si ce frein n'est pas en lien avec les outils peut-être manquants dans diverses situations. Il est donc possible que ces enseignantes peinent à «instaurer» des démarches évaluatives différenciées, dans la mesure où la différenciation lors des moments d'apprentissages est peut-être perçue comme «inconfortable».

APPORT DE MA RECHERCHE DANS MA CLASSE DE STAGE

Lors de cette troisième année de formation, j'ai eu l'opportunité de réaliser la totalité de ma pratique professionnelle dans la même classe. Ainsi, le fait de connaître quelque peu les élèves (à travers le suivi de la première tranche de stage) m'a permis de mettre en place quelques dispositifs de différenciation de manière plus aisée lors de ma deuxième tranche de stage. Pour ce faire, j'ai pris en compte les divers éléments ressortis lors des étapes « Analyse des données » et « Discussions des résultats ».

Ce procédé m'a aidée à choisir les dispositifs de différenciation que je souhaitais mettre en place. Notamment lorsque j'ai dû me questionner quant au temps d'enseignement-apprentissage durant lequel j'instaurerais divers dispositifs de différenciation. En effet, il s'agit d'une réflexion que je me suis faite en réponse aux mentions des enseignantes interrogées. Voici un aspect interpellant qui a été relevé:

En même temps, il [ne] faut pas anticiper trop sur les difficultés, [il] faut laisser l'élève aller un bout, mais très rapidement, il faut réfléchir différemment pour ces élèves plutôt que de les faire traverser des phases d'apprentissage compliquées [...] (Laura, 275-277) Je présente ci-dessous quelques exemples de dispositifs de différenciation mis en place lors de ma dernière tranche de stage.

Les supports de travail

J'ai tenté, le plus souvent possible, de varier et de mettre en place des supports permettant la manipulation. Par exemple, lorsque j'effectuais une activité durant laquelle le volume de vocabulaire était important, j'ai eu recours à des images afin de faciliter la compréhension et de ne pas submerger les élèves par de longues listes de mots: les images peuvent parfois être plus parlantes que les mots ou les définitions. À plus forte raison pour un e élève dont la langue maternelle n'est pas le français.

Les groupes de travail

La formation de groupes de niveaux hétérogènes est selon moi une manière de travailler qui a de nombreux avantages pour les élèves, notamment permetttre l'entraide dans les groupes de travail en valorisant ce que chacun peut apporter à son groupe.

Scinder le travail en plusieurs étapes

Lorsqu'une tâche à réaliser comporte plusieurs étapes, diviser le travail en plusieurs parties permet à l'élève d'avoir une marche à suivre. Il bénéficie ainsi de divers repères dans le processus qu'il entreprend.

Le plan de travail de la leçon ou d'une activité comportant plusieurs étapes.

Il s'agit également d'une méthode de travail qui permet à l'élève d'avancer en autonomie, mais également de continuer de travail s'il est bloqué (il peut passer à autre chose). Ce qui permet également à l'enseignante de cibler les difficultés de l'élève.

Les consignes modifiées

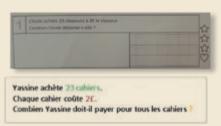
Modifier la consigne d'un exercice afin de pousser l'élève à faire des liens directs avec son quotidien ou en incluant l'élève dans la consigne. Ce dernier exemple me permet de revenir sur la « Discussion n°1: Stratégies d'apprentissage, autonomie et engagement de l'élève ».

Ainsi, je souhaite présenter une idée de différenciation mise en place pour un élève dont les difficultés d'engagement ont été constatées à plusieurs reprises. Voici la démarche entreprise:

J'ai souhaité présenter cette démarche, car la situation dans laquelle je me suis retrouvée m'a particulièrement perturbée. En effet, l'élève pour lequel j'ai mis en place la différenciation présentée ci-dessus a toujours éprouvé des difficultés d'engagement face aux diverses tâches à effectuer. Lors de ma première tranche de stage, il restait souvent devant sa feuille de travail et n'entreprenait aucune démarche de recherche: il s'exprimait peu et ne disait pas (ou rarement) lorsqu'il ne comprenait pas, et cela malgré les différentes démarches entreprises pour l'aider. En somme, les explications supplémentaires, reformulations par d'autres élèves ou par moi-même, ne l'aidaient pas. Ainsi, lors de ma deuxième tranche de stage, j'ai pris en compte les mentions, conseils et constats relevés par les enseignantes et différentes lectures effectuées pour tenter d'aider cet élève, ce qui a porté ses fruits dans bien des situations.

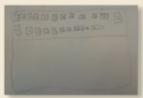
CONCLUSION

Sur le plan professionnel, la réalisation de ce travail m'a apporté des ressources que je souhaite exploiter dans ma pratique professionnelle. Mon ressenti quant aux divers dispositifs mis en place dans ma classe de stage a été très positif pour les raisons suivantes: je pense que les éléments mentionnés par les auteurs et les enseignantes attirent mon attention sur des aspects auxquels je n'avais jamais prêté attention avant ce travail de recherche. Notamment sur le plan de l'impact de ces démarches sur la gestion de classe. En effet, en mettant en place quelques dispositifs de différenciation lors de ma pratique professionnelle, j'ai pu constater un impact bénéfique du côté des élèves et du mien également. L'implication des élèves a été différente à partir du moment où ils ont eu des « outils » différents. De mon côté, bien que cela m'ait demandé un travail important en amont, j'ai l'impression que ces démarches ont eu une incidence positive vis-à-vis de certains aspects de la gestion de classe: j'ai constaté une implication plus grande de la part des élèves à divers niveaux. Un élément que je n'ai malheureusement pas pu exploiter est la mise en place d'évaluation différenciée pour des élèves « non diagnostiqués ». ■



Consigne de départ

Consigne quelque peu modifiée en incluant l'élève dans la donnée





Démarches entreprises par l'élève.

Phrase-réponse de l'élève.

Références

Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). Vers une gestion éducative de la classe (3e éd.). Boucherville, Canada: Gaëtan Morin Éditeur.

Fagnant, A., Duroisin, N., & Van Nieuwenhoven, C. (2014). L'évaluation au service des apprentissages: De l'évaluation formative en salle de classe au pilotage du système par les résultats des évaluations externes. Education & Formation - e-302, pp. 134-137. Galand, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissages: Quelle place pour les pratiques d'enseignement? Les Cahiers de Recherche en Éducation et ouvertes fr/halshs-00561564/document Leroux, M. (2017). Et si j'étais élève dans ma classe? Pistes de réflexion pour une meilleure prise en compte de la diversité en classe. Conférence du 11 septembre 2017. Delémont.

44 Espace pratique Étudiant-e-s Enjeux pédagogiques

Interview de Noémie Biache, étudiante inscrite au sein du « Cursus bilingue / Bilingualer Studiengang » de la HEP-BEJUNE et de la PHBern

Vous avez grandi en Suisse romande. Quel est votre rapport à la Suisse alémanique et à la langue ?

Je suis née et j'ai grandi dans le canton de Neuchâtel. De famille alsacienne (mère) et lorraine (père), j'ai toujours baigné dans une culture germanophone. Quant au suisse allemand, j'ai commencé à l'entendre depuis que je suis dans ce cursus. Je dois dire que je comprends bien mieux le suisse allemand qui vient de Bâle, car c'est celui qui ressemble le plus à ce que j'entends dans ma famille. Maintenant, après plus de 6 mois à Berne, je commence gentiment à comprendre le Berndütsch, mais le parler, j'en suis encore loin.

Pourriez-vous décrire le « Cursus bilingue / Bilingualer Studiengang » en quelques mots ?

Le cursus bilingue est construit ainsi: 2 semestres à Delémont, 3 semestres à Berne et le dernier semestre de nouveau en français. Cette répartition est faite ainsi, pour pouvoir laisser la possibilité à ceux qui le souhaitent de partir étudier un semestre à l'étranger. Normalement, si tout va bien, je vais partir à Nottingham Trent University.

Vous êtes actuellement étudiante (4° semestre) à la PHBern après une année de formation au sein de la HEP-BEJUNE à Delémont. Après avoir fait la transition d'une institution à l'autre, quelles sont les différences majeures que vous avez pu observer?

Je trouve que l'on peut comparer la PHBern à une université, par son nombre élevé d'étudiants, les cours en amphithéâtre et ses nombreux bâtiments. Alors que la HEP-BEJUNE à Delémont est plutôt tout l'inverse. Ce sont les plus grandes différences générales qui m'ont sauté aux yeux.

Après avoir effectué des stages dans les deux régions linguistiques et même au sein d'une école bilingue lors de votre formation à l'enseignement primaire, avez-vous observé des différences quant à la culture d'enseignement dans les classes en Suisse alémanique et en Suisse romande? Justement, je viens tout juste de finir mon «Praktikum 3» en 6. Klasse (8 HarmoS) à Berne (Bethlehem). Enseigner dans la langue partenaire n'était pas si évident, mais je suis contente d'avoir pu faire cette expérience. Durant ce stage, j'ai constaté que les enfants travaillent beaucoup par deux ou tout seuls, c'est pourquoi, par moments, je ne me sentais pas très utile... Alors que ce sentiment, je ne l'ai jamais éprouvé durant mes quatre stages dans le canton du Jura.

Malheureusement, je n'ai jamais été dans des classes bilingues, contrairement à des étudiants qui suivent le cursus «normal». J'aurais bien aimé, car dès que j'obtiendrai mon diplôme, j'aimerais beaucoup enseigner dans les classes PRIMA à Neuchâtel.

Faire des études « en mode bilingue », cela représente une charge de travail supplémentaire, non?

Oui, je pense que ça représente une charge de travail supplémentaire. Certes, je prends plus de temps à lire un texte, à retravailler mes cours ou à apprendre une chanson en allemand. Mais finalement, à la fin de ce cursus, nous aurons gagné en connaissance et en expérience. Tout est une question de volonté et de motivation!



Quelles sont les conditions auxquelles vous devez répondre pour suivre la formation bilingue ?

Nous avons dû répondre aux mêmes conditions que la filière classique, c'est-à-dire une maturité gymnasiale (ou diplôme jugé équivalent ou d'autres cas spéciaux), un niveau B2 en allemand (ou en français pour les germanophones) et également un niveau B2 en anglais étant donné que nous n'avions pas pu choisir les options. Mais de toute manière, j'aurais pris l'anglais.

Avez-vous pu rapidement trouver vos marques au sein de la PHBern où vous suivez tous les cours en allemand standard?

Je suis une personne qui s'adapte rapidement. Je pense qu'il m'a fallu environ une semaine pour m'y retrouver avec ces différents bâtiments. Sinon j'ai pris plus de temps, environ un mois, à m'habituer à des cours en allemand. Mis à part mes leçons d'allemand durant ma scolarité, je n'avais jamais suivi tout un enseignement entièrement en allemand.

Quels sont les défis majeurs dans cette formation bilingue?

À vrai dire, je pense que le plus grand obstacle que l'on puisse trouver dans cette formation, c'est soi-même. Si le métier d'enseignant est vraiment ce qui nous anime, alors il faut y croire et se donner les moyens de réussir la formation en gardant une motivation à toute épreuve.

La prochaine séance d'information concernant le Cursus bilingue aura lieu

Mercredi 9 décembre 2020 14h30-15h30 HEP-BEJUNE, Delémont (Route de Moutier 14) salle 218

Écoles multidegrés

Questions à Françoise Pasche Gossin



Pourquoi cette étude a-t-elle été initiée?

La demande a été initiée par le Département de la formation, de la culture et des sports du canton du Jura et par son Service de l'enseignement, en vue d'évaluer l'efficacité et l'efficience du fonctionnement de ces classes, ainsi que de déceler l'impact sur l'ensemble des actrices et des acteurs concernés (élèves, personnel enseignant et familles). Le suivi scientifique du projet pilote s'est déroulé de 2017 à 2019, dans deux cercles scolaires, et plus particulièrement dans les écoles de Rebeuvelier, des Rouges-Terres, du Bémont et des Enfers. La mise sur pied d'un projet pilote a fait suite à une motion adoptée en février 2016 par le Parlement jurassien, qui préconisait la création de classes à degrés multiples dans certains établissements scolaires en lieu et place de fermer des écoles et de déplacer des élèves.

Quels sont les avantages des classes à degrés multiples?

Les élèves en tirent de multiples avantages, notamment celui de la coopération. Les aîné·e·s vont aider naturellement les plus jeunes, et c'est ainsi que se forme une réelle entente et connivence entre les élèves. Les aîné·e·s apprennent à se responsabiliser, à expliquer et à reformuler aux plus jeunes ce qu'ils ont appris. En transmettant leur savoir, les élèves réactivent leurs connaissances et ajustent leur pensée. Les plus jeunes sont baignés dans un environnement stimulant, leur permettant d'anticiper les connaissances à construire et d'avancer à leur rythme. Pour tous les élèves, cette situation favorise leur autonomie puisque tout ce petit monde doit apprendre à se responsabiliser et à travailler sans la présence continue de l'enseignant-e. On observe une forte émulation sociale et des interactions enrichissantes lorsque les élèves travaillent en groupes d'âges hétérogènes. Si des élèves sont en difficulté scolaire, elles ou ils peuvent bénéficier d'un enseignement plus personnalisé, ainsi que de la présence et de l'aide d'autres élèves plus expérimentés. Pour les élèves qui ont de l'avance, c'est l'occasion d'aller plus loin dans les apprentissages.

Le fait de suivre un même groupe d'élèves durant plusieurs années consécutives laisse présager d'un meilleur suivi des apprentissages des élèves. Le personnel enseignant doit faire face à une organisation minutieuse et à une préparation de ses leçons sans faille. On observe une forte propension à considérer la diversité des élèves comme une richesse ou une force sur laquelle il faut miser. C'est à ce titre que le corps enseignant différencie ses





pratiques pédagogiques en évitant de cloisonner l'enseignement par degré scolaire, il va réorganiser les contenus d'enseignement pour les rendre accessibles à l'ensemble des élèves et mettre en œuvre des modes de groupements des élèves multiples, ce qui a un impact sur le climat de la classe et sur les apprentissages scolaires. On observe peu d'élèves astreints à l'attente et un grand engagement des élèves dans les tâches scolaires. Ainsi le corps enseignant propose aux élèves des outils de travail plus personnalisés (par exemple le plan de travail) pour les inciter à progresser dans les apprentissages de façon autonome. Le corps enseignant fait usage de formes de travail davantage basées sur l'entraide et le tutorat, en développant par exemple la pédagogie du projet. Il prévoit une évaluation souple, continue, différenciée, au service de la progression des apprentissages. L'idée de ne pas restreindre le programme de chaque degré scolaire sur une année est fortement développée dans une classe à degrés multiples. Cela donne aux élèves le temps dont chacune et chacun a besoin pour apprendre et grandir.

Pour terminer, je dirais que le maintien d'une école de village, située à proximité des lieux d'habitation, a une incidence positive sur les familles,

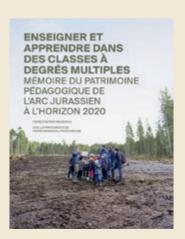


sur le développement d'un territoire, sur la construction du lien social et de l'identité citoyenne.

À qui s'adresse cet ouvrage?

Il s'adresse à toutes les personnes qui se préoccupent de pédagogie et de diversité au sens large. Il peut être une source féconde de débat pour les formatrices et les formateurs des Hautes écoles pédagogiques qui souhaitent intégrer dans leurs cours des savoirs relatifs à cette organisation de la forme scolaire et aux pratiques qui en découlent. Cet ouvrage s'adresse également au personnel enseignant et au corps estudiantin qui y trouveront des repères théoriques et des exemples concrets pour mettre en œuvre un enseignement selon le paradigme de l'hétérogénéité. Enfin, il peut servir de référence aux responsables des services de l'enseignement, des directions d'écoles, des communes, aux familles, au personnel enseignant qui veulent maintenir une école à proximité des lieux d'habitation, voire promouvoir ce type de classe au sein de leur établissement et de leur territoire.

FRANÇOISE PASCHE GOSSIN, LE 23 FÉVRIER 2020



Enseigner et apprendre dans des classes à degrés multiples Françoise Pasche Gossin

Avec la participation de Pierre Montavon, photographe Éditions HEP-BEJUNE

Disponible en librairie et en ligne: www.hep-bejune.ch

Vient de paraître





Penser le métier par la formation

Sous la direction de Evelyne Charlier, Jean-François Roussel, Marcelo Giglio, Patrick Mayen

Ce recueil de contributions - issues du monde de la recherche comme de la pratique - s'attache aussi bien à l'analyse des actions qu'aux méthodes et concepts en usage au sein du monde de l'emploi, des métiers, du travail. Ce, tant dans le cadre de la conception des dispositifs proposés au sein des parcours de formation que dans la conception des référentiels et des modalités d'évaluation. voire de certification. Une belle diversité d'univers professionnels de la formation est examinée à partir d'études et de recherches empiriques.

Toujours disponible





Distribution: Alphil éditions universitaires, CID pour la France

Vivre ici, vivre ailleurs

Cette mallette a pour objectif de développer le langage oral en partant à la découverte de la vie des enfants et du monde. Habiter une maison, habiter dans un environnement, manger, se laver, jouer, aller à l'école, aller au marché sont quelques-uns des dix thèmes abordés.

Des personnages récurrents (africains et européens) accompagnent cette découverte et favorisent une approche transversale du monde du vivant, des milieux de vie, de l'éducation au développement durable et de la citoyenneté.

La démarche est simple: déclencher le langage et découvrir le monde grâce à des posters illustrant la vie quotidienne d'une famille africaine. Dans un deuxième temps, on compare le cadre de vie de la famille africaine avec celui d'autres continents en s'appuyant sur des photographies. Les élèves poursuivent en effectuant un retour sur leur propre culture via des posters montrant le quotidien d'une famille européenne. Les découvertes peuvent être réinvesties par des jeux et des activités de manipulation, grâce aux cartes de synthèse ou aux cartes de la vie animale.

Les fiches techniques permettent la fabrication d'objets (briques d'argile, moulin à eau) mais aussi l'expérimentation de notions (imperméabilité de l'argile, notion de pente, etc).

L'organisation thématique – plutôt souple – offre à l'enseignant e la possibilité de « naviguer » dans le projet comme il ou elle le souhaite. ■

Micheline Friche

Mallette d'expérimentation Vivre ici, vivre ailleurs Tessier, M. (2011). Les Mureaux: éditions SED. (Millemots)



Lire en classe – Seule

Lola n'a pas sept ans et cela fait déjà trois ans qu'elle vit séparée de ses parents. Ses grandsparents, Maria et Ventura, l'ont recueillie depuis la naissance de sa petite sœur. Nous sommes en Catalogne durant la guerre civile.

Son grand-père lui parle du conflit, mais que peut y comprendre une enfant de son âge? Le jour où les nationalistes attaquent leur petit village et les forcent à l'exil, la guerre prend alors tout son sens.

Peu après s'être réfugiés chez les Calxic, Maria doit être hospitalisée et Ventura reste à son chevet, Lola se retrouve à nouveau sans famille. Un matin, les troupes nationalistes font irruption dans le village et un jeune soldat force la porte des Calxic, menaçant de son fusil le couple âgé et la fillette. Lola s'interpose courageusement, lui faisant prendre conscience de l'absurdité de la situation, si ce n'est de celle de la guerre. Une semaine plus tard le conflit prend fin, Lola décide d'entreprendre seule le voyage qui la conduira à sa mère.

La petite Lola a vraiment existé et c'est son histoire que retracent Denis Lapière et Ricard Efa dans cette bande dessinée émouvante. Est-ce parce que l'illustrateur est directement touché par ce récit de vie – Lola étant la grand-maman de son épouse – qu'il y dépose un voile de douceur?

«Seule» c'est la guerre racontée à hauteur d'enfant, une histoire malheureusement universelle, à conseiller à partir de 11 ans.

Stéphanie Kiener

Seule

Lapière, D., Efa, R. (2018). Paris: Futuropolis.



Et la lumière fut!

Sans lumière, pas d'image. Cette règle qui s'applique à notre physiologie est aussi valable pour un appareil photo ou une caméra vidéo. L'évolution du matériel technique permet aujourd'hui des prises de vue dans des conditions de luminosité tellement faibles que les frères Lumière en seraient probablement sidérés. Mais il serait dommage de négliger un bel éclairage quand plusieurs possibilités techniques s'offrent à vous.

Le Service technique de la HEP-BEJUNE a fait l'acquisition de nouveaux éclairages pour les réalisations en photo ou en vidéo. Les projets de films d'animation réalisés grâce aux tablettes numériques et leurs logiciels dédiés sont en plein essor dans les écoles. Pâte à modeler, figurines en plastique, découpages, dessins, tout est bon pour raconter une histoire en stop-motion. Pour donner du relief à une scène et jouer avec les ombres, les panneaux de spots LED seront très utiles. La température de couleur, tout comme l'intensité, peuvent être réglés avec précision. Lever ou coucher du soleil, lumière d'été ou d'hiver, tout est modulable. Pour une lumière plus tendre ou indirecte, on peut utiliser les diffuseurs ou les réflecteurs fournis avec, le tout dans un seul sac de transport. Les deux panneaux peuvent aussi fonctionner sur batterie rechargeable pour des prises de vue en extérieur.

Pour un effet coloré ou stroboscopique, des barres d'éclairage LED sont aussi disponibles. Plus volumineuses, elles seront parfaites pour illuminer une scène pour une pièce de théâtre ou un spectacle de marionnettes. Les quatre spots sont orientables indépendamment et modulables tant en intensité qu'en couleur. Il existe de nombreuses possibilités de préréglages et pour une utilisation plus poussée, la barre peut être pilotée grâce à une table de mixage. Mais pour faire simple, on peut utiliser le mode automatique qui fait réagir l'éclairage en fonction du son. La barre LED devient alors facile d'utilisation et incontournable pour les soirées disco des camps de ski ou toute autre soirée festive.

Aline-Sophie Urfer



On vous déroule le tapis!

Cette année, à la médiathèque, nous mettons les histoires sur le tapis. Au propre, comme au figuré!

Toujours à l'affût de nouveaux outils à proposer aux utilisatrices et aux utilisateurs des médiathèques, nous avons découvert et choisi de développer le concept des tapis à histoires. Quésaco?

Le tapis à histoires est une création textile, en volume, qui reproduit une histoire, un conte ou un album jeunesse en particulier. C'est un support d'animation ludique, interactif, qui peut être utilisé dans le cadre de la promotion de la lecture, mais également dans des activités pluridisciplinaires et transversales, notamment en langues, dans les activités créatrices, théâtrales, etc.

Les tapis à histoires sont des créations originales, confectionnées par des artistes qui les ont parfois enregistrées sous des marques déposées comme le raconte-tapis® ou le tapis narratif®. Certains tapis reproduisent fidèlement un album jeunesse: le style d'illustration est respecté et l'autorisation de l'éditeur a été requise. Il s'agit là de créer une passerelle entre le livre et l'enfant. D'autres tapis sont conçus d'après un conte traditionnel, mais ne se réfèrent pas à une édition en particulier. Ils laissent le champ libre à l'imaginaire.

Les tapis peuvent être utilisés avec un large public, mais nous estimons qu'ils sont particulièrement adaptés pour des élèves des degrés 1P à 8P.

La mise en place de cette nouvelle offre a nécessité plusieurs mois de développement. La médiathèque s'est pour l'instant dotée de trois tapis : le premier a été conçu à partir du conte traditionnel *Le loup et les sept chevreaux*. Pour le deuxième, changement de décor avec le conte africain *Rafara*. Enfin, notre troisième acquisition met en scène *Une soupe au caillou*, dans la version d'Anaïs Vaugelade.

Deux classes jurassiennes ont eu l'occasion de découvrir et de tester notre premier tapis, dans le cadre d'un projet de recherche mené par Mesdames Christine Riat et Emilie Schindelholz Aeschbacher.

L'utilisation de ce nouveau support fera également l'objet de cours de formation continue dispensés par Anne-Lise Prudat, le 28 octobre à Delémont, le 11 novembre à Bienne et enfin le 25 novembre à La Chaux-de-Fonds. ■

Cherryl Odiet



laPlattform: sélection des films au sujet de l'école d'aujourd'hui et de demain

L'école n'est pas imperméable aux évolutions de la société, aux questions qui animent les débats actuels et au développement des nouvelles technologies. Miroir de la société, l'école change! Voici une sélection de ressources disponibles sur l'école d'aujourd'hui... et de demain.



Profs en première ligne

Chômage, précarité, mixité sociale et nouvelles technologies ont contribué à modifier le visage de l'école. L'interview d'enseignant-e-s d'une manière libre et sans tabous permet de dresser un état des lieux de l'école et témoigne des transformations en cours dans l'éducation.



L'école

L'émission radiophonique «Tout un monde» de la RTS s'intéresse à la thématique de l'école. Quelles sont les tendances ailleurs? Comment faire mieux? Quelle école pour demain?



Demain l'école

Les neurosciences et le numérique sont en train de révolutionner les apprentissages. Nourrie d'expériences scientifiques, une enquête en deux volets sur l'école du futur.



École: tablette ou tableau noir?

Les enfants apprennent de plus en plus avec des tablettes tactiles, des ordinateurs ou des robots. Le numérique fait sa place dans les classes. Mais jusqu'où introduire ces technologies à l'école? Comment préparer aux mieux les citoyennes et les citoyens de demain?



École en forêt

Reportage sur un phénomène qui se développe en Suisse.

Dimitri Coulouvrat

En fonction de l'évolution de la crise sanitaire, la HEP-BEJUNE évalue le maintien ou non de ses manifestations au cas par cas.

Informations actualisées sous : www.hep-bejune.ch

Congrès de la SSRE

La manifestation, initialement prévue du 22 au 24 juin, se tiendra du 31 août au 2 septembre 2020

HEP-BEJUNE, Bienne

Séminaire en pédagogie spécialisée

Mercredi 18.11.20

HEP-BEJUNE, Bienne

Les lectures suivies... du plaisir en série!

Présentation du fond des séries de livres et propositions d'activités

Mercredi

21.10.20

HEP-BEJUNE,

Médiathèque

14h15 - 16h00

de Bienne

Mercredi 16.09.20

HEP-BEJUNE, Médiathèque de Delémont 14h15 – 16h00

Mercredi 23.09.20

HEP-BEJUNE, Médiathèque de La Chaux-de-Fonds 14h15 – 16h00

Vers le tapis à histoires: inventer et raconter des histoires en classe

Mercredi 28.10.20

HEP-BEJUNE, Médiathèque de Delémont 13h30 – 16h45

Mercredi 11.11.20

HEP-BEJUNE, Médiathèque de Bienne 13h30 – 16h45