



**La
culture
numérique
à l'école**

**Du tableau noir au tableau
blanc interactif**

**Mettre à profit Twitter dans sa
pratique pédagogique**

**Hybridation des didactiques
romandes (DidRo)**

**Les Universités d'été de
l'ADMEE à la HEP-BEJUNE**

éditorial

La culture numérique à l'école Stéphanie Boéchat-Heer **4**

actualités

Une nouvelle vice-rectrice à la HEP-BEJUNE **6**

Du tableau noir au tableau blanc interactif Raphaël Lehmann **6**

Séminaire « Entrée dans la profession d'enseignant »

Jean-Steve Meia **6**

Deux nouveaux CAS (Certificate of Advanced Studies) à la HEP-BEJUNE: Formation d'animateur de groupe d'analyse des pratiques professionnelles (APP) Pierre Petignat **7**

Education et plurilinguisme-bildung & Mehrsprachigkeit

Melanie Buser **9**

Nouveau! Des émissions télévisées en streaming

Dimitri Coulouvrat **10**

L'œil en face du trou, une exposition interactive

Sophie Golay Gasser **10**

Recherche en éducation et gouvernance: espaces de rencontres, d'échanges et de concertation entre chercheurs et décideurs Bernard Wentzel et Francesco Arcidiacono **11**

Les Universités d'été de l'ADMEE à la HEP-BEJUNE

Pierre Petignat **12**

dossier thématique

De la culture à la compétence numérique: la responsabilité de l'école Mireille Bétrancourt **14**

L'école à l'heure d'un virage décisif Pierre-François Coen **16**

Pour un usage pratique et critique des MITIC à l'école

Patrick Duvanel **18**

La culture numérique à l'école secondaire Cyril Jeanbourquin **22**

Hybridation des didactiques romandes (DidRo)

Romaine Carrupt et Paul-André Garessus **25**

Les environnements personnels d'apprentissage (EPA)

Pierre-Olivier Vallat **28**

Compétences informatiques et médiatiques des élèves et des enseignants: quelques éléments d'après les données ICILS

Giuseppe Melfi **30**

L'utilisation des médias chez des enfants d'école primaire entre 6 et 12 ans: l'exemple de l'étude MIKE

Céline Miserez-Caperos **34**

Les outils de communication numérique: prévention des risques et dangers pour les jeunes?

Bernard Baumberger, Emmanuel Flaction et Florence Quinche **36**

Mettre à profit Twitter dans sa pratique pédagogique

Christian Georges **40**

**enjeux
pédagogiques
26**

La perception des enseignants sur l'utilisation d'un environnement d'apprentissage interactif de la L1:

l'exemple de myMoment Sheila Padiglia **42**

Don't worry be API: l'aide pédagogique par l'informatique (API) au service des élèves à besoins éducatifs particuliers

André Tissot-Daguette **44**

Penser, dissenter, rédiger à plusieurs grâce aux TICE

Valéry Rion **46**

Entretien avec Nicolas Burgat

propos recueillis par Céline Miserez-Caperos **50**

Entretien avec Quentin Joliat

propos recueillis par Céline Miserez-Caperos **51**

Entretien avec Selena Demarta, Clémence Gavillet, Sarah

Richoz et Alexandra Saucy

propos recueillis par Céline Miserez-Caperos **52**

varia

Pourquoi du travail individuel en classe ?

Romain Boissonnade, Marcelo Giglio, Claudia Fontaine, Irfan Halilovic, Constance Jaton, Shalini Kumararatnam, Marina Piscitelli, Julie Rebetez, Lisa Schneider, Andrea Soltermann, Ophélie Stebler, Tania Torres Ferreira, Sandrine Werren **54**

notices sur les auteurs 57

agenda 58



remerciements

L'équipe de rédaction de la revue adresse ses vifs et sincères remerciements à toutes les auteures et à tous les auteurs, ainsi qu'à toutes les collaboratrices et à tous les collaborateurs qui ont permis l'édition et la diffusion de ce numéro de "Enjeux pédagogiques". Bienne, mai 2016.

Les opinions exprimées dans les articles du dossier n'engagent que les auteurs.

impressum

rédatrice en chef Stéphanie Boéchat-Heer

relecture Stéphane Martin

crédits photographiques Patrice Schreyer, sauf mentionnées

conception graphique, mise en page et coordination de

production tgdesigner

enjeux pédagogiques

Haute école pédagogique HEP-BEJUNE

chemin de la Ciblerie 45, 2503 Bienne, Suisse

www.hep-bejune.ch +41 (0)32 886 99 25

La culture numérique à l'école

éditorial

Enjeux pédagogiques, dans ce nouveau numéro, porte son attention sur le dossier « urgent » de la culture numérique à l'école. Les technologies numériques font désormais partie intégrante de la vie des jeunes qui les utilisent quotidiennement pour leurs études ou pour leurs loisirs. Les jeunes générations, les « digital natives » (Prensky, 2001) sont des consommateurs réguliers des nouveaux modes de communication (réseaux sociaux, blogs, etc.) pour échanger, construire des relations sociales, et être connectés avec le monde immédiatement, comme en témoignent les articles de Giuseppe Melfi et Céline Miserez-Caperos. Michel Serres, dans son essai philosophique "Petite poucette", n'hésite pas à parler de « 3e révolution ». Après l'invention de l'écriture puis de l'imprimerie, c'est le passage de l'imprimé aux nouvelles technologies. Cette révolution numérique a d'ailleurs été abordée lors du dernier Forum économique mondial, sous l'angle de la « 4e révolution industrielle ». Dans ce contexte, l'école peut-elle rester insensible à ces changements sociétaux ? Dans quelle mesure la culture numérique est-elle entrée dans les écoles ?

Dans son rapport, l'OCDE (2015) constate que « si les élèves ne sont pas capables de naviguer dans un environnement numérique complexe, ils ne pourront plus participer pleinement à la vie économique, sociale et culturelle du monde qui les entoure. Les acteurs en charge de l'éducation des apprenants « connectés » d'aujourd'hui sont confrontés à un certain nombre de problématiques complexes, allant de l'excès d'informations au plagiat, et de la protection des enfants contre les risques d'Internet tels que la fraude, les atteintes à la vie privée et le harcèlement en ligne, au choix d'un menu médias adapté et approprié ». Dans son article, Mireille Bétrancourt révèle que « l'enjeu est bien de faire passer l'ensemble des jeunes, et pas seulement une minorité, de la position de consommateur (de contenus, de service) à celle d'utilisateur éclairé, qui connaît le fonctionnement global du numérique, qui sait sélectionner l'information pertinente et l'examiner de façon critique, qui participe au débat ».

D'après Andreas Schleicher (OCDE, 2015), nous devons davantage réfléchir à des systèmes d'aide pour les enseignants, des environnements d'apprentissage qui « permettent de développer les pédagogies du XXIe siècle et qui dotent les enfants des compétences du XXIe siècle dont ils auront besoin pour réussir dans le monde de demain. La technologie est le seul moyen d'élargir au maximum l'accès à la connaissance ». Les élèves auront besoin d'acquérir des compétences pour vivre et travailler dans une société transformée par les outils numériques et devenir des citoyens libres et responsables, autonomes et créatifs, capables de collaborer, de participer et d'échanger, ayant acquis une maîtrise suffisante des nouveaux langages et modes d'expression et de production induits par les outils numériques. Pierre François Coen, dans son article, insiste sur le fait que « ces approches impliquent que l'on pense autrement l'école, que l'on prépare différemment les cours, que l'on mutualise les compétences entre enseignants ». Il pose également une question essentielle : « comment montrer aux élèves qu'approprier les technologies et s'en servir reste encore le meilleur moyen de les contrôler ? ». L'article de Bernard Baumberger, Emmanuel Flaction et Florence Quinche nous montre à quel point il est important de travailler en tant qu'enseignant mais aussi en tant que parent à la sensibilisation et la prévention des risques liés à l'utilisation des médias numériques. Utiliser concrètement un média numérique, comme Twitter, en classe, donne l'opportunité de travailler ces aspects. À ce titre, l'article de Christian Georges propose de mettre à profit Twitter dans sa pratique pédagogique et montre les avantages liés à une telle activité.

Enjeux pédagogiques porte également son attention sur la technologie numérique comme outil d'aide à l'enseignement et comme outil d'accompagnement pour les apprentissages actifs, par projet, par investigation, en utilisant des espaces de travail collaboratifs, etc. À cet égard, l'article d'André Tissot-Daguette montre à quel point les technologies numériques peuvent être une aide pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. D'autres articles dans ce numéro se font le relais de pratiques pédagogiques qui permettent d'apporter une plus-value par rapport à l'enseignement. À ce titre Sheila Padiglia présente un environnement d'apprentissage interactif – la plateforme myMoment – un outil intéressant pour l'apprentissage de la lecture et l'écriture. Valéry Rion, nous présente un dispositif didactique permettant de susciter la réflexion et le débat entre pairs dans une activité d'écriture – la dissertation générale – sous forme d'apprentissage collaboratif à distance.

Plusieurs témoignages d'expériences d'enseignants et futurs enseignants jalonnent ce numéro. Cyril Jeanbourquin apporte des éléments au sujet de sa pratique quotidienne en classe et nous questionne sur plusieurs points : le rôle de l'école et de la formation ; les technologies pour accompagner les apprentissages, etc. Nicolas Burgat, Quentin Joliat, Selena Demarta, Clémence Gavillet, Sarah Richoz et Alexandra Saucy

enjeux pédagogiques

font part de leurs regards et de leurs expériences professionnelles avec les technologies éducatives en classe.

Ce numéro porte finalement son attention sur la technologie numérique en formation des enseignants. Autant l'article de Pierre-Olivier Vallat sur les environnements personnels d'apprentissage des étudiants en formation que l'article de Romaine Carrupt et Paul-André Garesus au sujet des dispositifs pédagogiques d'enseignement hybride (en présence et à distance) des didactiques romandes (DidRo), témoignent du potentiel des technologies éducatives en formation des enseignants. Patrick Duvanel propose dans son article que « les centres de compétences institutionnelles jouent un rôle de facilitateur en sélectionnant et en créant des ressources électroniques d'enseignement et d'apprentissage (RéEA) adaptées au contexte local tout en simplifiant l'accès ». Dans ce domaine, la formation joue un rôle de soutien, d'accompagnement et de facilitateur.

Pour terminer cet éditorial, permettez-moi de remercier chaleureusement Bernard Wentzel pour le travail qu'il a accompli en tant que rédacteur en chef d'Enjeux pédagogiques de février 2013 à décembre 2015. Tout en préservant les acquis du passé, il a su faire évoluer la ligne éditoriale et le graphisme de la revue avec un grand professionnalisme. C'est avec beaucoup de motivation que je reprends la direction de la revue. Vous aurez l'occasion de découvrir une nouvelle ligne graphique, qui je l'espère, rendra votre lecture agréable.

Dans ce numéro, Enjeux pédagogiques, fidèle à sa ligne, a donné la possibilité à différents acteurs de l'éducation (enseignants, formateurs, étudiants, chercheurs, animateurs TIC, responsables cantonaux, etc.) de prendre la parole sur ce dossier. Cette pluralité de regards permettra ainsi de mieux comprendre la situation et la complexité du processus de changement et d'apporter, je l'espère, quelques éléments de réponses et des pistes d'amélioration.

Stéphanie Boéchat-Heer
Rédactrice en chef

Références

OCDE. (2015). *Connectés pour apprendre ? Les élèves et les nouvelles technologies*. Paris : OCDE.

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. On the Horizon*, 9 (5), 1-6.

Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris : Editions Le Pommier.



Une nouvelle vice-rectrice à la HEP-BEJUNE

Deniz Gyger Gaspoz a pris ses fonctions de vice-rectrice de la recherche et des ressources documentaires progressivement dès le 1er mars 2016. Elle a sous sa responsabilité les départements de la recherche, des publications ainsi que les médiathèques de la HEP-BEJUNE.

Deniz Gyger Gaspoz est docteure en sciences humaines et sociales de l'Université de Neuchâtel. Précédemment, professeure-formatrice à la haute école pédagogique du canton de Vaud, elle a occupé, jusqu'à peu, le poste de conseillère scientifique auprès du Conseil suisse de la science et de l'innovation. La nouvelle vice-rectrice a été au service de la Conférence des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP) et du Centre des technologies de l'information dans l'enseignement (educa.ch). Sa parfaite connaissance du domaine des hautes écoles, acquise aussi bien en tant qu'enseignante qu'en qualité de chercheuse, fait de cette Bernoise d'origine, âgée de 39 ans, la personne toute désignée pour diriger le vice-rectorat de la recherche et des ressources documentaires de la HEP-BEJUNE.

En la nommant, le Comité stratégique a également souhaité s'associer les services d'une personne disposant d'un riche réseau auprès de la communauté scientifique aussi bien nationale qu'internationale: un porte-feuille de contacts qui lui permettra de contribuer pleinement au développement et à la valorisation de la HEP, notamment dans la perspective de son accréditation institutionnelle au sens de la Loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles.

Cette nomination est intervenue peu de temps après celle de Maxime Zuber, qui reprendra la direction de la HEP-BEJUNE à la rentrée académique 2016-2017. Avec cette nouvelle nomination, le Rectorat de la Haute école pédagogique de l'Arc jurassien, composé de trois membres, est à nouveau au complet.

Du tableau noir au tableau blanc interactif

Raphaël Lehmann

Ouverte en 1837 à Porrentruy, l'École normale du Jura figurait parmi les premières écoles normales de Suisse romande. Cet été, c'est une page d'histoire qui va se tourner puisque la formation des enseignants primaires quittera son siège historique pour intégrer un campus de formation tertiaire situé à Delémont. Inaugurés en 1972, les tableaux noirs du bâtiment qu'occupe aujourd'hui la HEP-BEJUNE ont vu évoluer les modalités de formation des enseignants vers le modèle de tertiarisation actuel (augmentation de la durée des études, évolution des exigences d'admission, renforcement de la formation générale, ...). Parmi les étapes importantes de ce mouvement, il convient de relever que, dès 1982, l'Institut pédagogique jurassien regroupait, dans une même institution, l'ensemble des candidats à l'enseignement, de l'école enfantine aux écoles du secondaire 2. Associant, dans la poursuite d'objectifs communs, quatre sections généralement distantes les unes des autres, à savoir la formation initiale, la formation continue, la recherche ainsi qu'un centre de documentation et d'audiovisuel, l'IPJ a certainement posé les bases des prestations qui caractérisent les missions de la HEP-BEJUNE devenue, depuis 2001, une institution tricontonale de niveau tertiaire.

Dès août 2016, la formation des enseignants du primaire s'écrira sur des tableaux blancs interactifs dans un campus réunissant de nombreuses

formations supérieures dans les domaines de la santé, l'économie et la pédagogie. Symbolisant la volonté du canton du Jura de développer des lieux de formation, le campus Strate J contribuera-t-il à faire évoluer la question de l'universitarisation de la formation professionnelle des enseignants (Criblez, Hofstetter & Périsset Bagnoud, 2000)? L'avenir nous le dira.

Criblez, L., Hofstetter, R. & Périsset Bagnoud, D. (Ed.) (2000). La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von Primarlehrerinnen. Geschichte und aktuelle Reformen. Berne: Lang.

Séminaire « Entrée dans la profession d'enseignant »

Jean-Steve Meia

La fin des études approche pour quelque deux cents étudiants de la HEP-BEJUNE. En février, diverses activités étaient organisées à leur intention, le temps d'un séminaire sur le site de Bienne. La journée, dont l'objectif était de fournir un certain nombre de ressources en lien avec l'entrée dans le métier, était une première dans la mesure où elle réunissait la filière primaire et les filières secondaires.

Le matin, les étudiants des filières secondaires avaient à faire leur choix parmi une large offre d'ateliers consacrés, par exemple, à la démarche d'engagement, la gestion du stress, le développement de la qualité de vie au travail, la motivation chez les élèves ou encore la manière de détecter les élèves en situation de fragilité. La conduite de ces ateliers était confiée à une dizaine d'intervenants externes, enseignants, membres de direction d'école ou spécialistes du domaine abordé.

L'après-midi, les étudiants de la filière primaire rejoignaient leurs collègues du secondaire pour rencontrer les représentants des services de l'enseignement des cantons BEJUNE afin de mieux connaître les systèmes scolaires dans lesquels elles et ils vont s'insérer. C'était l'occasion de découvrir leur futur cadre de travail: mission du service public, position et rôle des services, procédures d'engagement, salaire, ressources, ...

La journée s'est terminée par un apéritif, précédé d'une table-ronde réunissant un représentant de chacun des cantons et Fred-Henri Schnegg, vice-recteur des formations de la HEP-BEJUNE.

Les étudiants, qui ont eu l'occasion de transmettre leurs impressions à l'issue de la journée, ont relevé la grande qualité des interventions et l'organisation parfaite de la journée, **voir encadré**.

Un grand merci à toutes les personnes qui ont mis sur pied et/ou animé ce séminaire.

Elles et ils ont écrit:

« Démarrer dans la profession d'enseignant n'est pas un mince défi pour les personnes nouvellement diplômées des HEP. [...] Le but de cette journée est d'accompagner les étudiants dans [leur] cheminement en leur apportant certaines réponses, en clarifiant certaines attentes et leur offrant un espace d'écoute et d'échange. » Catherine Heiniger et Paul-André Garessus, responsables de l'organisation du séminaire.

« Dommage que ça n'ait duré qu'une heure trente ! Une enseignante passionnante et passionnée, immensément sympathique qui nous met tous à l'aise. [...] Le contenu était très adapté à nos attentes, innovant, varié dans les exercices et les expériences, et on retient plein de petits trucs que



01	04	07	10	13	16
02	05	08	11	14	17
03	06	09	12	15	18

l'on peut mettre en application immédiatement dans nos classes et qui nous seront très utiles. Merci pour cet atelier, vraiment ! » Un participant à propos d'un atelier du matin.

« Ce fut une très bonne expérience pour moi et j'ai eu plaisir à rencontrer de futurs enseignants. Globalement l'Atelier a peu débattu et c'est surtout moi qui ai alimenté la discussion. Sans doute n'ai-je pas laissé assez de place... Je remarque que les étudiants ont une grande connaissance de l'enseignement mais peu de connaissance du système dans lequel ils vont entrer : collaboration familles et collègues, organisation de l'école et structure hiérarchique et institutionnelle. Un intervenant de la matinée.

« Une enseignante très accueillante, professionnelle, agréable à suivre, avec des idées claires et intéressantes et des exemples/modèles de questionnaire bien trouvés et que l'on peut mettre en pratique directement. Les activités étaient variées, dans le mille, favorisaient une bonne dynamique de groupe, et le temps est passé trop vite ! C'était vraiment un atelier intéressant et réussi, merci ! » Un participant à propos d'un autre atelier du matin.

« Très bonne présentation menée par une personne très pédagogue, claire, précise, parlant de choses concrètes et utiles pour nos futures postulantes. Le tout ponctué d'exemples pertinents. On sentait une personne très professionnelle. » Un participant à propos d'une présentation des services de l'après-midi.

« Vraiment bien ! On a des liens concrets pour trouver un emploi, on a de bons conseils, on est mis au courant des différents aspects (salaires,...) et différents "trucs" pour nous protéger, en étant vrai (sans pour autant être utopique). » Un participant à propos d'une autre présentation des services de l'après-midi.

« La journée était déjà bien chargée. Je pense que la table ronde était de trop. » Un participant à propos de la table ronde.

« Un bon déroulement avec de bons timings. Une organisation générale vraiment bien ! Un apéro toujours bienvenu ! : -) » Un participant à propos de la journée.

ces situations difficiles rencontrées dans l'enseignement, l'analyse des pratiques professionnelles est un bon moyen. Elle permet aux enseignants de se rencontrer entre pairs, d'analyser les situations rencontrées et de trouver ensemble les réponses adéquates pour les collègues concernés. Ces rencontres sont accompagnées par des animateurs et animatrices compétents, spécialement formés à la conduite des groupes. La HEP-BEJUNE offre, depuis janvier dernier, la possibilité de se former comme animateur ou animatrice de groupe à l'analyse des pratiques professionnelles, sous forme de CAS (Certificat of Advanced Studies) d'une durée d'une année, totalisant 12 crédits ECTS.

La formation en cours d'emploi vise à l'acquisition des compétences spécifiques nécessaires à la conduite des séminaires d'APP. Elle met l'accent sur les compétences et postures indispensables à l'accompagnement des pratiques réflexives en formation d'adultes. Elle forme au rôle de « tiers-passeur » (Altet, 2005). Notamment en menant un travail sur l'écoute, sur la formulation de questions ouvertes, sur la gestion et l'accueil des émotions, sur l'accompagnement dans le changement. Le formateur est amené à développer des compétences d'analyse, à opérer des choix épistémologiques, mais aussi à animer un groupe d'adultes. De manière plus spécifique, les compétences suivantes sont particulièrement travaillées pour animer des groupes d'analyse des pratiques professionnelles :

- concevoir et réguler la pratique d'accompagnement collectif
- comprendre et utiliser les outils de la communication interpersonnelle et de la dynamique de groupe
- assurer aux participants des séminaires d'APP un espace protégé d'écoute et de réflexion
- mettre en place un cadre et un dispositif de travail approprié
- favoriser la communication pour mener à bien le processus d'accompagnement
- prendre en compte et aider à reconnaître la complexité de la dimension collective
- mobiliser les ressources du groupe
- développer sa propre démarche réflexive sur sa pratique de formateur à l'APP
- savoir réguler le processus de groupe selon les besoins
- prendre en compte les aspects du contexte institutionnel dans lequel s'inscrit l'accompagnement en APP
- identifier les principaux courants et approches en analyse des pratiques professionnelles et faire des choix épistémologiques conscients.

Dans le cadre de la formation, le rôle des animateurs d'APP est clarifié afin de permettre à ceux-ci de favoriser chez leurs étudiants ou collègues le développement des compétences spécifiques liées aux APP, selon le référentiel de compétences de la HEP-BEJUNE.

Or, pour permettre l'émergence et la croissance de ces compétences chez l'étudiant ou le collègue, participant aux séminaires d'APP, il est indispensable que l'animateur ait expérimenté lui-même le processus d'APP et ses bénéfices directs et indirects.

Aussi, il est prévu, dans le cadre de la formation, et pour chaque participant :

- L'animation (en duo) d'un séminaire d'analyse des pratiques professionnelles en formation de base (avec des étudiants HEP) ou en formation continue (avec des enseignants titulaires).
- La participation et l'accompagnement par un groupe de suivi : le groupe de suivi, sous la responsabilité d'un expert en APP, reprend et analyse en groupe les situations abordées en séminaires APP, menés en a) et propose des pistes nouvelles de réflexions, il offre aussi l'occasion d'opérer des liens avec les éléments théoriques abordés dans la formation.
- L'entraînement entre pairs, en pratiquant l'APP, de manière autonome, en petit groupe d'animateurs en formation.

Complété par des cours théoriques ciblés, le dispositif de formation est construit autour du concept d'articulation « pratique/théorie/pratique »

Deux nouveaux CAS (Certificate of Advanced Studies) à la HEP-BEJUNE. Formation d'animateur de groupe d'analyse des pratiques professionnelles (APP) Pierre Petignat

Depuis plusieurs années, les médias nous alertent sur les difficultés importantes rencontrées dans les écoles. Les enseignants n'ont pas attendu les réactions des médias pour connaître ces difficultés croissantes, eux qui sont en première ligne. Ils mesurent les conséquences directes de ces difficultés : épuisement professionnel, découragement, sentiment de ne pas être bien formés pour faire face, doute sur les choix, etc.

Pour permettre aux enseignants de mieux faire face à cette réalité, à mobiliser leurs compétences collectives et à construire des réponses adaptées à

largement exposé par Altet et visant au développement, par la prise de conscience et l'expérimentation, de la pratique réflexive.

Les modules théoriques abordent les grandes orientations des APP dans les formations des enseignants, décrivent les outils et grilles d'analyse utiles dans l'accompagnement en APP, permettent la construction de repères théoriques en lien avec l'approche proposée.

La formation n'entend pas faire de proposition précise sur l'approche à privilégier dans la formation de futurs enseignants ou d'enseignants titulaires, ni sur le dispositif à développer. Toutefois il est clairement visé de mettre en cohérence les axes de la formation proposée et les pratiques déployées dans le terrain de la formation ou de l'accompagnement. Il en va du principe même d'homothétie nécessaire à la crédibilité de l'une et l'autre formation.

Le mode de formation et les objectifs visés ne permettent pas une formation modulaire libre, à savoir que les participants ne prennent que les modules qui les intéressent, avec ou sans visée d'obtention de l'attestation. Le suivi de l'ensemble de la formation est indispensable pour que les effets de formation groupale puissent se développer, en homothétie avec la formation attendue par les séminaires d'APP. Une part importante des apprentissages dépend de l'investissement de chacun dans le travail du groupe et cette dimension ne peut être éludée.

Par cette formation de haut niveau d'exigences, la HEP entend répondre aux besoins spécifiques et toujours mieux précisés des enseignants de notre région. La prise en compte de la réalité locale et des réponses adaptées font partie des objectifs assignés à la Haute école pédagogique. Par cette nouvelle formation, elle entend y répondre clairement.

Éducation & Plurilinguisme – Bildung & Mehrsprachigkeit

Melanie Buser

Atenção, fertig... c'est parti! Le CAS (Certificate of Advanced Studies) « Éducation & Plurilinguisme – Bildung & Mehrsprachigkeit » a débuté le 5 février 2016 à la HEP-BEJUNE.

Les classes actuelles comptent de plus en plus d'élèves allophones (primos arrivants ou non). La préoccupation pour ces élèves revient dans le questionnement des enseignants que ce soit dans le choix des objets d'enseignement que dans les démarches à proposer. Les recommandations des instances éducatives (inter-)nationales invitent à prendre en compte le(s) répertoire(s) plurilingue(s) des apprenants. Néanmoins, et malgré le rôle important que semblent jouer les ressources langagières et interculturelles des élèves, il est difficile de mettre à la fois les langues et les compétences interculturelles en avant dans les classes de plus en plus hétérogènes.

Intitulé « Éducation & Plurilinguisme – Bildung & Mehrsprachigkeit »¹, ce nouveau CAS est une formation dont les contenus tentent de répondre aux questions récurrentes de ces préoccupations didactiques. Une des principales questions abordées est la suivante: comment la réalité du plurilinguisme d'aujourd'hui est-elle prise en considération par les dispositifs didactiques et les pratiques d'enseignement en classe? Pour répondre à ces questions et donner suite à une enquête menée auprès de professionnels de l'enseignement sous forme d'analyse des besoins, le CAS s'adresse principalement aux enseignants ayant des élèves d'origines linguistiques et culturelles diverses, mais également à tous les enseignants intéressés par cette thématique. Le CAS totalise 15 crédits ECTS, y compris

le voyage d'étude au Tyrol du Sud qui prévoit des visites de classes dans des écoles avec trois langues de scolarisation (italien, allemand et latin) et des conférences scientifiques autour du sujet du « plurilinguisme ». Cette formation continue est un projet modulaire dont le dispositif de formation comporte trois parties :

- partie A: modules à choix de formations ayant eu lieu ou actuellement en cours à la HEP-BEJUNE ou à la PHBern
- partie B: quatre modules obligatoires (tronc commun)
 - module 1: « Langue(s) de scolarisation & interculturalité »
 - module 2: « Politiques éducatives et linguistiques »
 - module 3: « Travail de fin de formation »
 - module 4: « Pratique professionnelle »
- partie C: modules à choisir dans l'offre de formations à venir.

Dans cette formation certifiante, nous accueillons des participants de la Suisse romande et alémanique. Les langues d'enseignement sont le français et l'allemand. Un soutien visuel dans l'autre langue est garanti. Pour les échanges, chacun est libre de s'exprimer dans sa langue et les intervenants sont capables d'interagir en groupe dans les deux langues.

En outre, cette formation professionnalisante encourage les participants à faire preuve d'esprit critique et réflexif vis-à-vis de leur enseignement et à rester attentifs aux développements intervenant dans le domaine du plurilinguisme et de l'interculturalité de façon à les intégrer dans leur travail. La formation se base avant tout sur le lien théorie – pratique. Le module « Pratique professionnelle » du CAS inclut des parties de formation pratique durant lesquelles les participants mettent en oeuvre, analysent et évaluent en situation réelle leurs connaissances. Les participants d'un autre CAS intitulé « Animateur d'analyse des pratiques professionnelles (APP) » (sous la direction de Pierre Petignat) analysent ces pratiques professionnelles en prenant en compte les facteurs contextuels dans l'enseignement des langues et en répondant à la question de savoir comment les différentes didactiques des langues considèrent leur statut, leurs usages, leurs représentations et leurs relations entre elles pour aborder l'apprentissage d'une langue (nouvelle) chez les élèves. Autrement dit, il s'agit ici de savoir comment les institutions scolaires traitent la question des origines linguistiques et culturelles des élèves afin de développer le plurilinguisme de ces derniers. Quelle place est donnée aux structures d'accueil et d'appui pour les élèves primos arrivants ou avec un niveau élémentaire en langue(s) de scolarisation? Comment coordonner les apprentissages des différentes langues?

En conclusion, les participants du CAS peuvent acquérir des connaissances aussi bien linguistiques que didactiques ou méthodologiques, leur permettant d'assurer un enseignement qui tienne compte des caractères plurilingues et interculturels d'une classe et qui utilise au mieux les ressources à disposition. De surcroît, cette formation soutient la mise en place de réseaux consacrés à la professionnalisation de l'enseignement plurilingue en vue d'assurer le développement de ce domaine, l'échange d'informations et la collaboration interdisciplinaire à travers la frontière linguistique.

Note

1. Pour toute information complémentaire: <http://www.hep-bejune.ch/formations/cas-education-plurilinguisme-bildung-mehrsprachigkeit>

Nouveau! Des émissions télévisées en streaming...

Dimitri Coulouvrat

Depuis la mi-novembre 2015, les médiathèques de la HEP-BEJUNE proposent un nouveau service de ressources en ligne : la Plattform.

Créée par la HEP-Fribourg, la Plattform se développe grâce à la collaboration entre nos deux institutions, avec l'intervention d'autres acteurs : la HEP Saint-Gall, le Service écoles-médias (SEM) et la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP).

Sélectionnées chaque semaine pour leur intérêt pédagogique par M. Christian Georges, collaborateur scientifique à la CIIP, les émissions télévisées sont ensuite enregistrées par les techniciens puis mises en ligne.

Si ces émissions sont accessibles soit en consultation, soit en téléchargement depuis le site www.hep-bejune.ch ou depuis le catalogue du Réseau Romand des bibliothèques (RERO), la lecture, à des fins uniquement pédagogiques, est réservée aux utilisateurs des médiathèques de la HEP-BEJUNE ou des bibliothèques des différentes institutions partenaires du projet. C'est la raison pour laquelle il est indispensable d'avoir un login RERO.

La Plattform s'étoffe chaque semaine avec la mise en ligne d'émissions diffusées récemment sur les chaînes suisses et françaises, organisées par collection : A bon entendeur, Les docs, Géopolitis, Temps présent, Théma, etc. D'autres plus anciennes mais jugées pertinentes ont été ajoutées. Pour chacune des émissions, il existe un résumé et l'indication du cycle scolaire concerné.

Pour les médiathèques de la HEP-BEJUNE, la création de la Plattform initie sans doute un mouvement de dématérialisation des ressources. Et même si, pour l'instant, elles maintiennent l'acquisition des DVD de fiction, la Plattform ouvre des perspectives pour l'avenir : e-book, enregistrements audio...

L'œil en face du trou, une exposition interactive

Sophie Golay Gasser

Quels points communs y a-t-il entre un miroir anamorphique, un thaumatrope, un flipbook et un puzzle triangle ? Que viennent faire la grosseur de la lune et la capitale de l'Italie dans tout ça ?

Eh bien, c'est ce que se propose de vous faire découvrir la nouvelle exposition annuelle des médiathèques, intitulée « L'œil en face du trou ».

Tout n'est qu'illusion, certes, mais laquelle ? Est-ce votre cerveau qui n'en fait qu'à sa tête ? La lumière qui vous joue des tours ou votre œil qui vous trompe ?

Six monstres gentils vous mèneront en six expérimentations à la découverte des illusions d'optique. Vous n'allez pas en croire vos yeux !

Cette exposition, conçue par l'Espace des inventions à Lausanne, s'adresse à un large public et est étudiée pour être appréciée dès 8 ans. Vous aurez l'occasion, à travers une énigme, de découvrir le nom du cyclope qui hante les sous-sols des bâtiments de la HEP-BEJUNE, de découvrir des jeux optiques originaux et amusants, de faire de la science sans vous en rendre compte. Les plus créatifs d'entre vous pourront créer un kaléidoscope ou un thaumatrope lors d'un atelier proposé en fin de visite, tandis que les plus sérieux se plongeront dans les nombreux ouvrages et sites internet proposés pour en apprendre plus sur les phénomènes optiques.

Après l'étape bruntrutaine, l'exposition « L'œil en face du trou » fera halte à La Chaux-de-Fonds (17 mai – 8 juillet 2016, médiathèque HEP-BEJUNE), à Bienne (15 août – 21 octobre 2016, médiathèque HEP-BEJUNE) ainsi qu'à Delémont (31 octobre – 18 décembre 2016, médiathèque HEP-BEJUNE).

Vous trouverez toutes les précisions utiles sur notre site internet www.hep-bejune.ch.

Alors... décidés à venir y jeter un œil ?



Recherche en éducation et gouvernance : espaces de rencontres, d'échanges et de concertation entre chercheurs et décideurs

Bernard Wentzel et Francesco Arcidiacono

Le 20 et 21 avril 2016, le colloque international « Gouvernance et recherche en éducation », organisé par l'Institut de Recherche et Documentation Pédagogique et la Haute École Pédagogique BEJUNE, s'est déroulé sur le site de Bienne (Suisse). Cet événement a constitué une occasion de créer des espaces de réflexion autour des modes de gouvernance en éducation qui ont considérablement évolué au cours des dernières décennies, dans la plupart des contextes nationaux ou régionaux. En effet, il n'est pas chimérique de considérer que les éclairages proposés par la recherche en sciences humaines et sociales ont contribué à la mise en œuvre de politiques d'éducation, à la régulation et même à l'organisation de modes de gouvernance. Les deux institutions co-organisatrices de ce colloque international ont donc eu comme but de questionner les usages et l'impact des connaissances produites par la recherche sur l'action publique dans le domaine de l'éducation. Il s'agissait d'une occasion d'observation, d'analyse et de concertation entre les chercheurs et les décideurs qui se sont retrouvés ensemble pendant deux jours lors de cette manifestation.

Les raisons d'une telle manifestation sont multiples. Comme le soulignent Lusignan et Pelletier (2009), « la notion de gouvernance est devenue de plus en plus fréquente pour recourir à la description de situation, ou encore pour formuler des prescriptions, de nature sociopolitique, organisationnelle, managériale ou économique [...] Les pratiques de gouvernance reposeraient donc sur un réseau collaboratif d'acteurs à la recherche du meilleur compromis, en opposition aux pratiques qui caractérisent l'organisation hiérarchique traditionnelle » (p. 12). La vitalité de la gouvernance repose sur la constitution de ces réseaux d'acteurs assumant différentes fonctions et œuvrant collectivement à la réalisation d'une mission, sur la multiplicité des parties prenantes. Elle fait directement appel à la responsabilité des acteurs, des réseaux, des institutions, par rapport à une recherche d'efficacité (Bouvier, 2007). La tendance internationale attribuant un rôle crucial aux enseignants et valorisant l'autonomie dans le développement de systèmes éducatifs de qualité (Wentzel, 2015) illustre cette responsabilité renforcée au niveau local, sorte de contrepartie d'une autonomie concédée à l'expertise des professionnels.

Pour aborder la thématique des rapports entre gouvernance et recherche en éducation, une entrée par la circulation et l'attribution de fonctions sociales aux connaissances scientifiques était indispensable. Elle permettait d'introduire différentes conceptions, voire modèles d'organisation des relations entre recherche et gouvernance qui ont fait référence à de nombreux concepts tels que « monitoring », « aide à la décision », « évaluation », « comparaison », « qualité ». Mais une pratique de recherche en éducation n'est pas une pratique de gouvernance, tout autant qu'elle n'est pas une pratique sociale d'éducation ou de formation. La pluralité de postures, de pratiques, de connaissances pouvant remplir des fonctions diverses de la recherche renvoie à l'idée que les usages des connaissances produites ne sont pas nécessairement déterminés a priori. Ils sont liés à la captation de l'information par différents acteurs sociaux et à l'utilisation qu'ils en font, dans le débat politique ou dans des actions visant à produire des réformes. Donc, la recherche en éducation assume des relations avec les différents niveaux de gouvernance. Les exemples de relations entre chercheurs et

décideurs ont pu être nombreux et le colloque international « Gouvernance et recherche en éducation » a proposé l'identification, le questionnement et la discussion autour de ces relations et de leur portée.

Le colloque international du 20 et 21 avril 2016 a proposé différents types de contributions, telles que des conférences prononcées par des chercheurs et des décideurs de différents pays et régions, de nombreuses communications orales et sous forme de posters, ainsi que des tables rondes et des symposia regroupant des acteurs à l'échelle internationale autour des axes thématiques suivants : les relations entre chercheurs et gouvernance en débat, de la circulation des savoirs aux espaces de concertation ; du monitoring à la qualité des systèmes éducatifs, instruments d'analyse et d'évaluation, rhétorique, action publique ; voies de développement de la recherche en éducation, production de connaissances plurielles, expertise et contribution aux processus réflexifs.

Références

- Bouvier, A. (2007). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris : PUF.
- Lusignan, J., & Pelletier, G. (2009). Gouvernance, pilotage et régulation intermédiaire dans les systèmes éducatifs. In G. Pelletier (Ed.), *La gouvernance en éducation* (pp. 12-31). Bruxelles : De Boeck.
- Wentzel, B. (2015). Internationalisation de la professionnalisation de l'enseignement. Éléments d'analyse et de synthèse. In B. Wentzel, V. Lussi Borer & R. Malet (Eds.), *Professionnalisation de l'enseignement. Fondements et retraductions* (pp. 67-108). Nancy : Presses Universitaires de Lorraine.

Les universités d'été de l'ADMEE à la HEP-BEJUNE

Pierre Petignat

L'évaluation de la pratique professionnelle en formation tertiaire :
Qu'apprendre de la diversité des dispositifs de formation en alternance ?

Du 4 au 6 juillet 2016
HEP BEJUNE, Bienne

Les Universités d'été 2016 de l'ADMEE se donnent pour but de questionner différents dispositifs d'évaluation de la formation pratique au niveau tertiaire. Elles sont une occasion de rencontres entre chercheurs, formateurs en institutions de formation professionnalisantes, formateurs en établissement et étudiants sur les questions vives d'évaluation de la pratique professionnelle. Durant ces rencontres, il s'agira d'observer, dans une perspective compréhensive et comparative, quelles modalités d'évaluation sont mises en œuvre et quelles finalités elles poursuivent.

La plupart des formations professionnelles supérieures (degré tertiaire) sont envisagées dans des systèmes duals sous l'angle de l'interaction théorie/pratique (Gréhaigne, 1997) ou selon le modèle « trialectique » pratique-théorie-pratique (Altet, 2006). Pourtant, nous connaissons aujourd'hui certains avantages et inconvénients de ses limites pour l'évaluation de la pratique professionnelle (Vinatier & Morissette, 2015). Dans une perspective de professionnalisation des formations des acteurs des « professions de l'humain » (Cifali, 2012), il est important d'interroger, dans la formation sur le terrain de la pratique, la tension existante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques dans l'évaluation de la construction des compétences professionnelles et de l'identité professionnelle. Dès lors, les systèmes et modalités d'évaluation ainsi que leur analyse se positionnent au centre des préoccupations de tout acteur de la formation en lien avec la certification des futurs professionnels.

La formation des enseignants n'échappe pas à cette approche dialectique ou trialectique encore fortement ancrée dans une opposition entre théorie, recherche et pratique professionnelle. Sur quels aspects l'évaluation de la pratique pourrait-elle porter ? Quels dispositifs d'évaluation, dans quels buts et par quels acteurs de la formation et/ou de la profession ? Sous quelles formes ? Quelles sont les difficultés à surmonter dans une tension entre les connaissances sur la pratique de la profession et les usages habituels du terrain ?

Les universités d'été de l'ADMEE permettront, au travers d'ateliers et de conférences, de confronter différents dispositifs d'évaluation de la pratique professionnelle des enseignants avec ceux d'autres types de formations tertiaires. Nous aurons l'occasion de comparer des procédures et des outils et de voir dans quelles mesures ils peuvent être complémentaires, ou au contraire, très spécifiques aux objets évalués. Ces analyses et réflexions devront nous permettre de questionner nos propres pratiques institutionnelles dans la perspective de les faire évoluer dans un cadre d'efficience formatrice.

Dans un premier temps, les participants se pencheront sur des dispositifs « apprentissage-évaluation », dans un deuxième temps, ils proposeront des modalités innovantes d'évaluation pour contribuer au processus de professionnalisation et enfin, ils réfléchiront à la place et au rôle des acteurs dans la formation pratique. Chaque thématique sera introduite par une table ronde de présentation d'outils ou une conférence ciblée qui permettront la mise en activité des participants aux ateliers.

Les travaux ainsi réalisés durant trois journées devraient permettre le questionnement des participants sur les choix institutionnels de leurs établissements de formation, développer leur réflexion sur les enjeux de l'évaluation dans une perspective de professionnalisation et plus largement favoriser le débat au sein de l'ADMEE.

Voir les informations pratiques sur le site de la HEP-BEJUNE www.hep-bejune.ch ou celui de l'ADMEE www.admee.org

dos-
sier



De la culture à la compétence numérique : la responsabilité de l'école

Mireille Bétrancourt

En 2016 plus personne ne doute du fait qu'une révolution numérique est en train de s'opérer, dont l'impact au niveau individuel et social est d'ores et déjà perceptible. Que ce soit dans la sphère professionnelle ou privée, les technologies numériques ont bouleversé la façon dont on s'informe, communique avec autrui, gère ses tâches du quotidien. Au-delà d'un bouleversement opératoire, il s'agit aussi de la transformation du rapport au monde (individu connecté, géolocalisé en permanence) et du rapport au savoir, individuellement et collectivement : autrefois émanant de sources dont la légitimité était reconnue socialement, validée par des canaux de diffusion limités, la question de la validité des informations qui circulaient ne se posait pas, ou peu. Aujourd'hui, tout un chacun peut diffuser, voire créer de toutes pièces, des événements ou opinions, sans qu'il soit toujours possible de déterminer la source véritable de l'information ou l'intention de celui qui la diffuse. Internet devient une sorte de caisse de résonance « sans filtre » pour la multitude de rumeurs et autres opinions fallacieuses, dont l'actualité nous offre des exemples chaque jour. Preuve du manque de discernement à tous les niveaux, certaines sont même reprises par les médias officiels, comme cette affaire du jeune Vietnamien dont le compte a été fermé par Facebook parce que la prononciation de son nom en anglais évoquait une insulte, alors qu'il s'agissait d'un canular monté par la présumée victime elle-même.

Parce que les jeunes de moins de 20 ans sont nés dans ce monde, peut-on dire qu'ils sont armés pour répondre à ces nouveaux défis ? Le discours majoritaire décrit une jeunesse fortement connectée, très au fait des derniers outils numériques, qui a donc acquis naturellement, par immersion, les compétences nécessaires pour manipuler, apprendre ces nouveaux outils, et sélectionner les informations avec esprit critique et discernement, en d'autres termes des natifs numériques (digital natives, Prensky, 2001). Certes, les jeunes sont très connectés (comme les adultes actifs d'ailleurs), mais qu'en est-il réellement de leurs compétences ? Baron et al. (2008) rapportent plusieurs études européennes qui montrent que malgré une maîtrise procédurale indéniable des outils utilisés à la maison, les savoirs plus conceptuels (compréhension du fonctionnement, vocabulaire) restent très limités. D'autre part, les jeunes ne se montrent pas plus

enclins que leurs aînés à apprendre de nouveaux outils, comme le rapporte Nielsen dans un billet de blog de 2010¹ examinant une série de mythes reliés aux jeunes et la technologie.

En résumé, les jeunes acquièrent certaines compétences par immersion, mais elles sont peu conceptualisées et donc peu transférables, et plus orientées vers des usages de consommation (de musique, de jeu, de contenus divertissants) que de réflexion critique ou d'ouverture vers de nouveaux domaines. Une des conséquences graves de cet état de fait est l'apparition d'un fossé numérique, non pas en termes d'accès, mais en termes d'usages. Une série d'études sur les jeunes Suisses de 12 à 19 ans (Willemse et al., 2014, pour la dernière en date) montrent que l'on retrouve en matière d'usages les clivages sociaux habituels et notamment de genre. Ainsi, on observe que 67% des garçons déclarent savoir installer des périphériques contre 51% des filles, et 44% des garçons un système d'exploitation contre seulement 18% des filles.

À l'heure où la compréhension du monde numérique est profondément liée à l'insertion sociale et professionnelle comme le montre une vaste étude dans les pays de l'OCDE (PIAAC, 2009), il apparaît comme une évidence que l'école doit se saisir de cette question de l'acquisition de ces compétences fondamentales, que certains nomment littéracie numérique. L'enjeu est bien de faire passer l'ensemble des jeunes, et pas seulement une minorité, de la position de consommateurs (de contenus, de services), à celle d'utilisateurs éclairés, qui connaissent le fonctionnement global du monde numérique, qui savent sélectionner l'information pertinente et l'examiner de façon critique, qui participent au débat. Le troisième niveau, auquel on a donné le nom de contributeur, réfère à la capacité de produire, de concevoir des objets signifiants, ce qui requiert non seulement une maîtrise technique, mais également une maîtrise des contenus. Dans cette catégorie se situent les vulgarisateurs scientifiques utilisant le genre vidéo humoristique typique d'internet, comme le « youtuber » e-penser.²

S'ouvre maintenant la question de comment enseigner ces compétences numériques dans des plans d'études déjà bien remplis. Une approche féconde n'est pas d'enseigner l'objet numérique à part, comme une énième discipline, mais bien de l'utiliser pour enseigner. Car c'est une dimension que l'on oublie souvent : les technologies numériques possèdent des caractéristiques qui en font un allié puissant de l'enseignement et de l'apprentissage. Ces atouts peuvent se décliner en quatre caractéristiques (Bétrancourt et Bozelle, 2012) : 1) la capacité de traiter de l'information, en grande quantité de façon automatique ; 2) le stockage de l'information qui peut être ensuite réutilisée et diffusée ; 3) le multimédia (sons, vidéos), qui commence à s'étendre au

multimodal (interfaces tactiles, haptiques); 4) la mise en réseaux des personnes et des informations par internet qui permet d'augmenter considérablement l'accès aux informations disponibles, indépendamment de leur localisation géographique. Examinons avec deux exemples comment ces caractéristiques peuvent être mises à profit dans des situations d'enseignement.

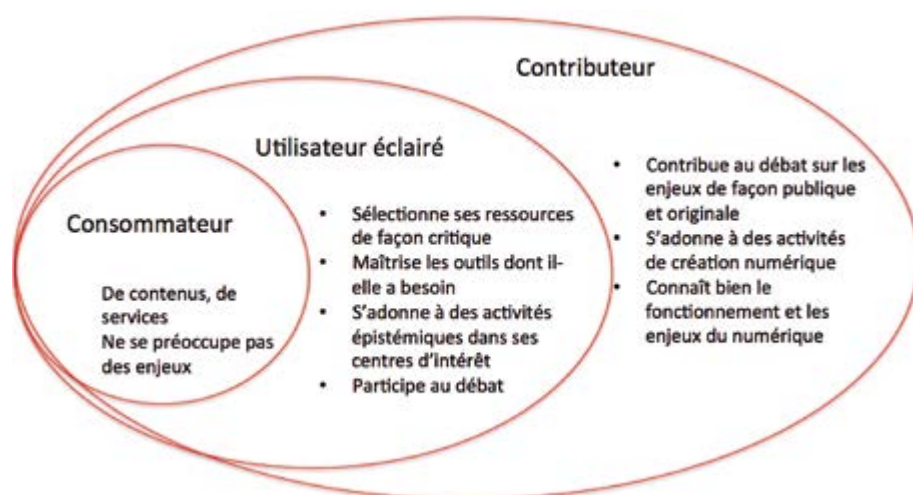
Exemple 1 : production multimédia pour approfondir un objet d'enseignement.

Les jeunes sont très consommateurs de vidéos sur internet, pourquoi ne pas leur faire produire des courtes vidéos sur des objets d'enseignement ? Par exemple, pour aborder la poésie, on peut amener les élèves à créer un diaporama composé de dessins, de lecture de poèmes³; pour étudier le genre journalistique,

l'individualisation des rythmes) mais développe peu les compétences numériques, une autre possibilité consiste à faire développer par les élèves eux-mêmes de petits exercices pour leurs pairs. Dans cet objectif, le MIT a développé un logiciel de programmation, destiné aux enfants même très jeunes, qui leur permet de rapidement comprendre les bases de la conception d'animations et de jeux interactifs. Des communautés d'enseignants très actives⁴ se sont constituées pour partager des idées d'activités et des modèles d'exercices à réutiliser.

Dans les deux exemples précédents, il ne s'agissait pas seulement d'utiliser des ressources (exercices, vidéo, recherche d'information), mais bien de faire produire des objets numériques par

comme un élément fondamental de culture générale. Les modèles de type accompagnement de projets, par petits groupes d'enseignants qui aiment travailler ensemble sont de bons modèles, mais cela ferait l'objet d'un autre article.



on fait produire un article de fait divers fictif, illustré d'images réelles ou de vidéos prises par les élèves, ensuite communiqué sur le blog de la classe (Boujol, 2013). Ce type d'activités, facilité par l'apparition des tablettes avec appareil photo intégré, tire parti des caractéristiques évoquées précédemment, tout en poursuivant des objets d'enseignement indépendant du numérique, dans les exemples précédents en français, mais également en terme d'éducation à l'image, au niveau technique (notion de cadrage, de plans) mais aussi au niveau des enjeux individuels et collectifs (droit à l'image, manipulation). D'autre part, ces activités font sens pour les élèves car ces technologies font partie de leur quotidien, mais ils se sentent en devenir acteurs et pas simplement consommateurs.

Exemple 2 : programmation d'exercices interactifs avec Scratch.

Les exercices restent encore l'usage le plus répandu car ils correspondent à la vision commune des technologies éducatives (des quizz automatiques) et ne demandent aucune compétence technique. Au-delà de cet usage qui peut être utile pour les apprentissages (l'interactivité permettant

les élèves. Non seulement ces activités développent les compétences techniques des élèves, mais en outre, elles leur permettent d'aborder concrètement les enjeux et le fonctionnement du monde numérique. Une deuxième remarque est que ce type d'activité se prête mieux à des approches par projet et plutôt par groupe d'élèves, ce qui en soi peut être vécu comme un obstacle. Pourtant la recherche montre que, suffisamment structurées, les activités coopératives facilitent les apprentissages et renforcent le sentiment de compétence des élèves de tous niveaux (Buchs, Gilles & Butera, 2012).

Pour conclure, l'école peut et doit contribuer au développement des compétences numériques des élèves. Le présent article a présenté rapidement quelques pistes pour aborder ces compétences dans le cadre des apprentissages du plan d'étude, non pas comme un objet supplémentaire, mais comme un moyen non pas contraignant mais capacitant. Évidemment se pose en filigrane la question de la formation des enseignants qui ne doivent pas devenir des ingénieurs informatiques mais qui doivent acquérir un minimum de connaissances et de compétences numériques,

Notes

- <https://www.nngroup.com/articles/college-students-on-the-web/> [retrouvé le 2 mars 2016]
- <http://e-penser.com/>
- <http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/temoignages/diaporama-sonore-autour-de-la-poesie-1110.htm>
- <http://scratched.gse.harvard.edu/>, avec du contenu en plusieurs langues mais principalement en anglais

Références

Baron, G., Bruillard, É., Paris-descartes, U., & Cachan, E. N. S. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? *Sciences et Technologies de L'information et de La Communication Pour L'enseignement et La Formation (STICEF)*, 15, 1–12. [http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2008/09r-baron/sticf_2008_baron_09.htm, retrouvé en mars 2016]

Bétrancourt, M. et Bozelle, C. (2012). Les MITIC au service de la pédagogie spécialisée : mieux connaître leur spécificité pour développer des usages éducatifs pertinents. *Revue de Pédagogie spécialisée*, 4, 15-23.

Boujol, L. (2013). *Usage pédagogique des tablettes numériques tactiles : étude de cas en enseignement primaire genevois*. Mémoire de Master MALT, Université de Genève [<http://tefca.unige.ch/tefca/malt/memoire/boujol2014.pdf>, retrouvé en février 2015]

Buchs, C., Gilles, I., & Butera, F. (2012). Optimiser les interactions sociales lors d'un travail de groupe grâce à l'apprentissage coopératif. Dans E. Bourgeois & G. Chapelle (Ed.) *Apprendre et faire apprendre* (p. 211-220). Paris : Presses Universitaires de France.

PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology-Rich Environments (2009), "PIAAC Problem Solving in Technology-Rich Environments: A Conceptual Framework", OECD Education Working Papers, No 36, OECD Publishing. [http://www.oecd-ilibrary.org/education/piaac-problem-solving-in-technology-rich-environments-a-conceptual-framework_220262483674 retrouvé en mars 2016]

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. On the Horizon*, 9, (5), 1-6. [<http://www.emeraldinsight.com/10.1108/10748120110424843> retrouvé en mars 2016]

Willemsse, I., Waller, G., Genner, S., Suter L., Oppliger S., Huber, A.-L. & Süß, D. (2014). Zurich: Haute école des sciences appliquées de Zurich (ZHAW). [<https://www.swisscom.ch/content/dam/swisscom/fr/about/responsabilite/competencesmedias/james/documents/Rapport-JAMES-2014.pdf> retrouvé en 2 mars 2016]

L'école à l'heure d'un virage décisif

Pierre-François Coen

Magali, 12 ans, vient de terminer sa fiche de math. Elle la pose sur son bureau, sort son smartphone et en fait une photo. En quelques « tapotages », elle l'envoie à ses copines de classe. « Eh voilà, comme ça leur devoir sera vite fait, il ne leur reste plus qu'à copier mes réponses ! ». Si certains pourront voir dans cette petite anecdote une preuve de la débrouillardise d'élèves ennuyés par leurs devoirs, il nous semble intéressant de s'en saisir pour traiter quelques questions cruciales sur le lien que l'école entretient avec les technologies numériques. Que nous dit cet exemple ? Que les devoirs sont ennuyeux, qu'ils prennent trop de temps, que les élèves peuvent facilement détourner la prescription de l'enseignant en les copiant, que la technologie transforme la communication entre élèves ? ... Tout cela sans doute. Cette petite histoire nous ramène immédiatement au sens des tâches scolaires (envisagé par les enseignants ou par les élèves) et au rôle que l'école doit jouer en tenant compte de « l'univers numérique » dans lequel baignent les enfants d'aujourd'hui.

Gardons-nous pourtant de dire que l'école a totalement manqué son virage numérique. Les récentes recherches conduites notamment sur l'espace BEJUNE et le canton de Fribourg entre 2008 et 2013 (Coen, Rey, Monnard & Jauquier, 2013; Charlier & Coen, 2015) montrent que l'intégration des technologies numériques à l'école s'opère progressivement. On note une lente - mais réelle - progression entre le début et la fin de cette recherche. Il est intéressant de voir, par exemple, que le sentiment de compétence des enseignants dans ce domaine a clairement augmenté ou encore que l'écart entre hommes et femmes diminue, principalement sur le niveau d'intégration. Par contre, en terme de formation, l'élan donné au début des années 2000 - avec les vastes programmes de formation liés à la loi fédérale d'encouragement sur l'usage des technologies de 2001 - tend à s'essouffler. Partant du principe que les enseignants ont été formés une fois pour toutes et arguant que les enfants sont nés avec une tablette dans les mains, les autorités semblent renoncer petit à petit à une formation systématique dans ce domaine pour tous les enseignants. L'essentiel des ressources financières reste très souvent dédié aux équipements (tableaux interactifs et tablettes). En définitive, le constat général que l'on peut faire aujourd'hui est que l'usage des technologies numériques à l'école reste très hétérogène, et ceci - et paradoxalement - à l'heure où l'on essaie d'harmoniser les systèmes scolaires cantonaux et les plans d'études. L'école demeure encore très prudente en matière d'intégration des technologies. Cette distance avec le « monde réel » n'est pas a priori

négligée. Elle lui permet de filtrer parmi toutes les tendances, celles qui ont du sens et qu'il convient d'adopter ou d'adapter à ses propres codes. Cela dit, le décalage va croissant et il semble urgent de s'en inquiéter. Les marques d'intégration des technologies à l'école témoignent aujourd'hui davantage d'une innovation technologique que d'une véritable évolution pédagogique. En d'autres termes, l'école substitue volontiers au tableau noir des tableaux interactifs et aux livres ou cahiers des tablettes électroniques sans véritablement questionner son propre fonctionnement. Les technologies deviennent plutôt des décorations, le « sucre glace » décoratif et visible que l'on met sur le gâteau scolaire pour le rendre plus attractif, alors même qu'elles devraient disparaître, désintégrées et fondues dans les activités quotidiennes des élèves et des enseignants. Elles devraient se nicher là où elles se révèlent nécessaires et indispensables, là où elles offrent des opportunités de donner plus de sens au travail scolaire, à l'activité des enseignants et aux apprentissages des élèves.

Exemple. Pour pouvoir agir - et rétroagir - avec pertinence, l'enseignant collecte tous les jours une quantité d'informations sur les apprentissages et les comportements de ses élèves. Les fiches d'exercices et les observations fortuites et informelles qu'il effectue continuellement en sont de bons exemples. Ces éléments ne sont

Autre exemple. On peut voir les devoirs à domicile comme le moyen de permettre à l'élève de s'exercer ou de refaire des tâches de manière autonome. Il s'entraîne ainsi pour consolider ses apprentissages. Si on le juge nécessaire, pourquoi ne pas utiliser des outils (exercices) qui permettent de contrôler cet entraînement ou qui donnent à l'élève des feedback pertinents et encourageants sur sa progression. Cela dit et compte tenu de l'exemple cité plus haut, il semble que cette vision du travail à domicile ne soit pas nécessairement partagée par les élèves. Pourquoi alors ne pas profiter de ce temps pour leur demander de faire autre chose. Dans les grandes classes, l'enseignant pourrait demander aux élèves de prendre connaissance de contenus (textes, sons, films) sur lesquels ils devraient personnellement réagir ou produire des activités. Le lendemain, des cours construits à partir de ces commentaires pourraient être proposés. C'est le principe de la classe inversée.

Ces approches impliquent que l'on pense autrement l'école, que l'on prépare différemment les cours, que l'on mutualise les compétences entre enseignants. Par ailleurs, s'intéresser à la construction des apprentissages, implique de faire de la place pour réfléchir à ce qu'on fait et comment on le fait. Exploiter des traces de ses activités prend du temps, mais c'est sans doute un très bon moyen de développer l'autonomie

Ne nous faisons pas d'illusion, l'école peut difficilement lutter contre la déferlante numérique qui emmène dans son sillage les problématiques de l'autoformation, de la marchandisation du savoir, de la multiplication des ressources

pourtant que très rarement consignés de manière systématique alors même qu'ils pourraient être très utiles. Ainsi, l'utilisation d'un carnet de bord électronique constitué de petites notes d'observations des élèves au travail, le cas échéant enrichis par des notices écrites par les élèves eux-mêmes, démultiplierait les sources sur lesquelles l'enseignant pourrait s'appuyer pour documenter la progression des apprentissages ou expliquer les difficultés de ses élèves. La collecte de traces est aujourd'hui extrêmement simple à faire et constitue une véritable richesse lorsqu'il s'agit d'inciter les élèves à réfléchir sur leur propre fonctionnement. Ces traces d'activités donneraient l'occasion de réaliser des activités sur les traces susceptibles de centrer les apprenants davantage sur les processus que sur les produits. Ce serait aussi l'occasion de rendre attentifs tous les acteurs de l'école que la société elle-même collecte de plus en plus de traces et qu'il devient urgent de conscientiser les citoyens et de les former à savoir s'en servir dans leur propre intérêt.

des élèves. Tout cela nécessite de repenser le découpage disciplinaire et la place faite à chaque branche. Les activités elles-mêmes peuvent être questionnées. À l'heure où la ludification, la simulation ou l'immersion virtuelle prennent de plus en plus de place, comment ne pas imaginer ce que pourrait être l'école si les élèves étaient plongés - occasionnellement - dans des scénarios d'apprentissage en trois dimensions leur permettant de découvrir Paris au 18^e siècle ou la philosophie dans une agora grecque. L'information est au bout des doigts, immédiate, il faut dès lors penser à comment l'évaluer et la transformer en de vraies connaissances, fécondes, intégrées et utiles au développement des élèves. Toutes ces considérations révèlent - en miroir - des questions importantes sur la formation des enseignants. À la création des Hautes écoles pédagogiques, on souhaitait compter sur le principe d'isomorphisme pensant que les formateurs d'enseignants intégreraient de manière exemplaire les technologies, offrant par là aux étudiants de vivre des situations d'apprentissage nouvelles qu'ils pourraient

ensuite transférer dans leur classe. Le constat est pour le moins mitigé. Ce levier n'a pas vraiment fonctionné quand bien même d'autres hautes écoles spécialisées font preuve d'un génie intonatif bien réel dans ce domaine. À l'heure où la Suisse engageait des millions pour la formation des enseignants aux TIC, Karsenti, Savoie-Zajc et Larose (2001a) signalait déjà la diminution des heures de formation dans les universités canadiennes. Dix ans après, nous constatons que le temps consacré à cette formation est de plus en plus faible en formation initiale ou continue. Dès lors, comment faire pour rendre les enseignants attentifs aux enjeux du numérique ? Comment leur montrer qu'appriivoiser les technologies et s'en servir reste encore le meilleur moyen de les contrôler ?

Ne nous faisons pas d'illusion, l'école peut difficilement lutter contre la déferlante numérique qui emmène dans son sillage les problématiques de l'autoformation, de la marchandisation du savoir, de la multiplication des ressources, ... Nous avons dépassé ce que Sadin (2015) appelle « l'âge de l'accès » alors même que l'école semble à peine être montée dans ce train. Selon cet auteur, nous sommes aujourd'hui dans « l'âge de la mesure », celui de la quantification des activités en temps réel qui permet de modéliser les comportements humains avec de plus en plus de précision. La mise à disposition immédiate des connaissances n'est que le premier acte avant l'avènement d'outils qui permettront de médiatiser tous ces savoirs. Nous pouvons déjà parler à notre ordinateur tandis qu'il écrit notre message avec une certaine précision tout en le traduisant dans une autre langue. Les progrès techniques sont tels que, d'ici quelques années, les machines seront capables de réaliser des tâches complexes probablement aussi bien que nous. L'école doit donc impérativement trouver sa juste place au cœur de la société en faisant de la technologie une véritable alliée. Elle doit être - et rester - un espace de rencontre entre les personnes et les savoirs en privilégiant les liens, en développant l'esprit critique et l'autonomie des apprenants. Albert Jaccard considérait l'école comme le lieu où l'on apprend à devenir humain. Souhaitons alors que les technologies n'effacent pas ces finalités essentielles et gageons que les enseignants en soient les garants tout en devenant les artisans de ces nouvelles évolutions !

Références

- Charlier, B. & Coen, P.-F. (2015). Pedagogies of Working with Technology in Switzerland, in L. Orland-Barak, & C.J. Craig (ed.) In *International Teacher Education : Promising Pedagogies (Part B) Advances in Research on Teaching* (vol. 22B, p. 401-414). Emerald Group Publishing.
- Coen, P.-F., Rey, J., Monnard, I. & Jauquier, L. (2013). Usages d'Internet à l'école selon le regard des élèves. Pratiques d'intégration, paradigmes pédagogiques et motivation scolaire. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation*, 21.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L., & Larose, F. (2001a). Les futurs enseignants confrontés aux tic: Changement dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Éducation et francophonie, revue scientifique virtuelle*, 29(1), 3-30.
- Sadin, E. (2015). *La vie algorithmique, critique de la raison numérique*. Montreuil : Éditions l'Echappé.

Pour un usage pratique et critique des MITIC à l'école

Patrick Duvanel

MITIC et pédagogie

Des modifications profondes de notre société, consécutives aux innovations technologiques, sont observées depuis l'arrivée d'Internet. Les objets techniques actuels facilitent l'échange et la diffusion d'informations et de connaissances (informations augmentées par la réflexion, la synthèse et le contexte). L'école d'hier était un lieu presque exclusif de transmission du savoir (ensemble organisé de connaissances). Aujourd'hui, l'information et la connaissance (y compris la désinformation et la méconnaissance) sont largement diffusées et si facilement accessibles que l'école doit se trouver de nouveaux repères tout en réaffirmant avec forces ses finalités.

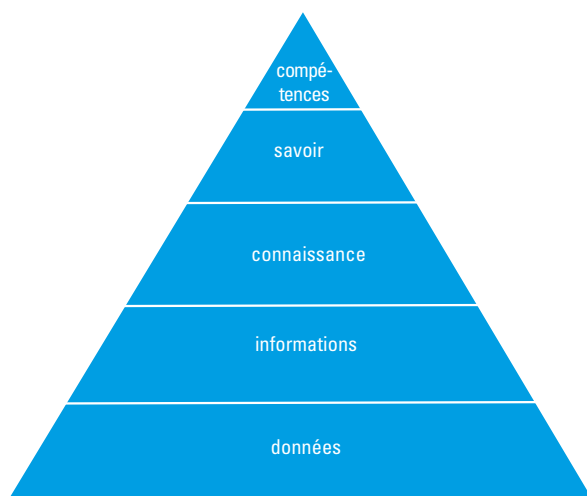


Figure 1 : construction d'une compétence

La relation entre l'information et la connaissance est régulièrement exprimée par un modèle hiérarchique qui trouverait son origine dans le poème «The Rock» de Thomas Eliot (1888-1965). À ce modèle, nous avons ajouté deux niveaux supplémentaires, soit celui du Savoir et de la Compétence (cf. figure 1).

La (semi)automatisation de l'accès aux données, informations et connaissances (cf. figure 1) peut être une opportunité pour l'école pour autant que l'élève apprenne à gérer de manière pratique et critique la masse d'informations mise à sa disposition. Grâce aux progrès techniques, nous pouvons imaginer une école davantage orientée vers les savoirs et les compétences.

Trois types d'intégration des MITIC (médias,

images, technologies de l'information et de la communication) résultant pour la plupart d'une démarche procédurale sont observés dans les classes de l'enseignement ordinaire du Canton de Neuchâtel.

Intégration des MITIC par l'enseignant

L'enseignant exploite les MITIC durant sa leçon pour illustrer ou démontrer des apprentissages travaillés en classe. L'usage des ressources électroniques d'enseignement et d'apprentissage (RéEA) permet de varier l'enseignement et d'accroître la motivation des élèves en présentant la matière enseignée sous un angle différent.

Intégration des MITIC par les élèves

Les élèves utilisent les MITIC durant tout ou partie de la leçon pour résoudre la ou les tâche(s) demandée(s). Les RéEA utilisées sont celles du moyen d'enseignement ou proviennent du portail pédagogique RPN.ch ou plus largement d'Internet. L'usage des RéEA apporte à l'élève une diversité dans la présentation des apprentissages, un surplus de motivation, une plus grande autonomie et des outils autocorrectifs au service d'un enseignement différencié.

Intégration des MITIC par les élèves : tendre vers la classe inversée

Les ressources MITIC sont intégrées dans une séquence d'enseignement structurée selon le processus d'apprentissage suivant :

1. les RéEA sont exploitées au domicile pour se familiariser avec les contenus du cours, les connaissances sont alors acquises hors du cadre scolaire ;
2. des activités d'application et de découverte menées individuellement ou par groupe sont conduites en classe, les savoirs et les compétences sont travaillés en classe ;
3. l'enseignant différencie son apport et gère les interactions entre les élèves ;

4. les travaux menés peuvent aboutir à des projets innovants en vue de résoudre une ou des tâche(s) complexe(s).

Implication pour les enseignants

Pour chaque type d'intégration, les enseignants doivent pouvoir accéder à un ensemble de RéEA organisées et facilement accessibles.

Mieux apprendre avec les MITIC

«Affirmer qu'une plus grande utilisation de l'ordinateur améliore ou péjore les performances en mathématiques» ne serait pas possible, selon l'étude sur les performances en mathématiques et l'utilisation de l'ordinateur à l'école (Salvisberg & Zampieri, 2014).

Cela confirme l'analyse exploratoire faite en 2009 par Delacrétaz et Steiner qui ne relève pas de différence notable entre les cantons qui soutiennent davantage les TIC (technologies de l'information et de la communication) et les autres.

Vu les ressources déployées par les collectivités publiques, il est naturel, voire rassurant, qu'elles cherchent à mesurer l'impact de l'usage des TIC sur les apprentissages des élèves. Cependant, l'analyse de la performance ne doit pas masquer l'analyse des compétences médiatiques des élèves.

Selon Salvisberg et Zampieri (2014), les performances des élèves, croisées à l'origine sociale, confirment les conclusions d'un rapport récent de l'OCDE selon lequel il existe deux fractures numériques majeures. «La première fracture, qui se réduit lentement dans tous les pays, concerne la différence d'utilisation des ressources entre les élèves d'origine sociale modeste et favorisée. La seconde fracture est également liée aux classes sociales et, contrairement à la première, elle progresse: il s'agit de la disparité des compétences et des capacités des élèves dans l'emploi des TIC, par exemple pour une utilisation responsable, créative et critique de ces technologies».

Limiter les inégalités, favoriser l'utilisation des outils techniques comme mesures compensatoires, permettre à chaque élève de développer des compétences médiatiques qui l'aident à se mouvoir avec efficacité, sens critique, pratique et éthique dans une société en continuelle évolution sont des missions essentielles de l'école. Ces dernières sont affirmées dans la Déclaration relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003 (CIIP, 2003).

Compétences médiatiques

Tout au long de son parcours scolaire, un jeune doit développer ses compétences médiatiques pour être capable d'accomplir efficacement des tâches telles que :

- produire une information à partir de données récoltées pour répondre à des questions telles que : quoi ? qui ? quand ? où ? combien ? ;
- chercher, sélectionner, trier et organiser des informations relatives à un travail scolaire ou à un projet personnel ;

- décoder un message commercial, politique ;
- produire une réalisation médiatique telle une représentation graphique, une production écrite sur un document bureautique ou sur un média en ligne ou une réalisation vidéo ;
- maintenir des relations d'amitié sur les réseaux sociaux ;
- etc.

La notion de «compétences médiatiques» a été représentée par plusieurs auteurs. Nous proposons ici un modèle inspiré de celui de Baacke (1997) dans lequel les savoirs de base ont été regroupés en savoir-faire et savoir-être (cf. figure 2).

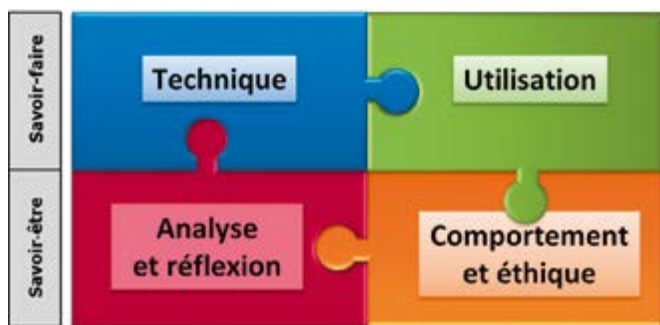


Figure 2 : compétences médiatiques

Cette représentation illustre l'importance de la collaboration et l'élaboration d'un message commun entre tous les adultes qui entourent les jeunes. Il est primordial qu'ils ne démissionnent pas de leur rôle éducatif sous prétexte que les jeunes en savent davantage dans le domaine du savoir-faire.

Exemple de savoirs à la base des compétences médiatiques :

- **technique** « je sais configurer les outils techniques à ma disposition » ;
- **analyse et réflexion** « je sais que je dois réfléchir avant d'agir » ;
- **comportement et éthique** « je sais me protéger et je respecte les personnes avec lesquelles j'interagis ».

Programme FG MITIC 7-8-9

En introduisant la formation générale à la grille horaire, le Canton de Neuchâtel a décidé de faire évoluer l'enseignement de l'informatique en intégrant les quatre savoirs décrits ci-dessus. Pour l'élève, chaque apprentissage visé est lié au plan d'études romand (PER) et accompagné d'une suggestion de RéEA que l'enseignant peut utiliser à sa guise. Il nous paraît important de relever que seuls les apprentissages élèves listés (exemple: je crée une publication Internet en tenant compte des règles de base du support utilisé) sont obligatoires. Quant à l'emploi des RéEA suggérées, il appartient à l'enseignant de choisir les plus adaptées en fonction de son organisation et de la vie de la classe. Mais choisir une RéEA n'est pas une tâche aussi simple qu'il pourrait y paraître. En effet, l'enseignant doit tenir

compte dans ses choix de la conformité de la RéEA au plan d'études, des éventuelles publicités affichées, des dispositions réglementaires liées à la protection des données et aux droits d'auteurs. De plus, il serait bien qu'il soit sensibilisé à la thématique de la récolte d'informations à l'insu de l'utilisateur utilisant Internet (big data). Une des missions des centres de ressources cantonaux est d'appuyer le corps enseignant en suggérant des ressources respectant l'ensemble des éléments énumérés ci-dessus.

Conclusion

Les MITIC peuvent faciliter et transformer les apprentissages, mais pour cela, leur enseignement et leur usage doivent tenir compte des savoirs de base liés au savoir-faire et savoir-être (cf. figure 2). Les centres de compétences institutionnels doivent jouer un rôle de facilitateur en sélectionnant et en produisant des RéEA adaptées au contexte local tout en en simplifiant l'accès.

Finalement, tous les acteurs de l'école doivent rester curieux des avancées technologiques afin d'évoluer avec leur temps tout en gardant un regard pratique et critique sur l'intégration pédagogique des MITIC.

Entre RéEA et plateformes

«Le message, c'est le médium» est une citation emblématique de la pensée de Marshall McLuhan, philosophe des médias canadien datant de 1964. Elle signifie que la nature d'un média (canal de transmission d'un message) compte souvent plus que le sens ou le contenu du message lui-même. Cette citation garde tout son sens 50 ans plus tard, lorsque l'on parle de plateformes et de RéEA. En effet, aujourd'hui encore, nous continuons à communiquer l'existence de plateformes ou portails¹ plutôt que d'expliquer quels types de ressources s'y trouvent. Pour appuyer les enseignants dans l'organisation de leur activité, il s'agirait de privilégier une communication répondant simplement à la question: quelle ressource à quel endroit? Un travail à l'échelle intercantonale de définition et de normalisation des types de ressources est nécessaire. Le manque de coordination intercantonale en la matière semble être un frein à l'intégration des MITIC dans l'enseignement.

Pour simplifier l'accès à l'ensemble des plateformes ou portails institutionnels, celui-ci doit être réalisé à l'aide d'un identifiant unique. Le projet FIDES (fédération des services d'identités) conduit par educa.ch poursuit un tel but. À terme, il s'agit de séparer la notion de fournisseurs de services à celle de fournisseurs d'identités. Aujourd'hui, il est déjà possible de se connecter sur la plateforme du plan d'études romand (fournisseur de services) avec un compte RPN (fournisseur d'identités).

Note

1. Educanet², Bibliothèque scolaire numérique, Plateforme du plan d'études, Portail de l'enseignement obligatoire RPN.ch, sites d'établissements, sites de centres de ressources, etc.

Références

Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation. Band I.* Erich Straßner (Hrsg.). Tübingen.

CIIP. (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'École publique du 30 janvier 2003.* Neuchâtel: CIIP. Disponible à l'adresse: <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=2521>

Delacrétaz, C. & Steiner, M. (2009). *L'intégration des TIC et des médias dans l'enseignement: inventaire des mesures et supports cantonaux facilitant l'intégration des TIC à l'école obligatoire et au gymnase: état des lieux, octobre 2008.* Berne: CTIE.

Salvisberg, M. & Zampieri, S. (2014). *Valutazioni a confronto: Risultati PISA 2012 e 2009 e note scolastiche.* In C. Nidegger et al., *PISA 2012 Études thématiques* (pp. 49-58). Neuchâtel: Consortium PISA.ch.

100 Mbps, on = 1000+ Mbps

10/100

Link **1** Mode

3

5

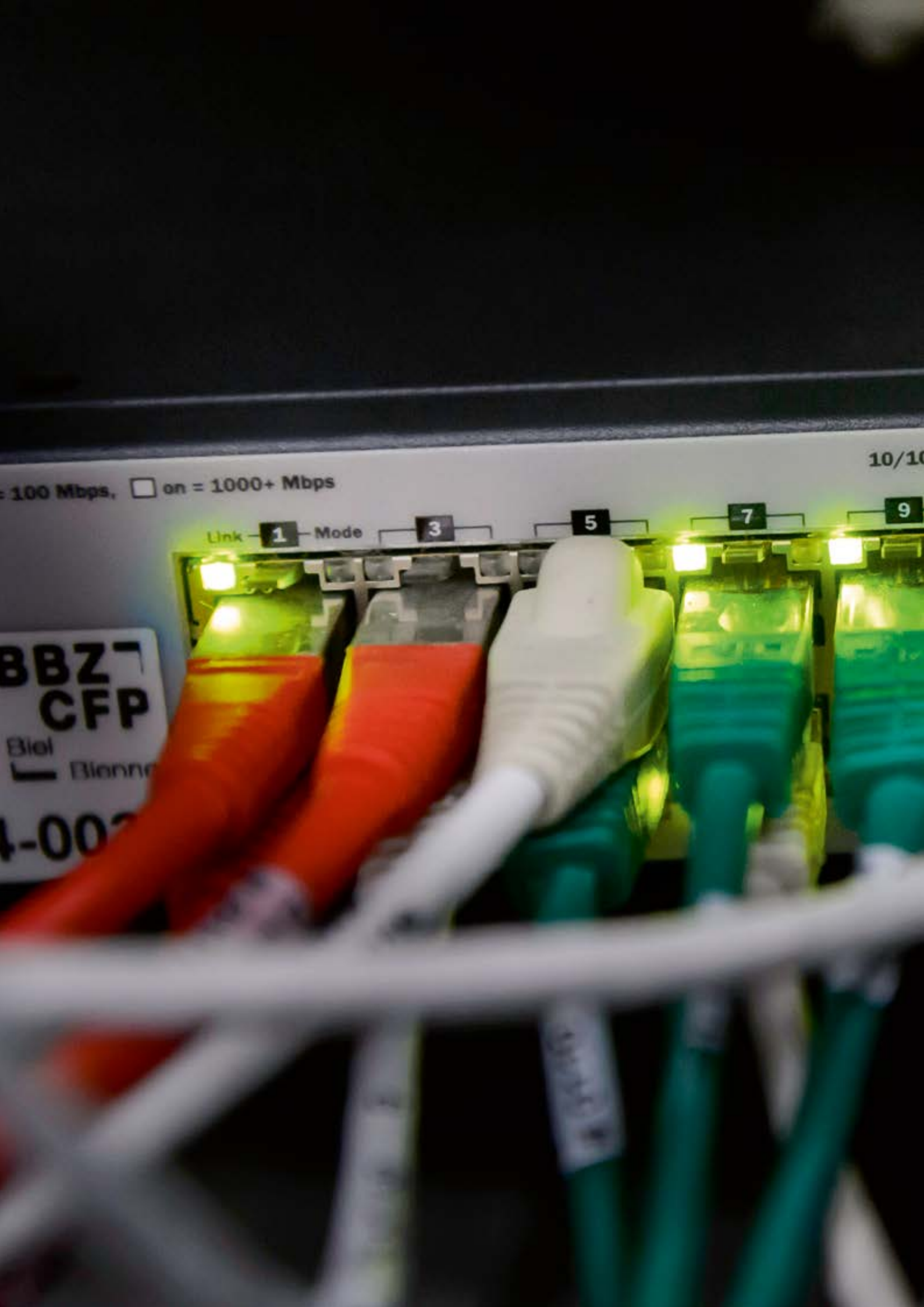
7

9

BBZ7
CFP

Biel
Blenn

4-002



enjeux pédagogiques 26

00/1000Base-T Ports (1 - 24T) – Ports are Au



La culture numérique à l'école secondaire

Cyril Jeanbourquin

La culture numérique, qu'on le veuille ou non, s'est invitée dans la cour de récré et dans les couloirs de nos écoles secondaires de manière insidieuse mais avec l'effet d'un raz-de-marée. Quatre élèves sur cinq à l'école secondaire disposent aujourd'hui d'un ordiphone qui permet de photographier, filmer, accéder à internet et aux réseaux sociaux. Avec les dérapages que l'on connaît. Les sujets de discussion entre écoliers ont aussi passé à l'ère numérique: avis sur le dernier podcast de Mister V, partage d'idées pour Minecraft, expérience de jeu dans World of Warcraft. Les spécialistes me diront que WoW a disparu des passe-temps des jeunes. C'est vrai... mais c'est pour faire place au petit frère, Hearth of Stone. L'intérêt pour chacun de ces divertissements ne dure que trois ou quatre ans à peine. Facebook a disparu au profit d'Instagram et lui-même cède sous le joug de Whatsapp et Snapchat. Au royaume des ados, les applications ne font pas long feu.

Cette culture «ado-numérique», tournée vers le divertissement et les réseaux d'amis, ne mérite pas vraiment que l'école s'y arrête. Je ne pense pas que les jeunes le souhaitent: c'est leur monde à eux. D'autre part il y a un tel roulement que, le temps de mener une réflexion didactique et pédagogique sur une application «fun», celle-ci est déjà devenue obsolète. Tout au plus, les enseignants se doivent de s'informer régulièrement pour comprendre les usages, car ceux-ci modifient la manière d'être des élèves et leur comportement envers l'école. On ne peut occulter le fait que beaucoup d'élèves passent leurs soirées à s'envoyer des images SnapChat et à jouer à la PS4, et ne prennent que dix minutes pour recopier leurs devoirs écrits. Il faut savoir également que la notion même de devoirs écrits est en péril: les classes réelles ont une existence virtuelle sous forme de groupes Whatsapp. Les enseignants n'y sont évidemment pas invités. Du coup, lorsqu'un élève a terminé un devoir, il le photographie et le diffuse sur le groupe Whatsapp de la classe, et tous les autres élèves n'ont qu'à le recopier. Si vous souhaitez tester de manière spectaculaire cet état de fait, donnez - une fois n'est pas coutume - un devoir différent pour chaque élève: la panique sera perceptible... diable, il faudra travailler... Plus question de recopier.

Et si l'enseignant veut faire un pas vers les élèves en créant un groupe classe sur Whatsapp (et en donnant son numéro de mobile aux élèves...), les élèves feront un groupe en parallèle, à l'insu de l'enseignant. Autant dire que c'est, à mon avis, encore plus contre-productif.

Le rôle de l'école n'est-il pas ailleurs ?

L'école, par les objectifs généraux qu'elle cherche à atteindre, n'a pas besoin de se rabaisser à amener du divertissement numérique dans les salles de classe. La culture numérique, ce ne sont pas que les ados qui en décident. Le monde a très vite évolué vers le numérique, dans tous les domaines, et l'objectif de l'école reste de préparer les élèves à devenir des citoyens libres du monde, en les instruisant, en les socialisant et en leur inculquant les notions de responsabilité et d'engagement dans notre société.

« Les jeunes, de nos jours, ne sont plus équipés pour un monde qui, pour l'essentiel, est d'une complexité technique bien supérieure à la formation que leur assure l'école. Personne ne reçoit plus les armes nécessaires pour s'en sortir, s'élever et trouver une structure qui permet de s'insérer dans un monde chaque jour plus cataclysmique. »

David Bowie, 1989

Il sera facile de me reprocher d'utiliser une célébrité récemment décédée pour ramollir l'esprit aiguisé des lecteurs d'Enjeux Pédagogiques. J'avoue être tombé par hasard sur la citation ci-dessus au lendemain du décès du dandy anglais dont les morceaux de rock ont bercé ma jeunesse. Mais j'avoue aussi que, depuis, cette citation me hante.

Il faut dire que cette citation a été écrite à peine deux ans avant que j'entre dans l'enseignement. J'enseigne donc depuis vingt-cinq ans à l'école secondaire de la Haute-Sorne et je travaille depuis dix-sept ans à temps partiel au Centre d'émulation informatique du Jura. Je suis co-directeur du Centre MITIC interjurassien depuis sa création en 2007. Dans les quatre dernières années, j'ai également assumé le rôle de président de la Commission romande des ressources numériques (CORENE). Et après autant d'années et un nombre important d'actions MITIC dans les écoles du Jura et Jura bernois, puis-je affirmer que les élèves ont reçu les armes nécessaires pour affronter un monde de plus en plus technologique ? Et bien non. Je ne peux pas l'affirmer.

D'une part parce qu'une partie des collègues pensent que l'informatique n'amène rien de bon et que selon l'expression consacrée, « c'était bien mieux avant ». Du coup, nos démarches sont inexistantes dans bon nombre de classes. D'autre part, je ne suis pas certain que nos actions parviennent à atteindre ce but, même chez les collègues les plus coopérants. Nous manquons singulièrement de recul et de formation pour garantir une certaine efficacité à l'intégration des MITIC.

Qu'en est-il de la formation ?

On pourrait espérer que la remarque de Bowie est devenue caduque, près de trente ans plus tard, suite à l'explosion du nombre d'ordinateurs personnels et de l'interconnexion par l'internet et les réseaux sociaux. Or, bien au contraire,

elle est terriblement d'actualité. Alors qu'il y a aujourd'hui sur Terre deux fois plus d'appareils informatiques connectés que d'êtres humains, la formation prend de plus en plus de retard. Elle se plaît à passer de l'enseignement du diaporama multimédia (Powerpoint, Keynote) à la discussion sur la notion de classe inversée, deux principes si diamétralement opposés qu'on ne peut pas qualifier ces démarches de véritablement sérieuses. On passe de l'application d'un logiciel pratique pour l'enseignement magistral à une vision philosophique et idéaliste de l'école d'après-demain. En oubliant tout ce qu'il y a entre ces deux extrêmes. De plus, la tendance actuelle est de succomber à la tentation des coups de boutoirs mercantiles des revendeurs d'appareils électroniques. Coups de boutoirs largement soutenus par la presse, qui voudrait voir des iPad dans toutes les mains de nos élèves. J'ai pu suivre quelques théories fumeuses mais au final bien vides sur l'apport des tablettes tactiles à l'école. Certes, on va irrémédiablement vers la diversité des interfaces numériques, mais l'important n'est-il pas ailleurs? Qu'est-ce qu'on en fait? Et pourquoi?

Les élèves prennent-ils à l'école le chemin qui leur permettra de devenir des citoyens libres d'un monde toujours plus numérique?

Comment peut-on apprendre à comprendre et à maîtriser les ordinateurs et les réseaux informatiques si la formation ne se penche pas plus sérieusement sur le problème? L'ordinateur en principe est l'esclave de l'homme. Mais l'absence d'une formation des élèves et des enseignants sur la durée fait de nous des esclaves de l'informatique...

Des citoyens libres du monde... mais esclaves de l'informatique. Pour bon nombre d'enseignants, on en est resté au savoir-faire basique, au «savoir utiliser», c'est-à-dire au premier niveau de la compréhension de ce monde dense et complexe. On est déjà content si l'ordinateur fonctionne et nous permet d'imprimer un texte ou nous faire profiter d'une vidéo youtube. Mais il faut aller un peu plus loin. Chaque semaine un pas de plus, comme pour les autres apprentissages scolaires. Je pense par exemple que les élèves doivent notamment être initiés à la programmation. Celui qui programme comprend mieux les forces, les faiblesses et les dangers de ces interfaces numériques qui régissent nos sociétés, nos métiers, nos loisirs.

Au sens de l'OCDE, les technologies de l'information et de la communication constituent la quatrième compétence fondamentale avec la lecture, l'écriture et la numératie. On donne du temps à l'école pour apprendre à lire, écrire et calculer. Donne-t-on un temps équivalent pour maîtriser les nouvelles technologies?

Tous les corps de métiers sont touchés. La vie de chacun en est affectée. Prendre le train, se tenir au courant de l'actualité, obtenir des

informations, se réunir entre amis, connaître la météo, communiquer avec sa famille, son employeur, et bientôt voter. Est-il encore possible d'échapper à cette vague déferlante que sont les nouveaux médias et leurs supports, les nouvelles technologies?

Quelles propositions? Quelles expériences?

J'ai comme l'impression que l'école est en train de manquer le virage numérique.

Quel devrait être notre rôle d'enseignant? Et celui de l'école par rapport à la culture numérique? Nous devons apprendre à travailler dans un monde qui repose désormais en bonne partie sur le numérique.

Cela implique deux types de démarches: intégrer le numérique comme aide à notre développement intellectuel et comprendre les langages spécifiques d'un monde numérique et multimédia.

Pour accompagner les apprentissages

Dans les disciplines comme les langues, les mathématiques, les sciences humaines et de la société, il y a tout un cheminement à réaliser pour que les enfants intègrent ce que l'ordinateur peut leur apporter comme aide à la compréhension, ou même aux apprentissages. Et je n'ai aucun doute: la majeure partie des élèves ne feront pas ce cheminement d'eux-mêmes. Si on donne à des enfants un ordiphone ou un ordinateur, la partie de leur temps qu'ils consacreront sans contrainte à leur développement intellectuel et à leurs apprentissages sera minime. Et c'est là que l'école entre en jeu.

J'enseigne les mathématiques. J'essaie d'apprendre à mes élèves que l'homme doit maîtriser les concepts et doit savoir être indépendant par rapport à la machine. Il doit maîtriser les formules, les calculs basiques, comme les tables de multiplication ou la manière d'additionner des fractions. Mais que certaines tâches plus complexes, plus longues ou plus répétitives doivent être préparées par l'homme pour être opérées par les ordinateurs. En ce sens, j'intègre à mes leçons et donc aux travaux des élèves des outils comme un tableur, un logiciel de fonctions graphiques, un logiciel de géométrie interactive (Geogebra remplit ces deux dernières fonctions), et quelques sites de ressources sur internet. Plus on avance dans le cursus secondaire, et plus les élèves doivent choisir eux-mêmes l'outil le plus adapté. Parfois, ce sera un bon vieux crayon, parfois un tableur.

En géographie, peut-on se passer aujourd'hui des cartes de type GoogleMaps pour appréhender

et comprendre notre monde? Je pense que non et que ces cartes numériques doivent devenir le compagnon indispensable de l'apprenti géographe. Le développement mené ces dernières années par Swisstopo autour de son site de cartes libres d'usage (map.geo.admin.ch) est d'ailleurs remarquable et permet aujourd'hui de naviguer par exemple dans le temps et dans les thèmes. Toujours dans le but d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages, je ne manquerai pas de citer des outils qui permettent de s'entraîner et de répéter des apprentissages scolaires, comme les mémomachines ou les dictées audio (sur le site Educlasse). Ici, les programmes informatiques sont utilisés pour valider immédiatement une réponse, et pour questionner dans un ordre aléatoire, pour suivre les progrès de l'élève.

Pour appréhender et comprendre le monde numérique

Dans ces mêmes disciplines, il y a également tout un cheminement pour que les enfants apprennent comment fonctionnent les machines et les réseaux et apprennent à utiliser correctement le meilleur vecteur de communication.

L'école doit apprendre aux élèves à se poser des questions et à acquérir des notions importantes sur le langage de l'image.

Les informaticiens sont en train de faire en sorte que les ordinateurs progressent dans leur manière de «dialoguer» avec les hommes. On progresse grâce à ce qu'on appelle l'intelligence artificielle. Cela donne aujourd'hui et pour le grand public, des applications de commande vocale (GPS, Siri,...). Cela a de quoi nous faire peur. Je vous renvoie volontiers à des films récents exceptionnels, Her de Spike Jonze ou Ex Machina d'Alex Garland. Pour contrecarrer ces développements, il ne faut pas que l'homme reste sans rien faire, sans rien comprendre. Nous devons aussi savoir comment fonctionnent les machines et les réseaux pour savoir comment les exploiter.

Pour que chacun de nous dispose des armes nécessaires pour s'en sortir, s'élever et trouver une structure qui permet de s'insérer dans le monde, il faut équiper les enfants, un peu à l'image d'une expédition en montagne. Et actuellement, je ne trouve pas que les jeunes soient si bien équipés pour le monde numérique.

J'enseigne le cours d'informatique de 9e année. J'ai pu constater bon nombre de carences chez les élèves. Je dirais qu'à peine deux élèves sur dix âgés de treize ans sont parés pour affronter un monde dans lequel la culture numérique est prépondérante.

Comment cherche-t-on des informations ?

Aujourd'hui, on cherche sur internet. Et c'est plutôt bien. Mais je suis très étonné de constater que la moitié des élèves utilisent un moteur de recherche comme un service téléphonique de renseignements, le 1811. Ils posent des questions à Google... En fait, il s'agit de comprendre qu'on va simplement rechercher si des mots-clés figurent dans quelques-unes des milliards de pages référencées pas le moteur de recherche. D'une part ce concept n'est pas très clair pour les enfants et d'autre part, cela nécessite la capacité de choisir des mots précis qui définissent exactement ce qu'on cherche.

Quels sont les outils numériques disponibles et adaptés pour trouver certaines informations en ligne ? Si, dans la vie de tous les jours, personne ne va dans une bibliothèque au rayon gastronomie pour acheter un kilo de pain, je vous promets que bon nombre d'adolescents le font lorsqu'ils recherchent des informations spécifiques sur internet. Horaire de transports publics ? Traduction d'un texte d'une langue étrangère ? Itinéraire pour se rendre à pied d'un lieu à l'autre... Pas évident non plus pour les élèves de mettre en face d'un besoin spécifique l'outil particulier qui répondra le mieux à la demande.

Pour pouvoir s'exprimer dans un monde multimédia

Il y a aujourd'hui des milliards de vidéos qui circulent sur le web. Auquel on ajoutera évidemment les plus traditionnelles émissions TV, les pubs, le journal télévisé. Face à ce flux d'images filmées, comment réagissons-nous ? Les jeunes ont-ils un minimum de formation pour discerner les informations, les « fake », les manipulations, les publicités ? L'école doit apprendre aux élèves à se poser des questions et à acquérir des notions importantes sur le langage de l'image. Lorsqu'on travaille l'analyse de texte en classe, on prend le temps de démonter et de regarder une œuvre littéraire sous tous les angles. Ce travail, réalisé quelques fois, permet à l'élève de devenir un lecteur plus attentif, plus critique, plus libre. Et bien, il faut en faire de même pour les images fixes et les vidéos. Et personne ne le fera à la place de l'école. Il faut pouvoir prendre le temps de décortiquer des vidéos en classe.

D'autre part, le temps consacré par les enseignants de français à la rédaction trouve son pendant multimédia, dans la réalisation en classe de séquences filmiques, par exemple en réalisant un ultracourt (filmé ou animé). Cela me semble être un bon moyen pour se plonger dans le monde de l'image filmée. Les élèves se rendent vite compte du rôle du script, des plans, des trucages, du hors-champ et enfin de l'effet incroyable de la bande sonore sur des images. Et ils apprennent à s'exprimer par l'image et le son. À une époque fondamentalement multimédia, nous pouvons, nous les enseignants, apprendre à nos élèves à mieux s'exprimer.

Le dernier rapport de l'OCDE souligne que l'on n'apprend pas forcément mieux à l'école en utilisant les MITIC. J'entends déjà souffler : « Alors c'est bien ce que je pensais : il faut revenir aux vraies valeurs, le papier et le crayon ». À titre de conclusion, j'aurais deux réponses à donner. Premièrement, ce n'est pas parce qu'on utilise les MITIC dans des écoles qu'on le fait bien. Il faut que les hautes instances de formations s'attellent à ce problème en visant la pratique de la classe, et en cherchant là où se trouve la plus-value des MITIC. Deuxièmement, ce n'est plus un choix de faire avec ou sans les MITIC. Nous vivons aujourd'hui dans un monde porté par les réseaux et les ordinateurs. L'école peut et doit choisir sa voie dans l'éducation au numérique, mais elle ne peut pas l'ignorer. Elle ne peut pas être un îlot du 19e siècle dans un monde tourné vers le 21e siècle.

Hybridation des didactiques romandes (DidRo)

Romaine Carrupt et Paul-André Garesuss

Introduction

Les institutions de formation d'enseignants ne peuvent faire fi de la culture numérique ambiante. Elles poursuivent les réflexions didactiques liées à l'intégration des Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication (MITIC) à l'école afin d'outiller au mieux leurs étudiants. Selon un processus d'acculturation inévitable, elles visent à intégrer toujours davantage les technologies numériques dans leurs dispositifs de formation. C'est pourquoi le partage de pratiques auquel nous convie la revue *Enjeux Pédagogiques* est l'occasion d'explicitier le projet innovant d'hybridation des didactiques romandes (DidRo), conçu précisément comme une réponse possible à la question de l'adaptation de l'école et des enseignants à la révolution numérique.

Dans cet article, nous parlerons tout d'abord du contexte dans lequel ce projet technopédagogique s'est développé puis de la genèse de cette hybridation. Nous présenterons ensuite l'accompagnement proposé ainsi que les différentes réalisations opérées. Nous relèverons, en conclusion, les obstacles rencontrés et les perspectives à venir.

Les didactiques romandes, de quoi s'agit-il ?

Depuis la création des hautes écoles pédagogiques au début du siècle, la formation en didactiques disciplinaires se donne dans des conditions cadres qui varient passablement selon la discipline d'enseignement. Cependant, quelle que soit l'institution de formation, on trouve partout des didactiques disciplinaires qui concernent de petits effectifs. Fort de ce constat et de ses implications en termes de ressources humaines, financières et pédagogiques, le CAHR (Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation) a rédigé en 2010 un protocole qui lie les six institutions partenaires dans le but de « coordonner leurs programmes de formation en enseignement secondaire I et II afin de permettre la mise en commun de certaines ressources et d'augmenter la qualité et l'attractivité de ces programmes. » Une conséquence concrète de ce protocole a été, dès la rentrée 2011, le regroupement à l'échelle romande des étudiants dans les didactiques disciplinaires à faible effectif, à savoir la chimie, l'économie et le droit, l'histoire de l'art et les langues anciennes (latin, grec). En 2012, la musique et psychologie/pédagogie, puis en 2015 l'informatique ont porté à sept le nombre de didactiques qui ont ainsi été romandisées.

Le dispositif DidRo aujourd'hui en place compte 14 didacticiens chargés de la formation de 77 étudiants pour l'année académique 2015-16. Les effectifs par didactique varient entre 5 et 20,

ce qui permet notamment des échanges entre étudiants qui ne seraient pas aussi riches au niveau des institutions séparées. Les séminaires ont lieu le vendredi après-midi pour toutes les didactiques disciplinaires sauf l'économie qui se donne le vendredi matin.

En regroupant les étudiants romands, le CAHR n'a pas souhaité fixer un lieu unique de formation. Les étudiants et formateurs se déplacent donc au cours du semestre dans toutes les institutions ayant des étudiants en formation dans la didactique disciplinaire concernée. La planification des séminaires n'est pas aisée et il a été très rapidement constaté une difficulté en lien avec les périodes de vacances et jours fériés non coordonnés d'un canton à l'autre. Pour pallier cet inconvénient, des séances intitulées EAD (enseignement à distance) ont été placées sur les plages de fériés non communes. Même si les avenants au protocole initial précisent que « le développement de modalités d'enseignement à distance à l'aide de supports électroniques est fortement encouragé », il n'y a pas eu dans ce domaine, au début du moins, de véritable réflexion, prescription ni encadrement à l'intention des didacticiens romands.

Un des objectifs du projet présenté ci-après a donc été de combler ce manque et d'apporter aux didacticiens romands un véritable soutien dans la mise en place de dispositifs pédagogiques d'enseignement hybride à même de faire sens dans ces plages estampillées EAD.

Genèse de l'hybridation des didactiques romandes

La séance de démarrage du projet a consisté en une première clarification conceptuelle de l'hybridation et de ses composantes, dans le contexte d'une formation professionnelle d'enseignants. Une formation est dite hybride en ce sens qu'elle entrecroise trois domaines : la formation à distance, celle en présentiel (en salle de classe) et le recours aux technologies numériques (Burton et al., 2011 ; Charlier et al., 2006). Le transfert d'un modèle d'enseignement en présentiel à un modèle hybride nécessite donc de revisiter la planification des séances didactiques en présentiel en articulant les objets d'enseignement en présence à ceux mis à distance, les ressources du numérique et du réseau. La présentation de dispositifs numériques, déjà réalisée par certains didacticiens, a démontré les potentialités des outils Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication (MITIC). Puis, l'illustration d'activités d'étudiants en réseau a ouvert un horizon des possibles encore plus vaste.

Les objectifs institutionnels de l'hybridation des DidRo

Les étudiants et les didacticiens des DidRo assument un déplacement hebdomadaire, selon différents tournus, sur les sites des Hautes Ecoles Pédagogiques romandes concernées (Valais, Vaud, Genève, Bienne pour BEJUNE). L'hybridation est ainsi d'emblée apparue comme une

source d'économie de temps de trajets et comme une solution efficiente dans la gestion de l'hétérogénéité des calendriers intercantonaux. Toutefois, au-delà de ces facilités organisationnelles, d'autres apports explicites de l'hybridation sont recherchés. L'atteinte d'objectifs institutionnels enjoint à l'hybridation des DidRo oriente ainsi la mise en œuvre de ce projet, vers 3 pôles :

- la souplesse organisationnelle de la formation, par la mise à distance et le recours aux technologies numériques
- le développement de compétences MITIC et le transfert dans la pratique des étudiants de l'expérience de l'hybridation,
- le développement de compétences professionnelles d'enseignants (collaboration, différenciation, démarche réflexive, ...)

Ces objectifs établissent un lien fort entre les composantes des dispositifs hybrides et le référentiel de compétences de la formation. Ils ont ainsi constitué le fil rouge de la scénarisation des cours et feront l'objet d'une évaluation auprès des étudiants et des didacticiens en juin 2016.

Ingénierie didactique participative

L'accompagnement à l'hybridation des DidRo relève d'une approche participative, basée sur le partage d'expertises et l'implication des différentes parties, afin d'élaborer des tâches d'ingénierie didactique et de choisir les technologies permettant réellement d'instrumenter (Rabarbel, 1995) le dispositif.

La mise en forme des différents scénarios a consisté à relier précisément les éléments suivants :

- l'analyse a priori et préalable, la planification des séquences didactiques
- aux différentes dimensions d'un dispositif hybrides (articulation de la présence/ distance, médiation, médiatisation, accompagnement) (Burton et al., 2011)
- et aux objectifs institutionnels fixés pour l'hybridation des DidRo.

Scénariser un cours hybride de didactique nécessite ainsi de s'interroger sur les concepts en jeux et le rapport aux savoirs, d'anticiper les obstacles potentiels des étudiants, de formuler des objectifs, d'articuler objectifs, tâches, activités des étudiants et délais, de déterminer les formes sociales de travail privilégiées, de choisir des outils et des modalités de support à l'apprentissage permettant l'atteinte des objectifs et donnant sens aux activités visées, Au final, c'est bien une analyse d'un point de vue didactique qui a constitué le socle des réflexions en jeu lors de la conception et la scénarisation des cours.

Même si l'accompagnement proposé s'éloigne d'une vision technocentrée, la connaissance des fonctionnalités des technologies numériques supportant l'hybridation s'avère importante. Celle-ci favorise l'expression des émotions et représentations des acteurs vis-à-vis de ces outils (Proux, 2002) ainsi que le choix de l'objet technique le plus adéquat.

Mises en œuvre de l'hybridation des DidRo

Le support des technologies a permis le passage de séances de l'enseignement à distance à la réalisation de séances de formation hybride variées dont voici quelques exemples :

1. en mode asynchrone (en différé)

- évaluations mutuelles d'objets d'enseignement ou de travaux didactiques à partir de critères d'analyse didactique sur la plateforme moodle avec le recours aux forums et à l'atelier.
- organisation du cours selon un système portfolio de formation, avec usage des outils de la plateforme moodle et du web (forum, carte conceptuelle, ateliers, dépôt de travaux) et alternance de travail individuel, collaboratif, collectif.
- classe inversée à partir d'une présentation multimédia, sur la didactisation de moyens d'enseignement, déposée en ligne ; puis débats des étudiants sur un forum et un wiki (espace d'écriture collaborative en ligne).

2. en mode synchrone (en même temps sur le même espace virtuel)

- ingénierie didactique en classe virtuelle inversée (simulation de la salle classe devant l'ordinateur avec webcam et micro pour chaque participant) avec élaboration de travaux à déposer sur un e-portfolio.
- classe virtuelle collaborative avec élaboration de tâches d'ingénierie didactique et évaluations mutuelles à partir de critères d'analyse didactique. Répartition en groupes sur la classe virtuelle et usage du tableau blanc, mutualisation de ressources, forum, élaboration collaborative d'un travail partagé en ligne.

Bilan et perspectives

De la résistance à la fascination de l'outil

Les doutes quant aux plus-values du projet ont été régulièrement exprimés dans le contexte spécifique des DidRo soumises à de multiples contraintes. De plus l'exigence de médiatiser ses ressources et d'avoir ainsi à repenser ses pratiques a généré de l'anxiété chez certains acteurs. Malgré cela, la majorité des didacticiens, peu ou prou experts en MITIC, convaincus de l'apport de ces usages, ont adhéré largement à la démarche. Certains y étaient d'ailleurs engagés au préalable et ont poursuivi en autonomie. D'autres, malgré leur amotivation initiale, se sont engagés dans l'hybridation grâce à l'attrait de l'un ou l'autre outil dont ils percevaient le potentiel cognitif.

Au final, et malgré les obstacles liés à l'appropriation de toute technologie et à son détournement inévitable (Rabardel, 1995), les réalisations sont à la hauteur des exigences qualitatives assignées aux DidRo et révèlent un engagement exemplaire dans la création de nouveaux matériaux numériques au service des didactiques.

L'hybridation: un levier de développement

Engagés dans une dynamique de l'innovation, les DidRo, semblent pouvoir s'appuyer sur un socle de premières réalisations de qualité pour pérenniser celles-ci et les enrichir. De plus, en regard du potentiel formateur offert par les technologies et par le groupe de didacticiens romands, le recours à la classe virtuelle constituerait un instrument adapté en vue de soutenir une communauté de pratiques des didacticiens romands.

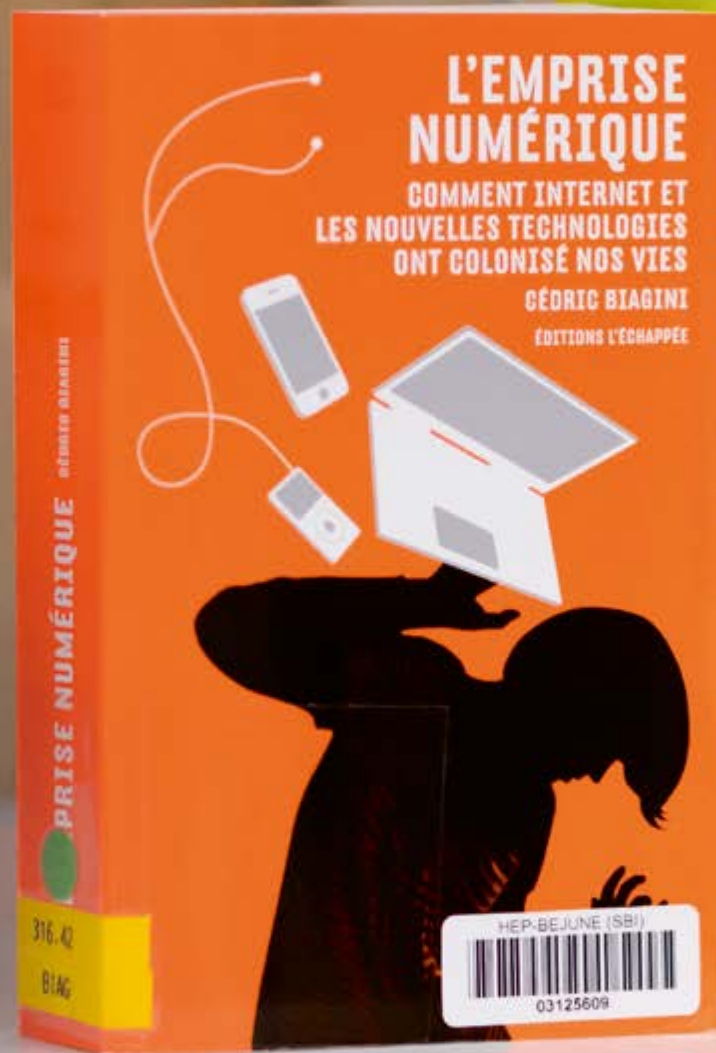
Les perspectives de déploiement de ce projet technopédagogique des DidRo pourraient s'orienter vers l'usage d'un espace en ligne déjà modélisé que chaque formateur personnaliserait. Dans la même optique coordinatrice et facilitatrice, il serait envisageable d'élaborer des scénarios prototypiques, pour des objets d'enseignement commun, que chaque didacticien se rapprocherait ensuite.

Dans la mesure où elle décloisonne les cours, l'hybridation questionne d'une part la cohérence de chaque didactique et, d'autre part, les enjeux des didactiques en formation professionnelle à l'enseignement, sous l'angle didactique (et non plus uniquement sous celui de la discipline spécifique). Ce constat amène, par conséquent, à envisager la construction d'un espace didactique commun aux didactiques romandes. Si l'hybridation constitue ainsi un levier possible de développement des DidRo, elle semble aussi propice au développement professionnel des didacticiens romands par les déplacements et changements de paradigme qu'elle provoque (Lameul, Peltier & Charlier, 2014).

Enjeux Pédagogiques a posé des questions complexes quant à l'intégration des nouveaux médias à l'école. L'expérience de l'hybridation des DidRo propose, pour le moins, un élément de réponse par le développement de compétences d'usage MITIC, chez de futurs enseignants, au cœur même de la formation et de la réflexion didactique.

Références

- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., Gueudet, G., Lameul, G., Lebrun, M., Lietart, A., Nagels, M., Peraya, D., Rossier, A., Rennebood, E. & Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur, "Distances et savoirs, (9)" 1.
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. "Distances et Savoirs, (4)" .
- Lameul, G., Peltier, C., & Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. "Education & Formation, (e-301)", 99-113.
- Proulx, S. (2002). Trajectoires d'usages des technologies de communication : les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir. *Annales des télécommunications*, 57(3-4), 180-189. Consulté le 15 novembre 2011. [web] <http://www.sergeproulx.info>
- Rabardel, P. (1995). *Les Hommes et les technologies une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.



L'EMPRISE NUMÉRIQUE

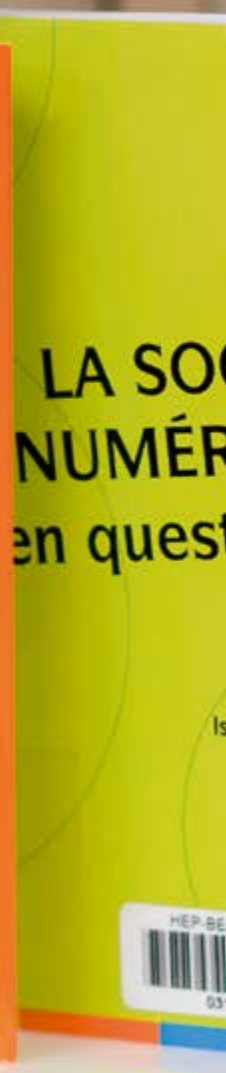
COMMENT INTERNET ET
LES NOUVELLES TECHNOLOGIES
ONT COLONISÉ NOS VIES

GÉORIC BIAGINI
ÉDITIONS L'ÉCHAPPEE

L'EMPRISE NUMÉRIQUE

316.42
BIAGI

HEP-BEJUNE (SBI)
03125609



LA SOC
NUMÉR
en quest

HEP-BE
031

Les environnements personnels d'apprentissage (EPA) en formation des enseignants

Pierre-Olivier Vallat

C'est à la fin du siècle passé qu'émergent les concepts de classe virtuelle liée aux technologies de l'époque. Durant les années 80, les premières activités d'eLearning émanaient essentiellement d'efforts isolés de quelques institutions tertiaires (Harasim, 2006, p. 71). Grâce au développement du web, de nouveaux projets sont lancés au début des années 90 à l'image du Virtual Classroom (Harasim, 2006; Hiltz & Turoff, 2002) qui se déroule au sein du New Jersey Institute of Technology, département Information systems. Déjà à cette époque, l'importance des interactions entre participants était signalée comme un facteur favorisant la réussite. En Europe, la notion de « Formation Ouverte A Distance » (FOAD) apparaît au début du 21e siècle avec le Collectif de Chasseneuil (2001). La définition d'une FOAD intègre les notions de dispositif organisé, finalisé et reconnu comme tel par les acteurs. Elle prend également en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective. Enfin, une FOAD « repose sur les situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources » (Collectif de Chasseneuil, 2001, p. 177). De son côté, Peraya (1999) développe le concept de « campus virtuel » qui se compose d'une plateforme unique offrant la possibilité de réaliser une formation personnalisée des apprenants en y intégrant les ressources et les services (Gauthier, 2004; Peraya, 2000). Ces auteurs entendent par ressource toute mise sous forme numérique de documents tels que textes, son, images... Selon eux, les services représentent des outils faisant intervenir des interactions entre les utilisateurs à l'image des forums, wikis, devoirs... Grâce aux développements du web de cette époque, l'étudiant va pouvoir personnaliser son environnement au moyen de skins, par exemple en utilisant les feuilles de style CSS. Néanmoins, la formation se déroule exclusivement à l'intérieur de l'environnement académique de l'institution. Dans le prolongement de la notion de « campus virtuel », se développe le modèle d'« environnement technopédagogique (ETP) » (Charlier, Deschryver, & Peraya, 2006; Peraya & Jaccaz, 2004) qui intègre les notions d'interactions sociales entre participants et met

en place des outils de communication ainsi que de productions individuelles ou collectives. Ici encore, la formation se déroule au sein même de l'environnement de l'institution.

Dès 2005, plusieurs avancées technologiques vont voir le jour modifiant en profondeur les habitudes des utilisateurs. Tout d'abord, les technologies du web se diversifient en intégrant des composants tels que Dropbox, Skype, Facebook, Twitter, Google Docs... Ces services offrent des outils individuels de partage et de communication à toute personne connectée. En parallèle à l'apparition de ces nouveaux outils liés au « Web2 », le téléphone mobile (type « iPhone » apparu en 2007) passe d'un stade de téléphone portable à celui de petit ordinateur dont la fonction téléphone passe au second plan. Ces deux nouvelles technologies profitent d'une troisième opportunité : la démocratisation des réseaux Wifi et GSM. Leur développement offre à tout un chacun des connexions de plus en plus rapides, bon marché ainsi qu'une couverture géographique de plus en plus vaste. Ces trois avancées significatives rendent possible une connexion continue au réseau Internet ainsi que le partage instantané de textes, images, sons et vidéos. Dès lors, chacun peut utiliser à sa guise différents services et créer son propre environnement numérique en fonction de ses attentes.

En 2006, la conférence de l'Association of Learning Technology s'interroge sur l'idée de Personal Learning Environments (Environnements Personnels d'Apprentissage - EPA (Attwell, 2007)). Un EPA offre la possibilité à l'étudiant de configurer et de développer son environnement d'apprentissage pour qu'il soit en adéquation avec sa manière personnelle d'apprendre. Dans l'esprit de la conférence, cette adaptation ne se restreint pas au seul environnement technologique, mais aussi, au mode l'apprentissage lui-même dont la source n'est plus uniquement les institutions académiques. De ce fait, ces dernières doivent repenser leur type de formation, car les formes jusqu'alors en place ne peuvent plus s'intégrer dans le nouveau modèle. Les réseaux sociaux vont dès lors transformer le modèle producteur – consommateur alors en place. En effet, chaque consommateur (étudiant) peut maintenant partager du matériel d'apprentissage personnel (textes, images, vidéos...). Il prend ainsi le rôle de producteur de ressources pour tous. Notons toutefois que la prise du rôle de producteur est également offerte par les environnements d'apprentissage au travers des services de forums, wikis, dépôts de documents... Rappelons néanmoins que l'usage de réseaux sociaux par les étudiants est, dans la plupart des cas, antérieur au début de leur formation. Il s'agit donc d'un usage personnel qui va devoir intégrer des besoins de formation académique. Comment se déroule cette intégration ?

Fluckiger (2011) met en évidence trois genres de communication pratiqués par les étudiants. Le premier genre est lié aux activités de l'institution

et est, de ce fait, externe aux étudiants. Ce premier genre de communication correspond aux instruments classiques, mis en place et donc imposés de l'extérieur aux étudiants. Le second genre est lié aux besoins de communication usuels des étudiants. Ces derniers le pratiquent en tant que « jeunes » (Fluckiger, 2011, p. 408) et sont rattachés à leurs besoins internes de communiquer. Le troisième genre apparaît lorsque les étudiants sont amenés à communiquer avec leurs instruments personnels dans le cadre de leur formation académique. Pour Fluckiger, ce dernier genre crée une tension instrumentale puisque la nécessité de collaborer, dans le cadre de leur formation, contraint les étudiants à utiliser des outils dont ils se servent à titre personnel. Dans une première étude menée à l'Université du Sud Toulon-Var et qui s'intéresse à l'utilisation des outils privés pour la formation, Bonfils et Peraya (2010) mettent en évidence la porosité entre les sphères personnelles et académiques. Ils qualifient cette porosité de « percolation des usages » à l'image de l'utilisation conjointe du mail, du téléphone portable, du SMS... Dans une seconde étude, Peraya et Bonfils (2012) ont montré que le mail reste le dispositif le plus utilisé et que les trois outils Google Docs, Skype et Dropbox sont omniprésents. Par contre, les forums mis à disposition par l'institution restent peu utilisés. Certains étudiants ont

Certains étudiants ont relevé le conflit issu de l'utilisation simultanée de Facebook à des fins privées et académiques.

relevé le conflit issu de l'utilisation simultanée de Facebook à des fins privées et académiques. Pour eux, la connexion permanente ne va pas sans poser problème, car ils se voient sollicités de manière quasi permanente et ressentent une forme d'asservissement. Relevons néanmoins que la porosité provoquée par l'utilisation des mêmes dispositifs de communication des sphères privées et académiques semble acceptée par plusieurs étudiants, qui y voient une forme de professionnalisation.

Ces différents travaux mettent en lumière une évolution significative des pratiques des étudiants face aux nouveaux environnements de travail qui sont devenus « disponibles en tout temps en tous lieux » (Peraya & Bonfils, 2012, p. 13). Les travaux de ces deux auteurs avaient trait à l'enseignement dans une université française. Qu'en est-il chez nous ? Pour répondre à cette question, l'unité de recherche « Innovation et Technologie de l'apprentissage (ITECA) » de la HEP-BEJUNE a démarré un projet sous la direction de Stéphanie Boéchat-Heer, projet intitulé « La tablette numérique comme outil

d'accompagnement pour les futurs enseignants ». Ce projet a pour objectifs de mieux comprendre comment les outils tels que les tablettes voire les ordinateurs portables peuvent apporter une plus-value pédagogique dans le cadre de la formation à la HEP. L'équipe en place a opté pour une utilisation des outils personnels des étudiants afin d'observer si leur utilisation durant leur formation facilitait leur travail. À savoir, si le contact quotidien avec du matériel personnel maîtrisé favorise un transfert des compétences en TICE de la formation à la pratique dans le terrain. Le travail avec de tels outils offre des opportunités telles que portfolio électronique, utilisation de la vidéo lors des stages, enregistrement audio des entretiens, contenus des cours, prises de note, plateforme d'échanges entre étudiants, recherche d'informations sur Internet, photographie de séquences d'enseignement, évaluations... L'équipe de projet se situe donc dans cette dimension que Bonfils et Peraya (2010) appellent « percolation des usages » puisque les étudiants seront appelés à utiliser leur propre matériel dans le cadre de leur formation. Elle effectuera des états des lieux à intervalles réguliers pour faire émerger les pratiques des étudiants au cours du temps et les évolutions de ces dernières. L'équipe espère que le projet, débuté en automne 2015, fournira des réponses concrètes et de précieux renseignements qui puissent éclairer la HEP-BEJUNE face aux choix technologiques de demain.

Références

- Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments - the future of eLearning? *eLearning Paper*, 2(1). Retrieved from <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf>
- Bonfils, P., & Peraya, D. (2010). Environnements de travail personnels ou institutionnels ? Les choix d'étudiants en ingénierie multimédia à Toulon. In L. Vieira, C. Lishou, & N. Akam (Eds.), *Le numérique au cœur des partenariats: enjeux et usages des technologies de l'information et de la communication* (pp. 13-28). Dakar: Presses universitaires de Dakar.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496. Retrieved from <http://http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>
- Collectif de Chasseneuil. (2001). *Accompagner des formations ouvertes, conférence de consensus*. Paris: L'Harmattan.
- Fluckiger, C. (2011). De l'émergence de nouvelles formes de distance, les conséquences des nouvelles pratiques de communication ordinaire sur la FAD dans le supérieur. *Distances et savoirs*, 9(4), 397-417.
- Gauthier, P. (2004). *Taxonomies des outils TICE par fonctions technico-pédagogiques*. Retrieved from <http://gev.industrie.gouv.fr/IMG/pdf/TaxonomieOutilsTICE-3.pdf>
- Harasim, L. (2006). A History of E-learning: Shift Happened. In J. Weiss, J. Nolan, J. Hunsinger, & P. Trifonas (Eds.), *The International Handbook of Virtual Learning Environments* (pp. 59-94): Springer Netherlands.
- Hiltz, S. R., & Turoff, M. (2002). What makes learning networks effective? *Communications of the ACM*, 45(4), 56-59.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. Vers les campus virtuels. *Hermès-Journal of Language and Communication Studies* (25), 153-167.
- Peraya, D. (2000). Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisée. In S. Alava (dir.), *Cyberspace et formations ouvertes : vers une mutation des pratiques de formation ?* (pp.17-44). Bruxelles: De Boeck.
- Peraya, D., & Bonfils, P. (2012). Nouveaux dispositifs médiatiques : comportements et usages émergents. Le cas d'étudiants toulonnais en formation à l'UFR Ingémédia. *Distances et Médiations des Savoirs* (1). Retrieved from <http://archive-ouverte.unige.ch/unige: 24857>
- Peraya, D., & Jaccaz, B. (2004). *Analyser, soutenir, et piloter l'innovation: un modèle « ASPI*. Actes du Colloque TICE 2004, Technologies de l'information et de la connaissance dans l'enseignement supérieur et l'industrie (pp. 283-289). Compiègne: Université de technologie.

Compétences informatiques et médiatiques des élèves et des enseignants : quelques éléments d'après les données ICILS

Giuseppe Melfi

Dans cet article nous allons parler de quelques résultats issus de l'étude ICILS en lien avec la culture numérique à l'école. L'étude ICILS, un acronyme pour International Computer and Information Literacy Study qui peut se traduire par Étude internationale sur la compétence informatique et médiatique, a été menée en 2013 dans 21 pays à travers le monde et a touché 59'430 élèves, 36'174 enseignants et 5'887 directeurs d'écoles et responsables informatiques. À l'instar de PISA, l'étude ICILS a été conçue comme une étude à large échelle pouvant permettre une comparaison internationale entre pays.

Les objectifs de ICILS

L'étude s'est intéressée à la préparation des élèves à vivre dans la société de l'information, en analysant la capacité à utiliser l'ordinateur pour chercher, créer et communiquer à la maison, à l'école, sur le lieu de travail et dans la société. L'objectif a été d'évaluer la place qu'occupent la maîtrise des outils informatiques et la culture de l'information au sein de l'école, mais aussi en dehors de l'école. Les questions de recherche auxquelles l'étude a tenté de répondre sont : Comment les élèves sont-ils préparés pour les études, le travail et la vie dans la société de l'information ? Comment le niveau de maîtrise des outils informatiques et de la culture de l'information varie-t-il entre les pays ?

Le cadre suisse

Pour les trois régions linguistiques de la Suisse, un consortium de 9 universités et hautes écoles a été créé pour la réalisation de l'étude. Sur le terrain, l'étude a touché 3'325 élèves de 10e HarmoS de toutes les régions de Suisse, 910 enseignants et 144 directeurs d'écoles et responsables informatiques. La HEP-BEJUNE fait partie du consortium et l'unité de recherche « Innovation et technologie de l'apprentissage » de sa plateforme recherche a contribué à la réalisation de l'étude, notamment en ce qui concerne tous les aspects pratiques liés à sa mise en œuvre dans l'espace BEJUNE. À ce propos, il est intéressant de mentionner que la participation de la HEP-BEJUNE comme acteur de premier plan

dans la réalisation d'une étude internationale à large échelle a été une première. Cela a requis un effort et un investissement considérable de la part des personnes qui ont été impliquées dans sa réalisation.

La méthodologie

L'échantillon d'élèves a été choisi avec une méthodologie d'échantillonnage par grappes. Cela signifie, qu'une fois qu'une école a été sélectionnée avec une probabilité de sélection proportionnelle à sa taille, et que le directeur a donné son accord au déroulement de l'étude dans son école, vingt élèves tirés au hasard parmi toutes les classes qui suivent leur 8e année de scolarité obligatoire (sans compter les années d'école enfantine) étaient invités à participer à l'étude. Pour la Suisse, cela a donc concerné des classes de 10e HarmoS, qui - en 2013 dans certains cantons - correspondaient à la 8e année de primaire. L'échantillonnage a été effectué au niveau international par une procédure centralisée identique pour tous les pays. Toutefois, il est à regretter que certains cantons (Vaud et Genève pour la Suisse romande) ont décliné l'invitation à participer à l'étude. Ceci s'est traduit par un impact médiatique moins fort et une représentativité de l'échantillon moins bonne qu'escompté.

La collecte des données a été effectuée à l'aide d'une batterie de tests que les élèves devaient passer devant un écran d'ordinateur. Le test principal consistait en deux modules de 30 minutes chacun où chaque élève était confronté à une situation courante (la recherche d'une information sur internet à l'aide d'un moteur de recherche ; le choix d'un mot de passe pour la messagerie électronique ; la rédaction d'un document de type texte avec des images, etc.) et la réponse de l'élève était par la suite automatiquement enregistrée dans une clé USB. Les deux modules étaient suivis par un questionnaire où les élèves étaient invités à répondre à des questions sur leur rapport à l'informatique à l'école et en dehors de l'école, ainsi qu'à des questions permettant de dresser un profil sociodémographique de leur famille. En Suisse, les élèves ont été invités à répondre à un questionnaire national supplémentaire voulu et conçu par la coordination nationale du consortium.

La culture numérique et l'école : quelques chiffres
Les résultats de chaque élève ont été calibrés selon une échelle de sorte que 68 % des élèves obtiennent entre 400 et 600 points avec une moyenne de 500 points. Avec une moyenne de 526 points, globalement la Suisse se situe au-dessus de la moyenne des 21 pays. La Suisse romande obtient toutefois un moins bon résultat (518 points) que la Suisse alémanique (527), mais meilleur que le Tessin (496).

Nous ne pouvons pas parler ici de l'ensemble des résultats de l'étude ICILS. Nous nous limiterons donc à esquisser quelques tendances issues de

l'étude en relation avec la culture numérique à l'école et la formation des enseignants.

Qu'en est-il par exemple de l'utilisation scolaire de l'ordinateur et d'internet? À la question «À quelle fréquence utilises-tu l'ordinateur en classe dans les matières ou domaines suivants?» les élèves avaient la possibilité de cocher l'une de quatre options Jamais/Dans certains cours/Dans la plupart des cours/Dans chaque cours ou presque et ce pour chacun des sept domaines ou disciplines proposés. Si l'on compare entre domaines et disciplines les différents pourcentages obtenus par les options Dans chaque cours ou presque et Dans la plupart des cours on observe un 40 % pour des cours d'informatique alors que les autres domaines et disciplines ne dépassent pas 9 % (voir Fig. 1, en bleu foncé). Ce n'est pas un résultat étonnant et d'autres pays européens obtiennent des résultats similaires. Toutefois, si on se compare par exemple à l'Australie ou au Canada (Ontario), des pays de culture essentiellement occidentale comparable à la nôtre, on s'aperçoit (encore Fig. 1) que ce n'est pas qu'en informatique que l'ordinateur est utilisé fréquemment en classe, mais aussi dans la langue de scolarisation (34 % pour l'anglais en Australie et 31 % pour l'Ontario), en mathématiques (34 % pour l'Australie et 28 % pour l'Ontario) ou en sciences de la nature (42 % pour l'Australie et 28 % pour l'Ontario). Il est donc probable que la place de l'ordinateur dans l'enseignement scolaire en Suisse augmente sensiblement dans les prochaines années, d'autant plus que 72 % des élèves affirment être capables d'utiliser internet pour effectuer des tâches comme indiquer des sources; collecter des informations (84 %); présenter des informations avec un ordinateur devant un public ou dans un but précis (71 %); déterminer si des informations trouvées sur internet sont dignes de confiance (49 %) ou décider quelles informations sont importantes pour effectuer une tâche (59 %). Ces pourcentages, bien que légèrement inférieurs ne diffèrent pas de façon importante des résultats obtenus par les élèves des autres pays (Kinder & Duggeli, 2015).

Pour ce qui est de l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) de la part des enseignants, il ressort qu'une très grande majorité (87 %) utilise les TIC depuis deux ans ou plus (Boéchat-Heer & Salzmann, 2015). Quant à leur utilisation dans un contexte scolaire les réponses sont plus nuancées. Entre ceux et celles qui les utilisent moins d'une fois par semaine et ceux et celles qui les utilisent tous les jours, les enseignants semblent se répartir sur tout le spectre de profils d'utilisation. Pour la plupart des disciplines (sciences, sciences humaines, informatique, travaux manuels, mathématiques et langue première), environ 70 % des enseignants utilisent les TIC, alors que ce pourcentage descend à 60 % pour les langues secondes et à 45 % pour les arts visuels. Les TIC sont vus comme un outil ressource (Wikipédia ou autres) par 53 % des enseignants; comme outil pour

gérer efficacement le traitement de texte ou une présentation (51 %); ou encore comme tutoriel ou logiciels d'exercices (40 %).

La question de la formation des enseignants pour un enseignement efficace reste encore largement débattue. D'un côté, 31 % des enseignants ont suivi des cours de formation à l'intégration des TIC et 32 % ont suivi des cours destinés à la maîtrise d'un logiciel bien précis et pour une branche déterminée. Ceci confirme l'importance de la formation initiale et continue des enseignants dans le domaine des TIC, déjà mise en exergue récemment dans la littérature (Boéchat-Heer, 2012). De l'autre côté, il existe bien une corrélation positive et significative ($r=0.18$, $p<0.001$) entre le sentiment d'auto-efficacité et la formation suivie. Il existe une corrélation encore plus marquée ($r=0.32$, $p<0.001$) entre sentiment d'auto-efficacité et fréquence d'utilisation des TIC.

Ce dernier résultat laisse penser, comme déjà relevé dans le cadre d'une analyse de données provenant d'une autre étude suisse récente (Coen & Melfi, 2013), que les compétences sont souvent acquises aussi par auto-formation et de manière plus informelle, comme une discussion sur un forum ou un blog ou encore des compétences acquises dans un milieu extrascolaire comme un membre de la famille particulièrement doué ou des amis partageant des compétences numériques en lien avec un intérêt personnel spécifique.

Références

- Boéchat-Heer, S. & Salzmann, C. (2015). Unterrichtstätigkeiten der Lehrpersonen, Ausbildung und Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich IKT. In *Konsortium icils.ch, Internationale Computer- und Informationskompetenstudie (ICILS 2013)* (pp.55-65). Brig: Consortium Icils.ch.
- Boéchat-Heer, S. (2012). *Évaluation d'une formation aux TICE: développement de compétences et sentiment d'auto-efficacité*. In S. Boéchat-Heer et B. Wentzel (Eds.), *Génération connectée: quels enjeux pour l'école?* (pp. 151-166). Bienne: Éditions BEJUNE.
- Coen, P-F. & Melfi, G. (2013). *Profils d'apprentissage des enseignants en matière de TICE à partir de l'analyse des procédures de résolution de problèmes techniques et pédagogiques*. Communication au Colloque de la SSRE, 21-23 août 2013, Lugano.
- Kinder K. & Duggeli, A. (2015). *Die Computer- und Internetnutzung in der Schule*. In *Konsortium icils.ch, Internationale Computer- und Informationskompetenstudie (ICILS 2013)* (pp. 39-47). Brig: Consortium Icils.ch.



**enjeux
pédagogiques
26**



**Thème du prochain numéro :
Langues et interculturalité**

L'utilisation des médias chez des enfants de l'école primaire entre 6 et 12 ans: l'exemple de l'étude MIKE

Céline Miserez-Caperos

Au sein de l'unité de recherche « Innovation et Technologie de l'apprentissage » de la HEP-BEJUNE, nous avons réalisé une étude sur l'utilisation des médias chez des enfants de l'école primaire entre 6 et 12 ans: l'étude MIKE (Media Interaktion Kinder Eltern). Avant de présenter plus en détail cette recherche, il semble important de donner quelques précisions sur le contexte dans lequel cette étude a été réalisée.

Contexte de réalisation de l'étude

Les médias (télévision, jeux vidéo, internet, téléphone portable, etc.) sont de plus en plus présents dans la vie de tous les jours chez les enfants et les adolescents. En Suisse, l'étude JAMES (Willemse, Süs, Waller Genner & Huber, 2012; Waller, Willemse, Genner & Süs, 2013), qui est menée tous les deux ans depuis 2010 par la Haute école des sciences appliquées de Zurich (ZHAW), s'intéresse à l'utilisation des médias et des activités de loisirs chez les jeunes de 12 à 19 ans. Cette étude montre que les adolescents sont de férus utilisateurs d'une grande variété de médias, ce qui a suscité de nombreux débats sur les risques et les bénéfices de cette évolution. Cette étude JAMES a eu un grand impact en Suisse, car elle a permis de mieux comprendre les tendances du recours aux médias chez les jeunes entre 12 et 19 ans, qui étaient jusque-là méconnues, mais aussi de fournir des recommandations sur l'éducation aux médias, et des mesures de préventions auprès des jeunes, des parents et des institutions scolaires.

Très peu d'études documentent cependant l'utilisation des médias chez des enfants de l'école primaire (entre 6 et 12 ans). En Allemagne, l'étude JIM (Ebert, Feierabend, Karg, & Rathgeb, 2011; Feierabend, Karg, & Rathgeb, 2012) est réalisée par la Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest depuis 1999, mais son objet de recherche reste limité à l'utilisation des médias sans la mettre en lien avec les aspects positifs ou négatifs qu'elle implique. Une autre étude, EU Kids Online (Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011), menée auprès de jeunes enfants et d'adolescents (9 à 16 ans) dans 26 pays d'Europe, s'est toutefois principalement focalisée sur le comportement des jeunes liés à Internet et n'a pas pris en compte la grande variété d'autres médias que les jeunes utilisent. Les résultats de ces différentes études ont donc

incité les chercheurs à documenter l'utilisation des médias chez des enfants de l'école primaire (entre 6 et 12 ans) en Suisse. La Haute école des sciences appliquées de Zurich (ZHAW) a proposé de combler cette lacune en mettant sur pieds l'étude MIKE en Suisse.

Méthodologie

Cette étude, qui a été financée par la Fondation Jacobs et qui s'inscrit dans le cadre du programme national de promotion des compétences médiatiques « Jeunes et Médias », a les objectifs suivants: 1) fournir une vue d'ensemble représentative de l'utilisation des médias chez des enfants de l'école primaire en Suisse en dehors de l'école; 2) expliquer les tendances d'utilisation des médias chez des enfants d'âge scolaire au travers des performances scolaires, des activités en dehors de l'école, de la durée et la qualité du sommeil, de la situation socio-économique ou encore du lieu d'habitation (ville-campagne); 3) identifier les tendances d'utilisation des médias qui sont problématiques ou bénéfiques pour la réussite scolaire des enfants. Cette étude a été réalisée dans les trois régions géographiques et linguistiques de la Suisse: Suisse alémanique, Suisse romande et Tessin. Le HEP-BEJUNE s'est occupée de la récolte des données pour la Suisse romande.

Pour atteindre ces objectifs, cette recherche MIKE prend en compte un échantillon large et représentatif, qui a été établi selon des quotas, à savoir le degré d'urbanisation (ville et campagne), le type d'établissement scolaire (primaire ou secondaire), la région linguistique (Suisse alémanique, Suisse romande et Tessin) et l'âge (6 à 9 et 10 à 12 ans). Cet échantillon devait comprendre au moins 1000 questionnaires répartis selon les régions linguistiques et les âges des enfants (tableau ci-dessous): la tranche d'âge de 6 à 12 ans a été divisée en deux, une de 6 à 9 ans et une de 10 à 12 ans. Les parties Suisse allemande et francophone avaient pour but de récolter chacune 200 questionnaires chez les enfants de 6 à 9 ans et 200 chez les enfants de 10 à 12 ans. La partie italienne devait récolter 100 questionnaires par tranche d'âge.

Dans cette enquête, deux types de questionnaires ont été développés: un questionnaire pour les enfants et un pour leurs parents. La récolte des questionnaires auprès des enfants s'est faite de deux manières différentes. Les enfants de 6 à 9 ans (3 HarmoS à 5 HarmoS) ont répondu au questionnaire au travers d'un entretien oral mené par des enquêteurs formés. Des enfants de cette tranche d'âge sont en effet trop jeunes pour lire, comprendre toutes les questions et y répondre par eux-mêmes. Les enfants de 10 à 12 ans (6 HarmoS à 8 HarmoS) ont rempli eux-mêmes le questionnaire, par écrit. Le langage utilisé pour écrire ces deux questionnaires a été rendu le plus simple possible et adapté aux enfants. A ces deux questionnaires pour les enfants s'ajoute un questionnaire à remplir par leurs parents. Chaque questionnaire (oral et écrit) de l'enfant est

numéroté par un code unique qui est identique à celui du questionnaire destiné à ses parents, cela dans le but d'associer les réponses du questionnaire de l'enfant à celui de leurs parents. Le questionnaire pour les parents est facultatif. Ainsi, au terme de cette étude, l'enquête a porté sur 1065 enfants de 6 à 13 ans et sur 641 parents des trois grandes régions linguistiques suisses. Les questionnaires ont été remplis entre mi-septembre 2014 et fin janvier 2015.

Résultats de l'étude

Les résultats de cette étude MIKE ont, à ce jour, partiellement été analysés par la Haute école des sciences appliquées de Zurich (ZHAW), et concernent l'utilisation des médias, le contenu des médias utilisés et les activités de loisirs non-médias. Les résultats prenant en compte le sommeil ou encore les différences dans l'utilisation des médias selon les lieux d'habitation sont actuellement en cours d'analyse.

Il apparaît que la grande majorité des enfants a grandi dans un environnement riche en médias : smartphones, téléphones portables, accès à Internet, ordinateur fixes ou portables, télévisions. Au cours de l'école primaire, le comportement

est par conséquent important que les parents soient conscients de ce rôle de modèles et de l'influence qu'ils exercent sur leurs enfants. Par ailleurs, il est intéressant de mentionner que 60% des parents ont répondu au questionnaire facultatif les concernant. Ce taux de retour – un chiffre réjouissant – met bien en évidence que l'utilisation des médias par les enfants reste un sujet qui préoccupe les parents.

Conclusion

En guise de conclusion, l'étude MIKE éclaire de nombreux aspects concernant la famille et les médias. Mais elle montre également que même à l'ère d'Internet, jouer et faire du sport à l'intérieur ou à l'extérieur, restent en tête des activités de loisirs non-médias. Les activités non-médias, telles que voir des amis, faire du sport ou des activités en famille sont aussi fréquentes que les activités médias les plus courantes.

Les caractéristiques de la famille, telles que le niveau d'éducation ou d'origine, ont une influence significative sur l'utilisation des médias par les enfants.

d'utilisation des médias évolue en s'intensifiant. Les enfants de 6 à 7 ans préfèrent les livres, les DVD et les vidéos, alors qu'à partir de 10 ou 11 ans, les enfants recourent davantage à Internet et aux téléphones portables. En plus de cette préférence quant à l'utilisation d'Internet et des téléphones portables, la fréquence d'utilisation augmente également pour les jeux vidéo, la musique et la prise de photos et de vidéos, et va souvent de pair avec une augmentation de la durée d'utilisation quotidienne. Par exemple, 52% des enfants de 10 ou 11 ans ont déclaré posséder leur propre téléphone portable. Il n'est donc pas étonnant que ce dernier occupe le premier rang des médias favoris des enfants. Viennent ensuite, parmi les médias préférés, la télévision et le livre. Concernant le contenu des médias, il est rapporté que les enfants font plus d'expériences positives que négatives avec les contenus vus à la télévision ou sur Internet. Par exemple 93% des enfants ont déjà vu à la télévision des choses qui leur ont fait plaisir, et 60% des enfants des choses qui leur ont fait peur.

Les caractéristiques de la famille, telles que le niveau d'éducation ou d'origine, ont une influence significative sur l'utilisation des médias par les enfants. Ces derniers utilisent souvent les mêmes médias que leurs parents et apprennent à les utiliser en observant et en imitant leurs parents ou d'autres personnes de référence. Il

Références

Ebert, L., Feierabend, S., Karg, U. & Rathgeb, T. (2011). *JIM-Studie 2011 – Jugend, Information, (Multi)-Media*. Stuttgart: Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest.

Feierabend, S., Karg, U., & Rathgeb, T. (2012). *JIM-Studie 2012 – Jugend, Information, (Multi)-Media*. Stuttgart: Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Final Report – EU Kids Online II*. London: The London School of Economics and Political Science.

Waller, G., Willemsse, I., Genner, S., & Süß, D. (2013). *JAMES focus. Utilisation des médias et résultats scolaires*. Zürich: Haute école des sciences appliquées de Zurich.

Willemsse, I., Süß, D., Waller G., Genner, S., & Huber, A.-L. (2012). *JAMES – Jeunes, activités, médias - enquête Suisse*. Zürich: Haute école des sciences appliquées de Zurich.

Les outils de communication numérique : prévention des risques et dangers pour les jeunes ?

Bernard Baumberger, Emmanuel Flaction et Florence Quinche

Si les outils numériques, disponibles n'importe où et n'importe quand, offrent des avantages pour l'accès à la connaissance, la communication et la simplification de nombreuses tâches, ils peuvent également devenir le vecteur de risques et menaces allant parfois jusqu'à une perte de l'estime de soi et à des comportements désespérés. Dans cet article, nous traiterons quelques éléments centraux de la culture numérique des jeunes de 8 à 19 ans. Nous allons étudier principalement comment la communication numérique est abordée par les jeunes. Dans un second temps, nous nous focaliserons sur les difficultés et les risques des médias du numérique. Enfin, nous essaierons - sur la base de nos résultats - de faire des recommandations sur différentes actions de prévention qu'il serait possible de mettre en œuvre.

Enquêtes sur l'usage du numérique

En Suisse deux études sur les jeunes et les médias font références: JAMES (Willemsse et al., 2014) sur les utilisations des médias par 1086 jeunes (12-19 ans) et MIKE (Suter et al., 2015) qui porte sur 1065 enfants (6-13 ans) et 641 parents.

Notre enquête a été menée entre avril et juin 2015 auprès de 976 élèves vaudois (dont 57% de filles) de la fin du primaire au secondaire 2 (de 8 ans à plus de 19 ans). Les résultats obtenus confirment généralement ceux des enquêtes JAMES et MIKE en apportant des dimensions supplémentaires sur les risques, leurs perceptions par les jeunes et la prévention. Nous livrons ci-après les premiers résultats obtenus:

Usages courants

Usages du smartphone:

- avant 10 ans près de 40% des jeunes utilisent déjà un smartphone;
- c'est vers 13-14 ans qu'ils possèdent quasiment tous leur smartphone et près de 3/4 des jeunes l'utilisent pour les loisirs et la communication;
- pour la formation, 25% des plus jeunes l'utilisent déjà alors que plus des deux tiers des jeunes de plus de 15 ans l'utilisent fréquemment.

Il est intéressant de noter que, sur les réseaux sociaux:

- le pourcentage d'amis que les jeunes rencontrent au moins une fois par semaine est d'environ 40% chez les plus jeunes et diminue à 15% chez les plus de 17 ans;
- environ 10% des jeunes acceptent et font des demandes d'amitiés sur Facebook à des personnes qu'ils ne connaissent pas;
- c'est vers 15 ans que 80% des jeunes utilisent leur vrai nom sur leur page Facebook. Avant 13 ans, 50% utilisent un pseudonyme.

Mais:

- près d'un tiers des jeunes aimerait parfois que les réseaux sociaux n'existent pas et n'ose pas publier ses vrais goûts sur sa page Facebook;
- entre 10 et 20% des jeunes se sentent fréquemment obligés de se connecter souvent, de publier des photos personnelles, des commentaires, et « liker » des choses qu'ils n'aiment pas vraiment.

Concernant les publications:

- dès l'âge de 13 ans 60% des jeunes publie fréquemment des photos d'eux et de leurs amis dont environ 2% qui publient régulièrement des photos d'eux déshabillés;
- entre 8 et 25% des jeunes publient régulièrement des photos de personnes « qui ont l'air stupides » ou qu'ils n'ont pas l'autorisation de publier.

En résumé

Nos résultats concernant la possession et l'usage des outils numériques confirment ceux des enquêtes James et Mike à la différence que les messages courts et la communication directe (tél., skype, etc.) sont utilisés à parts égales par nos jeunes. À noter que, dans les loisirs, regarder, mais aussi produire des vidéos, s'avère très fréquent. Whats'app est le moyen de communication privilégié avec les amis, suivi de près par Snapchat puis Instagram.

Dans leurs pratiques de publication, les jeunes publient beaucoup de photos, parmi celles-ci, presque un individu par classe publie fréquemment des photos de lui déshabillé et entre 2 et 5 élèves postent des photos sans autorisation ou « désagréables ».

Les plus jeunes sont aussi les plus prudents. Ce sont eux qui ont le moins d'« amis ». Ils les connaissent le plus, acceptent et font le moins de demandes « d'amitiés » d'inconnus et utilisent des « pseudos ». Ils ressentent la pression du groupe, qui les « oblige » à « se connecter trop souvent », à publier des choses qu'ils n'apprécient pas vraiment, à mentir sur leurs vrais « goûts ». Les réseaux sociaux sont ainsi également considérés comme une forme d'obligation sociale.

Risques et danger

Conscience des risques:

- déjà avant 10 ans, près de la moitié des jeunes ont une représentation précise des principaux risques qu'ils courent sur internet;
- ce pourcentage augmente dès 13-14 ans à près de deux tiers des jeunes;
- à noter que le risque de se faire insulter par quelqu'un de connu est constant (à près de 50%) quel que soit l'âge.

À la question « que ferais-tu si tu subissais des intimidations/violences ? »

- les plus jeunes en parlent d'abord aux parents (85%), à l'enseignant (67%), à la police (62%), et enfin aux amis (52%);
- les plus âgés en parlent d'abord aux amis (88%) puis signalent le problème sur le site (58%), en parlent à leurs parents (quand même 52%) et à la police (37%);
- pour plus de 60% des jeunes, le premier réflexe serait de quitter le site en question, un tiers irait même jusqu'à éteindre leur ordinateur;
- en réaction à de la violence et de l'intimidation,

environ 5% des jeunes (soit un élève par classe) ont des comportements agressifs qui peuvent blesser et mettre en danger d'autres jeunes

- près de la moitié (40%) des plus de 15 ans répondrait de la même manière;
- à noter qu'entre 5 et 10% d'entre eux feraient la même chose, mais à d'autres personnes.

Comportements à risques

Même si cela ne concerne directement que moins de 5% des jeunes (env. un jeune par classe), ils vont fréquemment:

- transmettre les images violentes qu'ils ont reçues;
- dénigrer quelqu'un;
- filmer et poster la vidéo d'une bagarre sur internet.

C'est vers l'âge de 13-14 ans que le pourcentage de jeunes qui insultent, menacent (4.3%) harcèlent (3.4%) et filment une bagarre (3.4%) est le plus élevé.

En résumé

À tout âge la majorité des jeunes a une bonne conscience des risques potentiels. Néanmoins, il reste au moins un tiers des jeunes qui n'en a pas assez conscience. Lorsqu'ils subissent des intimidations/violences, si les plus jeunes en parlent d'abord à un adulte, les plus âgés préfèrent

d'abord en parler entre eux ou le signaler sur le site avant d'en parler à un adulte responsable. Ainsi, chez les plus âgés, il peut s'écouler beaucoup de temps avant qu'une situation soit communiquée à un adulte. Si la première réaction de quitter le site est une bonne idée, la seconde de répondre sur le même ton ou même de faire la même chose à quelqu'un d'autre l'est beaucoup moins. Enfin, il faut souligner qu'environ 5% des jeunes (soit un élève par classe) ont des comportements agressifs qui peuvent blesser et mettre en danger d'autres jeunes.

Insultes, menaces et moqueries

Des résultats non négligeables :

- jusqu'à 16 ans, le nombre de menaces, insultes, moqueries augmente avec l'âge de 30% à près de 67%, il diminue de 6% après 17 ans ;
- donc près de 6 élèves d'une classe de petits et plus de 15 d'une classe de 15 ans ont au moins déjà reçu une fois des insultes ;
- de plus, près d'un quart de ces jeunes, soit environ 4 élèves d'une classe de 20, sont insultés « fréquemment ou très fréquemment » ;
- en pourcentage, près de 70% des jeunes insultés dans les petites classes (moins de 9 ans) le sont « fréquemment » alors qu'ils ne sont « plus que » 40 à 50% dans les autres classes d'âges.

Le nombre de garçons et de filles insultés est identique jusqu'à 14 ans, mais ensuite les filles sont plus insultées (env. 37%), alors que les garçons le sont moins (env. 25%).

Raison et conséquences des insultes

Raisons données par les jeunes :

- le nombre d'insultes qui ne reçoit pas de réponse passe de 10% pour les moins de 9 ans à près de 45% pour les 15-16 ans ;
- pour 30% des jeunes, la raison donnée pour avoir insulté et menacé est pour répondre à une insulte ou parce qu'ils ont été contrariés par lui ou elle ;
- pour eux, les insultes sont un jeu, drôle et sans effet. Cette explication est donnée par près de 20% des moins de 9 ans et augmente jusqu'à plus de 85% des plus de 17 ans...

Conséquences

- entre 16% (moins de 9 ans) et 73% (plus de 17 ans) des jeunes insulteurs pensent que leurs victimes ont trouvé que c'était drôle, ou un jeu sans effet ;
- ils sont quand même entre 25% (moins de 9 ans) et 55% (plus de 17 ans) à penser que la victime a eu peur qu'elle a été fâchée et blessée.

En résumé

Que ce soit chez les garçons et les filles, les menaces, insultes et autres moqueries semblent être quelque chose de commun. C'est confirmé par la légèreté que les jeunes attribuent au fait de pratiquer ce type de violences. Il est d'ailleurs

surprenant qu'il n'y ait pas plus de cas très graves. Même si la confrontation à l'autre fait partie du développement « normal » de l'adolescent, il convient de ne pas le faire au détriment des autres.

Conclusion

Dans cette enquête, nous avons également posé des questions sur la prévention en classe. Nos résultats montrent que seul un tiers des élèves (50% des 15-16 ans) a pu bénéficier régulièrement de prévention. Ce n'est pas suffisant, chaque jeune devrait régulièrement recevoir des éléments de prévention adaptés à son âge et à ses pratiques médiatiques.

Voici quelques pistes de prévention que nous suggèrent les résultats de cette enquête :

Nous recommandons de tenir compte des outils (smartphone) et pratiques courantes des jeunes (message court, création et lecture de vidéo, photos, etc.).

En ce qui concerne le « (cyber)harcèlement », il s'avère important de sensibiliser les jeunes à l'impact négatif des messages ou images dévalorisantes. Les microviolences (insultes, posts insultants, etc.) de par leur répétition peuvent être destructrices pour l'estime de soi de la victime. C'est certainement lorsque de multiples agresseurs prennent une victime comme bouc émissaire de façon récurrente que les dégâts sont les plus importants et les plus graves (Alsaker, 2012).

Du côté des victimes, il faut que les institutions offrent des possibilités de trouver une écoute et du soutien, tant de la part des élèves que des parents d'élèves, ainsi que pour les agresseurs (dont les actes violents peuvent également témoigner d'une souffrance). Enfin, il faut faire comprendre à tous qu'une blessure engendrée par du (cyber)harcèlement, même si l'agression est terminée, peut avoir des conséquences à long terme, et venir perturber l'avenir du jeune qui l'a subie.

De la part des professionnels, des parents et des enseignants, il devrait avoir un rappel régulier qu'agresser quelqu'un, en présence ou à distance, n'est jamais anodin et que ce n'est pas un jeu. Il devrait être également rappelé que participer en groupe à une activité de harcèlement est non seulement destructeur pour la victime, mais rend l'agresseur coupable et responsable de cette agression, même s'il ne fait qu'imiter le reste du groupe. Ce n'est pas nécessairement la gravité de chaque message qui importe, mais la répétition et le fait qu'ils proviennent de multiples personnes. L'agressé se trouve face à un groupe d'agresseurs, parfois même non identifiés.

Références

- Alsaker, F. (2012). *Mutig gegen Mobbing, in Kindergarten und Schule*. Berne : Edition Huber.
- Suter, L., Genner, S., Oppliger S., Willemse, I., Schwarz, B. & Süss, D. (2015). *MIKE - Medien, Interaktion, Kinder, Eltern*. Zürich : Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Willemse, I., Waller, G., Genner, S., Suter L., Oppliger S., Huber, A.-L. & Süss, D. (2014). *JAMES – Jeunes, activités, médias – enquête Suisse*. Zurich : Haute école des sciences appliquées de Zurich (ZHAW).

Collection Pratiques Les oiseaux, les arbres et les chats de Patricia

Ce coffret didactique propose aux enseignants de développer avec leurs élèves des activités visant à stimuler les compétences linguistiques et artistiques.

En lien avec les objectifs du PER et plus particulièrement l'interdisciplinarité, la démarche fait appel aux capacités « Pensée créatrice », mais aussi à la collaboration et la communication.

Contenu du coffret

- 30 fiches présentant des proverbes, des dictons ou des expressions illustrés par Patricia Crelier
- Un cahier pédagogique proposant des explications sur le concept et les activités réalisables à tous les degrés de l'école obligatoire
- Plus d'une vingtaine d'exemples de réalisations exécutées par des classes des différents degrés de la scolarité obligatoire

offre promotionnelle: 28.00 CHF au lieu de 40.00 CHF

Collection Pratiques Jalons MMF – Pour cheminer dans Mon manuel de Français – 6H Littérature: du conte au théâtre



Jalons MMF a la vocation d'explorer, séance par séance, chaque unité de la collection complète de Mon Manuel de Français dans l'intention d'établir le lien entre le moyen d'enseignement et le plan d'études romand.

Jalons MMF devrait ainsi permettre aux enseignants de trouver des repères dans le travail à mener au fil du Livre du maître du Manuel de l'élève et du Ficher d'activités de l'élève.

Ce deuxième fascicule offre une étude approfondie de l'unité de 6H « Littérature : du conte au théâtre » agrémentée de commentaires, de prolongements, de propositions d'activités et autres ressources visant à enrichir les pratiques.

prix: 23.00 CHF

enjeux pédagogiques 26



Collection Recherches L'évaluation des mémoires de bachelor produits à la HEP- BEJUNE

Visées, démarches, méthodes,
postures d'écriture, types
de savoirs produits et
recommandations



Après plus de dix ans d'existence, la HEP-BEJUNE pose un regard critique sur l'ensemble de la production des mémoires rédigés par les étudiants qui ont achevé leur formation d'enseignant au degré primaire, 1-8 HarmoS.

Le fil rouge de cette recherche s'articule autour de quatre questions principales

- Quelles sont les visées, les démarches et les méthodes de recherche contenues dans ces travaux ?
- Quelles sont les postures d'écriture qui guident la circulation des savoirs dans toutes les parties du mémoire ?
- Quels sont les savoirs produits ?
- Quelles sont les « pratiques robustes » de rédaction d'un mémoire professionnel ?

Au travers des résultats obtenus, l'auteur formule des recommandations à l'intention des concepteurs de programme de formation à la recherche, des directeurs de mémoire qui encadrent ces travaux et des étudiants qui se lancent dans l'écriture d'un mémoire professionnel.

prix: 10.00 CHF

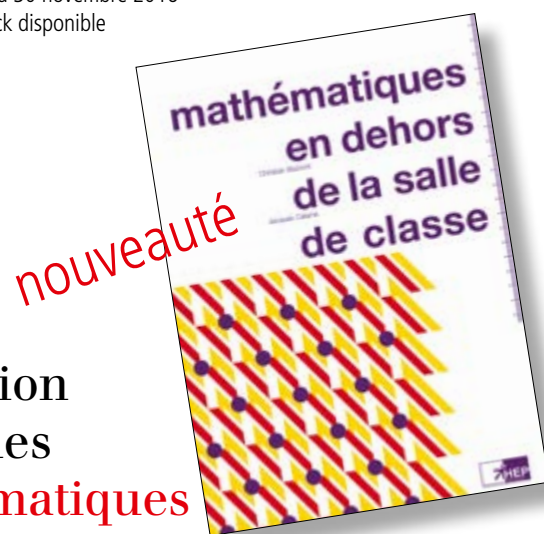


Collection Pratiques Des animaux en poésie

Cet ouvrage a été conçu pour être utilisé au cycle 1. Diverses activités peuvent être proposées par les enseignants en lien avec le PER, par exemple pour la compréhension et la production de l'oral et de l'écrit, la création de suites d'histoires, pour jouer avec les sons ainsi que l'expression corporelle.

offre promotionnelle
10.90 CHF au lieu de 15.90 CHF

Offre valable jusqu'au 30 novembre 2016
dans la limite du stock disponible



Collection Pratiques Mathématiques en dehors de la salle de classe

Enfin un livre de mathématiques pour sortir de la classe, aux alentours de l'école, dans la nature !

Des suggestions d'activités pratiques et des leçons clefs en main, qui ont toutes été expérimentées avec des classes des cycles HarmoS 2 et 3. Les activités se réfèrent au Plan d'études romand pour les mathématiques et les sciences de la nature.

disponible à la rentrée

Mettre à profit Twitter dans sa pratique pédagogique

Christian Georges

Le média social Twitter reste très peu utilisé par les enseignants. Nous nous en étonnions déjà dans un article paru en 2013 dans la revue «Educateur». Trois ans plus tard, cette frilosité demeure regrettable.

Noémi vit à Lausanne. Elle s'exprime sur un blog et via un fil Twitter: @MlleFunambuline. Cette familière des médias sociaux n'est pas enseignante. Mais elle a rédigé un excellent guide pratique sur Twitter. Les enseignants qui se méfient du petit oiseau bleu feraient bien de le consulter.¹ A la fin de son mode d'emploi, Noémi-Funambuline conclut: «J'estime à environ 6 mois d'utilisation pour trouver sa voix et sa voie sur Twitter. Accrochez-vous, ça va devenir de plus en plus passionnant et de plus en plus personnalisé! Enjoy the ride!»

Après cinq ans de pratique intensive, nous voyons quant à nous au moins cinq avantages de Twitter pour la pratique pédagogique.

VEILLER – Twitter permet de se tenir au courant des derniers développements dans son domaine de prédilection. Dans ce fil d'actualité en continu, on s'abonne aux contributeurs qui nous ressemblent. Par exemple à des personnes qui enseignent la même branche, ou évoluent dans un contexte similaire. Pourquoi pas à des Belges, des Québécois ou des Français? On en ajoute à la cuillère à moka, on peut en retirer. De ce qu'ils gazouillent à longueur de journée (et de nuit), on n'est jamais obligé de tout lire. Les messages de 140 caractères défilent sur l'écran de votre ordinateur, de votre tablette ou de votre smartphone. Futile, pas clair, pas intéressant? On zappe! Accroché? On clique sur le lien qui permet d'en savoir plus. Et là, on se surprend à lire des pavés de texte que l'on n'aurait jamais eu le courage de lire dans un contexte classique.

COMPARER – Même si Twitter tend à agréger des communautés de gens qui se ressemblent (et qui pensent pareil), c'est aussi un outil qui permet de décloisonner le cadre de référence. Il est toujours stimulant de voir les solutions que trouvent nos semblables à des problèmes que nous affrontons nous aussi. Rafraîchissant de découvrir des pratiques en phase avec nos valeurs et nos ambitions. Stimulant de lire des articles qui modifient la perspective.

S'ÉTONNER – Ce qui «buzze» sur Twitter donne une assez bonne représentation des tendances et des emballements du moment. Qu'est-ce qui

fait vibrer nos semblables? Qu'est-ce qui les fait se révolter ou s'engager de manière citoyenne? Quels sont les poncifs du moment? Quelles ripostes les esprits critiques apportent-ils à ces mêmes poncifs? Quelles voix discordantes ou singulières osent affronter l'océan du politiquement correct ou de la pensée unique? Twitter est un bouillon de culture(s).

PARTAGER – Parfois, on s'épuise dans son coin à trouver des ressources adéquates pour enseigner tel aspect particulier. Twitter favorise l'échange des bonnes pratiques comme des supports ouverts. Il est possible de s'interpeller, de demander des précisions à une interlocutrice ou à un interlocuteur bien défini. Chaque échange de ce type est une caresse bienfaisante sur l'ego.

PRODUIRE – Dans le monde francophone, plus de 600 classes sont déjà répertoriées sur <http://www.twittclasses.fr/>. Le site propose des reportages et des témoignages d'enseignants² qui permettent de situer leur projet pédagogique et leur rapport à cet outil. Quand des élèves sont amenés à rédiger des contributions qui auront une existence dans l'espace public, c'est une bonne raison pour soigner le fond comme la forme! Il serait illusoire de vouloir lancer de

Il nous apparaît flagrant que le recours à Twitter permet de les renforcer toutes (à l'exception peut-être des compétences 5 et 6). A ceux qui jugeraient la liste de Karsenti exagérément portée sur l'éducation aux médias et au numérique, on signalera le rapport publié fin février 2016⁴ par l'agence gouvernementale australienne pour la recherche scientifique. Dès son titre («Tomorrow's Digitally Enabled Workforce»), celui-ci met en évidence l'importance des compétences numériques pour la main-d'œuvre de demain. Alors que bon nombre de tâches simples seront assumées par des robots, les emplois à l'horizon 2035 nécessiteront une intelligence interactive. «Si leur emploi idéal n'existe plus, les travailleurs devront l'imaginer et le créer, suggère l'étude»⁵. Cette capacité à exister dans la sphère numérique, à aspirer ce qu'elle a de meilleur, pour proposer ensuite une contribution originale et assumée comme telle, c'est justement ce que favorise Twitter (comme du reste d'autres réseaux sociaux concurrents, parfois plus populaires pour des raisons que nous ne développerons pas ici).

Reste à définir comment s'y prendre! A cet égard, le blog «Les Outils Tice» fournit «10 conseils pour bien utiliser Twitter en classe»⁶. Frappés au coin du bon sens, ces recommandations soulignent

Ce qui «buzze» sur Twitter donne une assez bonne représentation des tendances et des emballements du moment.

grandes proclamations au monde en 140 signes. En revanche, quand un projet scolaire est bien mis en vitrine dans un tweet, ça en impose!

En 2014, le professeur Thierry Karsenti³ a publié sur Twitter une liste abondamment diffusée depuis. Intitulée «10 compétences que les jeunes d'aujourd'hui doivent maîtriser pour le monde de demain», elle se déclinait ainsi:

1. capacité à communiquer de façon efficace, avec les technologies
2. capacité à chercher l'information de façon efficace, avec les technologies
3. capacité à présenter l'information de façon efficace, avec les technologies
4. capacité à organiser l'information de façon efficace, avec les technologies
5. capacité à résoudre des problèmes de façon efficace, avec les technologies
6. capacité à collaborer de façon efficace, avec les technologies
7. capacité à faire preuve d'esprit critique dans l'usage des technologies
8. capacité à lire de façon efficace
9. capacité à avoir une image numérique publique adéquate
10. capacité à savoir travailler avec l'image, le son et la vidéo.

l'importance d'une phase préparatoire de prise en main de l'outil. Elles se révèlent pertinentes, bien que trahissant une certaine confusion des genres. Car un compte Twitter peut être aussi bien:

- un moyen de s'informer et d'échanger entre pairs enseignants
- un moyen, pour l'enseignant, de diffuser des informations à l'intention des élèves ou étudiants, d'interagir avec eux et de développer un esprit de communauté (à condition qu'ils aient aussi des comptes personnels)
- un moyen de mettre en évidence le travail de la classe dans l'espace public (s'il s'agit d'un compte collectif), ce qu'apprécieront peut-être les parents

Nous partageons la conviction que les usages de Twitter dans la classe sont encore à inventer. Si certains, comme la Twictée, ont déjà leurs adeptes, ils ne font pas forcément l'unanimité. Pourquoi ne pas créer un journal sur Twitter? C'est l'une des activités proposées dans le cadre de la Semaine des médias à l'école⁷. Pourquoi ne pas rendre compte d'un colloque⁸ par un live-tweet avec un hashtag dédié (par exemple #harcèlement)? Nous suivrons avec intérêt les usages innovants que les enseignants romands feront du petit oiseau ces prochains mois...

Notes

1. <http://www.funambuline.blogspot.ch/2015/04/twitter.html>
2. <http://www.twittclasses.fr/temoignages>
3. Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les technologies en éducation à l'Université de Montréal, @ThierryUdM <http://karsenti.ca>
4. <http://www.csiro.au/en/Research/D61/Areas/Data-for-decisions/Strategic-Foresight/Tomorrows-Digitally-Enabled-Workforce>
5. Site de RTSinfo, 26 février 2016
6. <http://outilstice.com/20z12/12/10-conseils-pour-bien-utiliser-twitter-en-classe/>
7. Fiche pédagogique sur <http://www.e-media.ch/documents/showFile.asp?ID=2570>
8. http://blogs.rpn.ch/journeeharcelement/2015/10/28/lancement-du-hashtag-jeunesecrans_ne/



La perception des enseignants sur l'utilisation d'un environnement d'apprentissage interactif de la L1 : l'exemple de myMoment

Sheila Padiglia

Durant l'année 2014-2015, huit enseignants¹ primaires de l'espace BEJUNE se sont lancés dans une formation continue consacrée à l'apprentissage et l'utilisation dans leur classe d'une plateforme interactive nommée myMoment.²

Cet environnement web est né de l'envie de créer une plateforme internet exclusivement alimentée par des productions d'élèves, où ces derniers peuvent écrire des histoires, commenter celles des autres ou les compléter. Au travers de l'utilisation de la plateforme les élèves ont la possibilité d'acquérir des compétences variées en lecture-écriture, de développer des stratégies de publication et de se familiariser avec la notion de public cible. Les leçons permettent d'expliquer et de discuter la manière dont un commentaire peut être formulé, rendant ainsi les élèves sensibles aux réseaux sociaux que certains d'entre eux connaissent déjà. Les élèves réfléchissent dès lors au rôle de l'écrit dans des situations concrètes et mettent en pratique des stratégies fondamentales de rédaction et de révision. De plus, la plateforme interactive les incite à pratiquer l'écriture coopérative : les enfants ont la possibilité non seulement de formuler et de publier à plusieurs un seul texte, mais aussi d'échanger avec d'autres élèves de la classe et du réseau sur la qualité des écrits présentés.

Soulignons par ailleurs qu'une des particularités de l'utilisation de la plateforme myMoment est qu'il est demandé aux enseignants de ne pas corriger les fautes d'orthographe des élèves, mais de les laisser écrire spontanément.

Origine du projet

L'Institut de formation continue et d'orientation et l'Institut de recherche et de développement de la Haute école pédagogique FHNW (HES du Nord-Ouest de la Suisse), ainsi que le Département de la formation, de la culture et des sports du canton d'Argovie ont été les initiateurs d'une collaboration visant le développement et le lancement de myMoment.

La plateforme internet destinée aux élèves du primaire a ainsi vu le jour en 2005 et s'est

progressivement développée sous la direction de l'Institut de formation continue et d'orientation.

Le projet pilote a fait l'objet d'un rapport de suivi, demandé par le Département de la formation, de la culture et du sport du canton d'Argovie. Le rapport a été établi par le Centre Lire de l'Institut de recherche et de développement de la Haute école pédagogique FHNW (HES du Nord-Ouest de la Suisse).

Les principaux résultats de ce projet pilote mené en Suisse alémanique (voir par exemple Schneider & al, 2012; Wiesner & Schneider, 2014) mettent en évidence que la motivation en lecture-écriture a favorablement augmenté chez les enfants ayant utilisé la plateforme et que ces derniers ont très nettement développé leur niveau en lecture-écriture, ainsi que leurs compétences médiatiques.

Au vu de ces résultats intéressants, le Centre MITIC interjurassien s'est intéressé à cette plateforme dans le but de la diffuser en Suisse romande et en a effectué la traduction en langue française. Afin d'assurer la transmission aux enseignants du primaire de l'espace BEJUNE une formation continue a dès lors été proposée en collaboration entre le Centre MITIC interjurassien et la HEP-BEJUNE.

La recherche à la HEP-BEJUNE

La recherche effectuée au sein de l'unité « Innovation et technologie de l'apprentissage » de la HEP-BEJUNE a, en complémentarité de l'étude suisse alémanique, privilégié une orientation qualitative axée sur la perception des enseignant-e-s quant à l'utilisation de myMoment au sein de leurs cours.

L'enquête a été menée au travers d'entretiens semi-directifs durant l'année 2014-2015, auprès des huit enseignants ayant suivi la formation continue consacrée à l'utilisation de la plateforme en classe.

Principaux résultats et discussion

Les entretiens effectués avec les participants à la formation continue ont eu pour objectif de répondre à deux questions de recherche : « Comment les enseignants perçoivent-ils l'utilisation de la plateforme en classe avec leurs élèves ? » Et « Comment les enseignants perçoivent-ils leurs compétences en TIC acquises en formation initiale et en formation continue de la plateforme myMoment ? »

Il s'agissait d'une part de comprendre les différentes utilisations faites de la plateforme en classe, ainsi que les différentes modalités d'implémentation effectuées par les enseignants. D'autre part, la recherche s'est intéressée au profil des enseignants afin de dégager leur sentiment d'auto-efficacité en TIC, de nombreuses recherches ayant déjà démontré le lien qui existe entre ce dernier et l'acceptation de pratiques innovantes (voir par exemple Boéchat-Heer, 2011).

À un niveau général, l'analyse des entretiens montre que la plateforme myMoment a suscité de nombreuses réactions, pour la plupart positives. Les apports mis en évidence soulignent la motivation et le plaisir partagé, aussi bien du côté des élèves que de celui des enseignants. Comme soulevé dans l'étude suisse alémanique, écrire, mais aussi commenter les textes des camarades et être lu par ces derniers est source de motivation pour les élèves. Les quelques problèmes rencontrés concernent principalement la sauvegarde du texte ou les oublis des pseudos ou de mots de passe, problèmes communs à de nombreuses plateformes.

Les témoignages recueillis mettent particulièrement en lumière trois points que nous allons brièvement présenter. En effet, les différentes pratiques d'implémentation soulevées par les participants démontrent qu'ils intègrent la plateforme myMoment de manière variée dans

à l'intégration des TIC. (b) Ce point nous permet de souligner l'importance d'un environnement soutenant pour l'intégration des TIC dans les classes. En effet, ce que la littérature dénomme « la culture » de l'école est un facteur primordial pour favoriser l'utilisation et l'intégration des TIC dans l'enseignement (Boéchat-Heer, 2012; Niemi & al. 2012; Valiente, 2010). Il est dès lors intéressant de relever que les enseignants utilisant le plus la plateforme dans leurs cours appartiennent à l'école la plus impliquée dans l'intégration des TIC (qui met à disposition un grand nombre d'ordinateurs portables pour les classes) et qui dispose d'« animateurs MITIC » présents dans l'établissement et pouvant intervenir dans les classes.

Finalement, (c) les analyses démontrent également que les enseignants ont tous passé un certain temps à prévoir la préparation des textes qui sont ensuite déposés sur la plateforme par les élèves et que cela

Les études effectuées jusqu'à ce jour sur la plateforme myMoment semblent donc ouvrir des perspectives intéressantes pour l'apprentissage en lecture-écriture et la sensibilisation aux médias au travers de cette plateforme interactive qui semble parfaitement s'intégrer aux exigences du PER. Il serait dès lors intéressant d'étudier, à l'instar de l'étude Suisse alémanique, l'apprentissage des élèves en Romandie puisque la formation continue de la HEP-BEJUNE continue de proposer un cours sur myMoment.

Une possible ouverture de la plateforme pourrait être son intégration dans les classes bilingues, français-allemand, puisqu'elle existe dans ces deux langues et l'intégrer ainsi aux divers projets déjà existants, cela nous permettrait ainsi de comparer les apprentissages en L1 et L2, mais ce n'est pas encore pour demain...

Pour eux, laisser des fautes d'orthographe dans les textes des enfants irait à l'encontre des valeurs et de la culture des enseignants et de l'école quant à la transmission des savoirs...

leur enseignement et que cela dépend (a) de leur propre profil ou de leur propre sentiment de compétence en TIC, (b) de la culture de l'établissement dans lequel ils se trouvent, et (c) de la flexibilité de leur curricula, corroborant ainsi nombre d'études présentées dans la littérature scientifique et que nous soulèverons brièvement.

En ce qui concerne le profil des participants (a), tous déclarent avoir du plaisir à utiliser les TIC aussi bien dans leur quotidien que dans leur enseignement. Pour la plupart autodidactes, aimant chercher et apprendre, ils révèlent un sentiment de compétence plutôt élevé, ce qui les pousse à se lancer dans de nouvelles activités avec leurs élèves en utilisant les TIC, confortant ainsi l'hypothèse selon laquelle un sentiment d'efficacité élevé porterait à se lancer dans une utilisation plus soutenue des TIC (Boéchat-Heer, 2011). Cela n'est donc pas un hasard de les retrouver participant à la formation myMoment. Pour les moins experts, la formation continue a été particulièrement appréciée car elle leur a permis de profiter du partage des expériences et de la collaboration entre collègues. Les enseignants ont été mis dans un état de confiance et de réussite, ce qui a contribué à renforcer leur sentiment de compétence. Mais les plus aguerris ont également déclaré avoir tiré profit de cette formation notamment en ayant l'opportunité de prendre connaissance des diverses réalités, par exemple celles liées aux infrastructures des écoles, ce point a été source de réflexion et de partages intéressants sur la possibilité de développer des stratégies lorsque l'environnement n'est pas très favorable

a été possible grâce à un curriculum flexible qui leur a permis de dégager ces plages horaires. Enfin, le fait d'avoir un projet didactique clair, comme celui proposé par la formation continue, leur a permis tout à la fois de répondre aux exigences du programme et d'utiliser un nouvel outil ou une nouvelle manière d'enseigner (Niemi & al., 2012). Les déclarations sur les besoins d'utilisation de la plateforme montrent également qu'avoir un projet didactique soutenant l'agencement des activités en classe permet une meilleure utilisation de l'outil.

Nous terminerons ce bref survol des résultats en soulignant un des points originaux de l'utilisation de la plateforme et qui était l'usage « libre » de l'orthographe. En effet, comme dit en introduction, et soutenu par les études faites en Suisse alémanique (Schneider & al, 2012), le projet prévoit que l'orthographe des publications d'élèves ne soit pas corrigée et même si certains enseignants ont souligné leur malaise à ne pas corriger les textes en allemand, ils ont tous suivi cette requête particulière. En Suisse romande par contre, aucun des enseignants n'a laissé les textes tels quels. Ils ont soit tous écrit et corrigé les textes avant de les publier, soit corrigé en ligne avant validation. Pour eux, laisser des fautes d'orthographe dans les textes des enfants irait à l'encontre des valeurs et de la culture des enseignants et de l'école quant à la transmission des savoirs, et véhiculerait une mauvaise image auprès des parents d'élèves. Cette différence soulève peut-être également une question de rapport à la langue différent.

Notes

1. Le masculin est utilisé dans l'unique but d'alléger le texte
2. <http://fr.mymoment.ch>

Références

- Boéchat-Heer, S. (2011). Adaptation des enseignants aux usages des MITIC : sentiment d'auto-efficacité, formation et pratiques en classe. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 12, 81-97.
- Boéchat-Heer, S. (2012). Évaluation d'une formation aux TIC : développement de compétences et sentiment d'auto-efficacité. In S. Boéchat-Heer et B. Wentzel (Eds.), *Génération connectée : quels enjeux pour l'école ?* (pp. 151-166). Bienne : Éditions BEJUNE.
- Boéchat-Heer, S. & Wentzel, B. (2012). *Génération connectée : quels enjeux pour l'école ?* Bienne : Éditions HEP-BEJUNE.
- Niemi, H., Kynäslähti, H., & Vahtivuori-Hänninen, S. (2012). Towards ICT in everyday life in Finnish schools : Seeking conditions for good practices. *Learning, Media and Technology*, 1, 1-15.
- Schneider, H., Wiesner, E., Lindauer, T. & Furger, J. (2012). Kinder schreiben auf einer Internetplattform. Resultate aus der Interventionsstudie myMoment2.0. *In dieS-online*, 2, 1-37.
- Valiente, O. (2010). *1-1 in Education. Current Practice, International Comparative Research Evidence and Policy Implications*. OECD Education Working Papers, No. 44.
- Wiesner, E., & Schneider, H. (2014). Schulisch initiiertes Schreiben und Lesen auf der Internetplattform myMoment. *Online-Plattform für Literalität*, 2, 1-20.

Don't worry be API! L'aide pédagogique par l'informatique (API) au service des élèves à besoins éducatifs particuliers

André Tissot-Daguette

Dans le canton de Neuchâtel, depuis janvier 2011, l'École spécialisée du Ceras¹ à La Chaux-de-Fonds, propose une prestation de conseils « API » destinée à favoriser l'intégration et l'utilisation d'outils techniques privés permettant aux élèves à besoins éducatifs particuliers de compenser certaines difficultés scolaires.

Parti du constat que, de nos jours, presque tous les élèves ont accès à une tablette numérique, un smartphone ou un ordinateur pour jouer et communiquer, je me suis interrogé sur la pertinence de l'utilisation de ces mêmes outils pour stimuler leurs apprentissages et renforcer l'estime de soi.

Le but premier est d'utiliser ces aides pour effectuer le travail scolaire habituel, pour en améliorer la qualité et/ou la quantité ! Il ne s'agit donc pas d'une activité supplémentaire sous forme de jeux ou autre, mais d'une panoplie d'outils facilitant le travail en classe et en devoirs.

Mon expérience d'enseignant spécialisé au Ceras auprès d'adolescents présentant des troubles du langage et des apprentissages m'a permis de tester avec eux différentes pistes d'utilisation des aides informatisées et techniques. Cela a grandement contribué à un positionnement positif face à cette révolution... C'est à ce moment que j'ai adopté le slogan pour leur avenir : « Don't worry, be API ». En effet, la situation scolaire de mes élèves était délicate mais claire ; ils avaient besoin d'outils compensatoires pour pallier leurs difficultés : écrire des lettres, prendre des notes, rédiger un rapport de stage, lire un mode d'emploi, comprendre l'actualité... leur posaient en effet de grandes difficultés.

Les parents et l'école s'accordaient sur la nécessité de trouver des solutions pragmatiques pour préparer leur avenir professionnel et personnel. Ces aides techniques favorisaient une nouvelle dynamique et de nouvelles possibilités d'évolution scolaire et d'autonomie de l'élève.

J'ai dû accepter que mon rôle change et que dorénavant je pouvais compter sur cet assistant

numérique, ce « prof de soutien » électronique, patiemment disponible dans la poche de l'élève. L'accès à ces outils me pose encore plusieurs questions concernant l'école :

- Comment mesurer la plus-value apportée par ces outils ?
- Comment accepter et intégrer positivement l'aide technique lors des évaluations ?
- Est-ce nécessaire encore d'apprendre l'orthographe et la conjugaison pendant tant d'années au détriment de la construction d'une pensée ou de l'expression écrite ?
- Ces modifications des pratiques scolaires, seront-elles acceptées ensuite au secondaire² ou en formation professionnelle ?

Un projet est réussi dès qu'un outil est utilisé régulièrement. C'est la politique des petits pas positifs, basés sur un nombre limité d'outils.

Sur la base de ces informations, je publie un poster API du projet individuel de l'élève qui lui permet de s'approprier la démarche et de préciser la stratégie d'utilisation de son outil pour le travail scolaire. Cela permet aussi de le rendre visible pour les intervenants.

Une phase de test avec du matériel prêté ou appartenant déjà à la famille est organisée pour évaluer la pertinence des choix avant l'achat.



Quelques étapes pour réussir un projet API

Une première démarche importante dans ce domaine est d'utiliser un vocabulaire commun et donc de donner un nom à chaque outil en évitant d'utiliser les marques des logiciels.

Exemples :

Dans la mise en place des projets personnalisés pour les élèves BEP, il est nécessaire de bien sonder les besoins qu'ils ressentent avant de mettre en place des solutions compensatoires. Si on saute cette étape avec le principal intéressé, on se retrouve souvent avec un élève qui n'utilisera pas son aide technique par la suite. Il ne ressent pas le besoin de compenser ses difficultés... « Gcris fau et pis sa fait quoi ? »

Je commence donc toujours par questionner le jeune, la famille ou son réseau sur les deux ou trois besoins prioritaires actuels.

Je demande également que l'on me décrive les deux activités scolaires routinières pour lesquelles l'aide technique serait une plus-value.

À noter qu'il est important de ne pas s'enfermer dans une phase perpétuelle de test... si le projet n'est pas mûr ou que l'équilibre entre les finances, le soutien à disposition et les besoins de l'élève ne permet pas d'envisager de projet, il est préférable de le mettre en attente. Il y a de nombreuses autres possibilités d'adaptations pour les élèves BEP en dehors des mesures techniques.

Voici donc en résumé les étapes d'un projet API réussi :

- Évaluer les besoins du jeune avant de choisir des logiciels.
- Identifier des activités pédagogiques avant d'acquiescer du matériel technique.
- Informer et accompagner le réseau de l'élève.
- Soutenir le jeune dans sa quête d'autonomie.
- Évaluer et adapter périodiquement le projet en se basant sur le poster API.

La discussion autour des noms de logiciels, des marques et des prix n'intervient donc que dans un deuxième temps au grand désespoir de tous ceux qui adorent parler de la technique !

Si les outils à la disposition de l'école sont limités par le choix d'une seule marque d'ordinateur par canton, la situation est différente sur le plan familial. En effet, comme il n'y a pas de financement officiel pour l'achat du matériel, on conseille la famille, mais elle garde la liberté de choix en fonction de ses finances ou d'autres critères.

Ce dernier aspect n'est pas anodin, car il a pour conséquence l'achat de matériel privé très diversifié et demande à l'animateur API des connaissances très variées dans un domaine en perpétuelle évolution.

Le but poursuivi par le service API du Ceras est donc de créer une interface non commerciale de conseils entre l'école et les familles favorisant les projets API. Cet objectif se concrétise par la publication d'informations et de vidéos accessibles sur le site internet www.rpn.ch/api (le site sera renouvelé en 2016 pour permettre de mieux répondre aux nombreuses sollicitations).

L'accès à ses outils pose de nombreuses questions à l'école ...

- Quelles règles pour leur utilisation ?
- Quel financement ?
- Quelle équité ?
- Comment gérer l'évaluation ?
- Quelle stigmatisation de l'élève ? Pourquoi lui et pas les autres ?

Cette évolution technique touche les acteurs de l'école à tous les niveaux.

Quelques réflexions et questions en guise de conclusion

Au niveau de l'évaluation :

Un des défis actuels est de développer une culture de l'évaluation en adéquation avec l'arrivée de ces nouvelles pratiques BEP. On entend souvent l'exemple « l'outil technique est comme une paire de lunettes, on ne demande pas à l'élève de les enlever pour l'évaluation ! ». Il faut néanmoins reconnaître que les outils actuels, par leurs très vastes possibilités, nous amèneront à développer un slogan plus nuancé. On devra peut-être davantage envisager une utilisation variée des outils en fonction de l'objectif poursuivi « L'outil technique est comme une paire de lunettes Google, on lui demande parfois d'enlever une option en fonction de l'objectif de l'évaluation ! » L'utilisation de l'outil API est aussi un facteur important de motivation et de stimulation pour l'élève qui n'atteint pas ou que partiellement les objectifs des évaluations.

Au niveau des directeurs

Comment est-il possible de tolérer ces outils techniques à l'école ?

« Un projet clairement posé se défend facilement ». Il appartient à la direction de valider le démarrage du projet en fixant une date et de vérifier que l'outil privé corresponde bien à ce qui a été convenu dans la demande BEP de l'élève. Le projet peut toujours être adapté à l'occasion des rencontres de réseau.

Quelles sont les nouvelles règles à fixer pour permettre l'utilisation scolaire des aides techniques ?

En général, les lois scolaires régissent déjà ce genre de situation. Certaines structures font signer une charte informatique ou un « règlement API ». En général, l'école précise aux parents que l'utilisation de l'outil s'effectue sous la responsabilité de l'élève et elle les conseille pour éviter le vol, la casse ou une utilisation abusive par l'élève. Il est par contre utile de publier des documents internes de « bonnes pratiques » et de les présenter lors des journées pédagogiques. Des ateliers permettant un échange sur leur mise en pratique par branche sont bénéfiques. On peut aussi profiter de l'excellente pièce du théâtre Caméléon « Dys sur dix à l'école » pour créer une ambiance propice à la réflexion.

Comment permettre l'utilisation d'outils interdits en classe ?

La validation par la direction des mesures BEP dans un livret de suivi de l'élève et une information claire aux enseignants ainsi qu'aux autres élèves favorise une utilisation sereine de ces outils.

Au niveau de la famille

Est-ce nécessaire, si l'élève possède un smartphone, d'acheter un 2e appareil ?

La pratique démontre la nécessité d'un outil neutre (sans jeux et messages) dédié au travail scolaire. Il est également important que la banque de photos ne soit pas privée, mais pédagogique. Les ordinateurs ou tablettes qui permettent de créer des sessions « école » et « maison » ne posent pas problème.

Comme il n'y a pas de financement pour ces projets, nous mettons à disposition, quand c'est nécessaire ou utile, des logiciels libres API fonctionnant sur une clé USB.

Au niveau de l'enseignant

Quel est mon rôle ?

On lui demande d'accepter l'utilisation de l'outil, mais ce n'est pas à lui d'en apprendre le fonctionnement à l'élève ni de s'occuper du dépannage technique. Par contre, il est responsable de réfléchir sur la meilleure façon de pratiquer l'évaluation en prenant en compte l'outil technique. Il devrait donc annoncer clairement pour chaque objectif, les exigences et les adaptations proposées. L'autonomie de l'élève avec l'outil API est entraînée par les parents, le thérapeute et l'enseignant de soutien.

Au niveau de la classe

Pourquoi ne pas permettre à tous les enfants d'utiliser ces outils ?

Ces outils peuvent être utilisés par tous lorsqu'ils sont proposés dans une activité pédagogique de classe, en salle d'informatique par exemple. Par contre l'utilisation d'un outil compensatoire sera réservée à ceux qui ont fait les démarches BEP pour obtenir des mesures d'adaptation.

Les outils API sont utiles pour tous, mais indispensables pour certains !

Au niveau des cursus HEP : Quelles adaptations de la formation initiale ou du master en enseignement spécialisé (MAES) seraient nécessaires pour préparer les nouveaux enseignants à cette (r)évolution ?

Notes

1. Centre régional d'apprentissages spécialisés

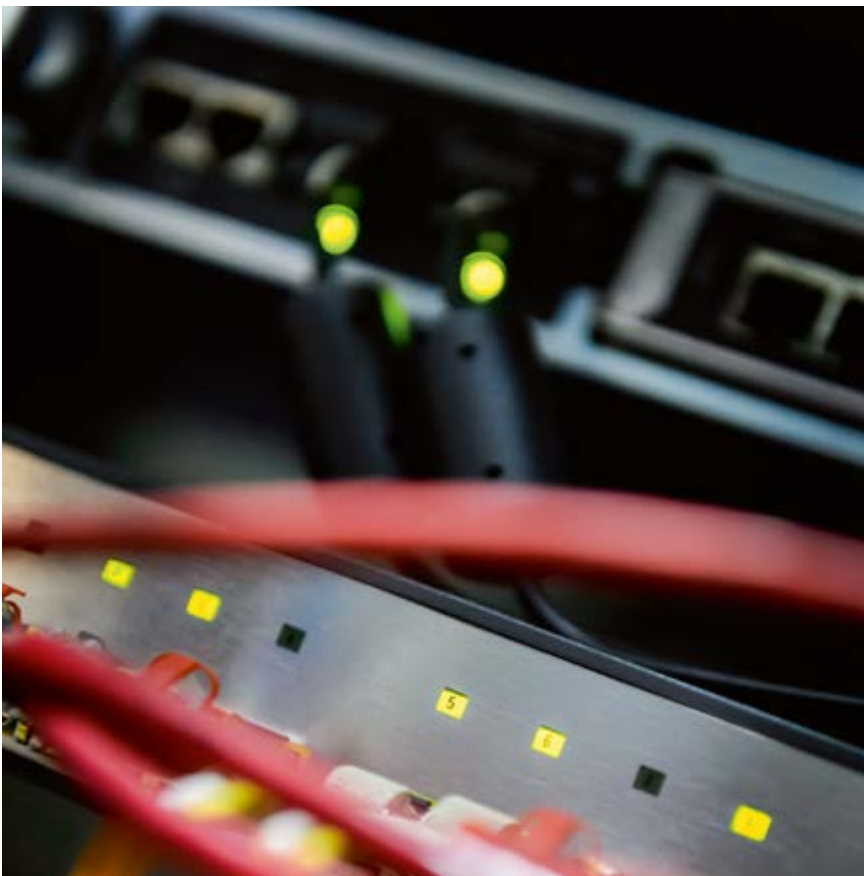
Penser, dissenter, rédiger à plusieurs grâce aux TICE

Valéry Rion

Introduction

« L'école est le dernier lieu qui résiste encore à l'univers de la consommation. Celui où l'on s'offre le luxe de penser dans le calme, de questionner le monde, de l'analyser afin de construire patiemment sa propre liberté »

Alain Finkelkraut



S'il y a bien un exercice où l'on demande à un élève ou à un étudiant de penser et de réfléchir, c'est celui de la dissertation. Cet exercice se pratique souvent seul et ne permet pas véritablement la confrontation des points de vue si importante dans nos sociétés démocratiques, puisque cela contribue au développement de l'esprit critique et de la capacité de dialogue des citoyens de demain. Il s'agit pourtant d'un des principaux objectifs visé par la pratique dissertative. Nous avons donc imaginé un dispositif d'écriture collaborative par l'intermédiaire d'un logiciel de traitement de texte en ligne qui oblige les élèves à partager leurs idées puis à trouver un consensus pour rédiger leur dissertation.

Certains intellectuels de renom, à l'image de Serge Tisseron, prônent la nécessité de travailler de manière collaborative avec les ordinateurs (ou d'autres outils numériques permettant d'écrire). Pour lui, « l'ordinateur est fait pour être relié aux autres, cela n'a pas de sens de faire travailler les élèves individuellement sur leur propre texte ».

Il conviendra donc dans un premier temps de présenter le dispositif didactique utilisé dans deux classes de première année du Lycée cantonal de Porrentruy (autrement dit la première année post-obligatoire dans le système scolaire suisse, après les onze années d'école obligatoire) pour ensuite voir en quoi le dispositif permet de susciter la réflexion et le débat entre pairs pour faire de l'école un lieu de pensées et de débats.

Présentation du dispositif

Il s'agit donc d'une activité d'écriture, en l'occurrence une dissertation générale, sous forme d'apprentissage collaboratif (Baudrit, 2007) à distance (Henri Lundgren-Cayrol, 2003). L'idée est de mettre à disposition sur Google Drive (anciennement Google documents) un sujet de dissertation par groupe de quatre ou cinq élèves, ceux-ci ayant pour consigne de rédiger une dissertation en quatre étapes :

1. analyse de l'énoncé
2. recherche des idées
3. organisation des idées (élaboration du plan)
4. rédaction du travail de dissertation

L'enseignant peut en effet à tout moment intervenir en indiquant ses remarques ou ses

questions directement sur le texte. Les étudiants ont accès au fichier et aux modifications en temps réel. Ce procédé permet aux étudiants de travailler sur un sujet par groupes et à distance sur le même fichier informatique, innovation considérable dans le travail collaboratif permise par le logiciel fourni gratuitement par Google et ses variantes. L'élaboration commune d'un tel travail permet deux feedbacks plus récurrents et plus précis que dans un travail individuel en classe: celui des pairs et celui de l'enseignant.

Réflexion nouvelle sur un objet d'enseignement ancien

Ce dispositif innovant s'appuie paradoxalement sur un exercice d'écriture traditionnel: la dissertation. Malgré les critiques récurrentes dont cet exercice fait l'objet, force est de constater qu'il s'agit en effet de l'exercice demandé à l'écrit lors des examens de maturité (ou baccalauréat), il le restera sans doute encore un certain temps. Il convient donc d'habituer les élèves à la pratique de cet exercice discursif délicat.

On peut d'ailleurs reconnaître à la dissertation un certain nombre de qualités: « Il nous a semblé quant à nous qu'outre d'indéniables qualités formatrices, sur les plans logique, argumentatif, ou réflexif, comme sur les plans intellectuel et

2000) et voir l'intérêt d'une pratique d'écriture collaborative pour chacune des entités (savoir, enseignant, étudiant).

Tout d'abord, si l'on se place sous l'angle du contenu à enseigner, il semble que le dispositif soit particulièrement adapté à l'enseignement d'objets complexes. La dissertation en est un sans aucun doute. Elle fait appel à la compréhension de plusieurs autres notions capitales dans une démarche intellectuelle qui sont difficiles à appréhender, comme la notion de « problématique ». Ainsi, l'apprentissage collaboratif dans le cadre de l'exercice de la dissertation permettrait de faire formuler aux élèves leur représentation de l'exercice et de la confronter avec celle des autres ainsi qu'avec la méthode qui leur a été présentée en cours (inspirée de Grossen et Dupuis, 1998). Cet échange devrait permettre au groupe de partager une représentation commune de l'exercice dissertatif. « L'apprentissage collaboratif [...] se nourrit d'échanges, de mises en commun, de confrontations, de discussions et de « disputes » opposant des points de vue qui provoquent des remises en question et stimulent de nouveaux apprentissages (von Glaserfeld, 1990 et 1995; Jonassen et al., 1995, cités dans Henri et

tout futur étudiant dans une université. De plus, après avoir pratiqué Google Drive, ils peuvent à présent l'utiliser spontanément pour faire les travaux de groupes qui seront demandés dans d'autres disciplines. C'est une compétence en informatique qu'ils ont apprise par l'expérience. Lebrun (2007) dans son ouvrage *Théories et méthodes pour enseigner et apprendre*: quelle place pour le TICE, lie d'ailleurs les nouvelles technologies et la pédagogie active, dont l'un des slogans est « learning by doing ». Pour elle, il est nécessaire de réaliser l'importance de l'impact cognitif des TIC sur l'élève qui les manipule. C'est précisément en faisant cet exercice que mes élèves ont appris à utiliser Google Drive.

Du côté de l'étudiant, il y a un intérêt à participer à une expérience collaborative tout d'abord parce qu'il a sans doute davantage la conscience d'être lu. Le nombre de lecteurs des textes produits augmente sensiblement et ne se limite plus au seul enseignant. En effet, les membres du groupe deviennent des lecteurs qui portent systématiquement un œil critique sur ce qui a été réalisé. Cette conscientisation de l'existence de destinataires – Baudrit parle d'« audience » (2007, p. 77) – contribue à améliorer la qualité du texte rédigé. En vertu de ce qu'on appelle l'effet-tuteur, les explications que les élèves se donnent les uns aux autres améliorent leurs compétences en matière de dissertation.

Enfin, l'apprentissage collaboratif « aurait également cette particularité de faciliter le travail créatif, de favoriser de nouveaux modes de pensée » (Baudrit, 2007, p. 22). C'est essentiel dans le travail de dissertation, notamment pour la recherche d'idées qui est forcément plus riche mais aussi dans la construction du travail. Tout cela provient du climat d'émulation créé par les discussions menées au sein du groupe. C'est grâce aux négociations, discussions, remises en question que les élèves vont progresser dans l'élaboration de leur dissertation comme le relève Baudrit: « Enfin Dillenbourg (1999) voit, dans les interactions, l'occasion d'ouvrir un espace de négociation; c'est-à-dire de faire « qu'un partenaire ne puisse pas imposer ses idées à partir de sa seule autorité, mais qu'il soit amené à argumenter, à justifier son point de vue, pour essayer d'être convaincant » (ibid., p. 13; trad. pers.). Ne pas contraindre mais convaincre, voilà le propre de l'interaction collaborative. À ce sujet, Clark & Brennan (1991), cités dans Baudrit (2007, p. 123) parlent de l'effort collaboratif que les personnes doivent manifester pour trouver un terrain d'entente, une base de travail commune. ». Les élèves doivent donc développer des stratégies argumentatives pour faire comprendre au groupe la valeur de leurs idées. Le travail collaboratif incite à ce type d'échanges qui vont dans le même sens en termes de compétences que les finalités générales de la dissertation.

Les élèves ont eu de véritables discussions autour des sujets. Cela peut se mesurer par le nombre de remarques ou commentaires qu'ils ont postés

« l'ordinateur est fait pour être relié aux autres, cela n'a pas de sens de faire travailler les élèves individuellement sur leur propre texte »

culturel, la dissertation présentait dans le cadre scolaire un avantage trop rarement pris en considération: elle constitue en effet l'un des seuls exercices permettant à l'élève, d'une part de se décentrer en prenant en considération un point de vue autre que le sien, et d'autre part d'exprimer son opinion personnelle comme de former progressivement son jugement ou sa propre pensée. » (Dupuis et Grossen, 1998, p. V). La capacité à se décentrer est reconnue comme étant quelque chose de difficile pour un adolescent, raison pour laquelle il est intéressant de le « forcer » à voir les multiples points de vue qui peuvent être défendus dans le cadre d'une dissertation. Le décentrement est par ailleurs facilité par l'approche collaborative du dispositif puisque l'élève est amené à présenter ses idées et à juger celles des autres dans le cadre du fonctionnement même du groupe en vue de la tâche qui lui incombe. Mais que faut-il entendre exactement par collaboration ?

Intérêt de la collaboration dans l'exercice de la dissertation

Nous pouvons nous demander ce qu'apporte véritablement un dispositif collaboratif (où tous les élèves sont impliqués dans toutes les étapes de la tâche, ce que Baudrit (2007) appelle le *cowriting*) à l'exercice de la dissertation. Nous allons pour ce faire reprendre chacun des éléments du triangle pédagogique (Houssaye,

Lundgren-Cayrol, 2003, p. 14). Ce climat de controverses est propice également à l'émergence de compétences qui dépassent la simple maîtrise de l'exercice de la dissertation.

Si l'on reprend les « finalités générales » de l'exercice de la dissertation formulées par Sylviane Dupuis et Daniel Grossen (1998, p. V), il semble que certaines d'entre elles puissent être travaillées davantage par l'intermédiaire d'un dispositif collaboratif: améliorer le rapport à l'autre, écouter son point de vue, se décentrer, apprendre à débattre sont autant de compétences difficiles à acquérir pour des adolescents, a fortiori en travaillant seul. La mise en place d'un dispositif collaboratif aidera l'élève à formuler ses idées et à comprendre celles des autres avant de rédiger la dissertation qui représentera en quelque sorte la synthèse de toutes les discussions entre pairs. Ces objectifs généraux sont essentiels dans l'exercice de la pensée, de la réflexion et du débat qui sont sans doute les pierres angulaires d'une formation générale à la citoyenneté, essentielle au bon fonctionnement de nos sociétés démocratiques.

Ajoutons que l'exercice de la dissertation s'accompagne de l'exercice de l'outil informatique. Le programme que les étudiants ont utilisé est avant tout un traitement de texte traditionnel et ils devaient rédiger leur texte en respectant des normes typographiques, c'est indispensable à

mais aussi par les discussions qu'ils pouvaient avoir en se commentant l'un l'autre. Par ailleurs, il existe une fonction « chat » dans Google Drive et ils m'ont avoué l'avoir beaucoup utilisée lorsqu'ils étaient connectés au même moment. Cela leur a été considérablement utile pour discuter des énoncés proposés.

Même si ces échanges doivent avoir lieu pour la réalisation de la tâche, il faut avouer que l'enseignant n'en a qu'une idée relativement vague. En effet, le fonctionnement du groupe est à ce point opaque qu'il est impossible de savoir si les élèves se sont partagé des tâches, si ceux-ci se sont rencontrés physiquement, ou encore s'ils ont échangé tout rédigeant à distance en se servant des commentaires et de la fonction « chat » pour discuter (il n'est pas possible de garder en mémoire les discussions des élèves via le « chat »). Du point de vue de l'enseignant, le dispositif tel qu'il a été présenté permet d'intervenir, de poser des questions aux élèves afin de les guider dans la suite de leur réflexion. De fait, ce processus préparatoire, sans le recours aux traitements de textes en ligne, échappe complètement à l'enseignant lorsque les élèves rédigent une dissertation sur table. Cela permet d'intervenir de manière efficace dans le processus d'écriture et cela améliore le rendu comme le confirme Baudrit en citant Freedman : « Grâce à une investigation de grande envergure menée dans des établissements scolaires américains, cette collègue [Freedman (1987a)] s'est aperçue que les enseignants qui réussissent le mieux auprès de leurs élèves, toujours lors d'activités d'écriture, sont ceux qui interviennent au cours de ces activités et non à la fin. Ils essaient de répondre aux interrogations des élèves, ils les incitent à développer des idées, à argumenter. D'ailleurs, cet auteur voit dans les groupes d'écriture une formule à même de compléter le travail des enseignants, susceptible d'alléger leur tâche vu qu'ils ont du mal à s'intéresser à tous en même temps. Dans ces conditions, ce qu'un enseignant est dans l'impossibilité d'apporter à un moment donné pourra peut-être venir d'un partenaire de travail. » (Baudrit, 2007, p. 78) Stéphane Métral relève qu'il s'agit d'un avantage intéressant dans l'utilisation de ce qu'il appelle le tutoring en ligne : « Le tutoring en ligne, soit la possibilité de commenter en ligne les productions des élèves favorise un feedback rapide, ce qui est généralement apprécié » (Métral, 2013). De plus, les interventions formulées par les pairs au sein du groupe peuvent également permettre l'amélioration du travail.

Les commentaires sont toujours vus dans une optique d'approfondissement, de questionnement, de précision et non de pure correction. Il faut veiller à laisser la réflexion des élèves se développer et non pas à brider ou à formater leurs discours ce qui aboutirait au résultat inverse de ce qui est souhaité : « La démarche d'appropriation est dynamique, encadrée par le formateur qui anime, aide et guide les apprenants. Il adapte ses interventions

selon le degré d'autonomie du groupe et son objectif ultime est de remettre le plus possible aux apprenants le contrôle de leur apprentissage. (Henri et Lundgren-Cayrol, 2003, p. 18).

Conclusion

L'idée n'est effectivement pas d'enfermer les élèves dans des modèles de prêt-à-penser, avec des raisonnements abscons pro et contra si joyeusement raillés par Rabelais dans Gargantua. En face d'Eudémon, produit de la nouvelle éducation humaniste, Gargantua qui a eu comme précepteur un vieux sorbonagre, tenant de l'éducation scolastique traditionnelle, est incapable de prononcer « une parole non plus qu'un pet d'asne mort ». Il convient dès lors d'avoir une vision humaniste de la dissertation, une vision ouverte qui va au-delà de ses aspects formels parfois un peu étriqués. C'est l'occasion pour nos élèves de penser, de s'exprimer et l'apprentissage collaboratif permet de le faire de manière autonome tout en suscitant des débats au sein des groupes. Il y a effectivement « un changement de paradigme pour désigner cette nouvelle façon d'envisager les activités d'écriture à l'école. [...] D'abord considérée comme « silencieuse et solitaire », ni communautaire ni collaborative, l'écriture est maintenant reconnue comme un processus porté par l'activité groupale, par le travail des partenaires (Emig, 1979, p. 140-141, trad. Pers., cité dans Baudrit, 2007, p. 76). Il est certain que l'apprentissage collaboratif est utile dans l'apprentissage de la dissertation et aide à penser et à argumenter. Il ne s'agit cependant pas à mon avis de jeter aux oubliettes les anciennes pratiques mais de voir le numérique comme une opportunité de varier les activités.

Références

- Baudrit, A. (2007). *L'Apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?* Bruxelles : De Boeck.
- Dupuis, S. & Grossen, D. avec la collaboration de Rychner, M. (1998). *Apprentissage de la dissertation (4 volumes)*. Genève : département de l'instruction publique de la République et Canton de Genève.
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2003). *Apprentissage collaborative à distance*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Berne, Peter Lang.
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Métral, S. (2013) « Utilisation pédagogique des MITIC en classe, au quotidien » in Usages des médias, de l'image et des TIC au Secondaire II – Colloque du 18 septembre 2013 à Martigny, p. 14-15, disponible en ligne : http://svia-ssie-ssii.ch/_media/ssie/news/2013_11_25_actes_colloque_18sept2013_martigny_v2.pdf, consulté le 10 janvier 2013.

A photograph of a tree with bare, light-colored branches and small green buds, set against a dark background. The tree is positioned on the right side of the frame, with its branches extending towards the left. The background is a solid, dark color, possibly black or dark grey, which makes the light-colored branches stand out. The overall composition is simple and focuses on the texture and structure of the tree's branches.

**enjeux
pédagogiques
26**

Entretien avec Nicolas Burgat, enseignant depuis 16 ans. Actuellement il enseigne à l'école primaire de Peseux au degré HarmoS 6.

Propos recueillis par Céline Miserez-Caperos

Quels regards portez-vous sur l'apparition des nouveaux modes de communication tels que les réseaux sociaux, les smartphones, les blogs, l'Internet, dans votre pratique d'enseignant ?

Les élèves que nous côtoyons actuellement sont nés avec ces nouvelles technologies et, de ce fait, ont développé une certaine habileté à les utiliser. Cette technologie, dans laquelle ils baignent, occupe une telle place dans la vie des élèves, que l'école a dû s'adapter ; les moyens d'enseignement ont également évolué. On observe notamment une évolution très positive et multiple des programmes et des applications, qui, en tant qu'outils pédagogiques, favorisent les apprentissages scolaires. De même l'utilisation de blogs, par exemple, peut être une aide à la rédaction, à l'expression, mais aussi à la diffusion de l'information. Il reste, cependant une grande question, à mon avis toujours ouverte : celle du rôle des enseignants. Je pense, en effet, qu'il y a un grand décalage entre ce que les élèves et leurs enseignants connaissent et utilisent de ces nouvelles technologies, ainsi que des intérêts qu'ils leur portent. Certains enseignants ont grandi sans ces nouveaux médias et il n'est pas toujours évident pour eux d'apprendre aux élèves à les utiliser si leurs connaissances sont moindres. Étant donné la vitesse à laquelle ces modes de communication évoluent, il est important de se demander si, en tant qu'enseignants, on arrive à rester à la page, c'est-à-dire à ne pas passer à côté d'une nouvelle application utile dans notre métier, et si on est toujours capable d'enseigner aux élèves, de leur donner les bons tuyaux et de les guider dans ces nouvelles technologies.

Vous mettez en évidence que ces nouveaux médias évoluent très vite. Que pensez-vous du rapport au temps, à l'espace et au savoir en lien avec ces nouveaux médias ?

Oui, en effet, il y a la rapidité de l'évolution de ces médias, mais il y a aussi la rapidité de la recherche d'informations. Actuellement, on n'est pas loin de l'instantané par rapport à une découverte ou à ce qui se passe dans le monde. On a ainsi la possibilité de tout savoir très vite, mais peut-être aussi que l'on oublie très vite certaines de ces informations. On observe, par exemple, dans la cour de récréation de grandes discussions sur un sujet ou une rumeur, mais très vite ce débat peut être remplacé par un autre. La question que je me pose est de savoir ce que les enfants font de ce flux d'informations continues. Ceci concerne précisément le rapport au savoir que les enfants développent en lien avec ces nouveaux médias. Que font-ils de toutes ces informations, que mémorisent-ils ? Le rapport à l'espace a été, lui aussi, énormément modifié grâce à l'apparition des webcams notamment. La notion de distance physique a ainsi presque disparu.

Avez-vous vécu des expériences avec les médias en classe ?

Oui, j'ai vécu une expérience marquante il y a deux ans avec une classe de degré HarmoS 7. À cette époque-là, les élèves commençaient à avoir des iPod et iPhone et découvraient le réseau social Instagram. J'avais moi-même un compte Instagram et les élèves me demandaient souvent de pouvoir suivre ce que je postais sur ce réseau. J'ai toujours refusé, jusqu'à un ou deux mois avant la fin de l'année scolaire, où je les ai acceptés en tant

qu'« amis » Instagram. Je leur ai alors proposé trois leçons sur Instagram, dans lesquelles nous avons utilisé mon compte pour leur montrer ce que je publiais. Ces leçons étaient pour moi l'occasion d'aborder la thématique du contrôle de l'image, qu'il s'agisse de leur propre image, du droit à l'image d'autrui, ou de la véracité d'une information que quelqu'un peut divulguer à tout le monde sur l'Internet. Nous avons également traité de la question des « amis » : qu'est-ce qu'un ami ? Qui accepte-t-on comme amis ? Pour la plupart de ces élèves, le but était d'avoir le plus possible d'« amis », qu'ils les connaissent ou non, et ainsi d'avoir le plus possible de « like ». J'ai observé que l'image de soi des élèves se construisait justement au travers de ces « amis » et de ces « like ». Le but pour moi n'était en aucun cas de juger cela, mais plutôt d'agir en amont en leur expliquant ma compréhension de la situation. Je ne leur ai apporté qu'une infime partie de l'apprentissage de l'utilisation aux médias, mais les retours positifs que ces élèves m'ont faits, notamment par rapport à une première prise de conscience quant au contrôle de l'image m'ont conforté dans ce choix que j'ai fait d'aborder ces questions avec eux. Mais cette démarche n'a pas toujours été bien comprise par d'autres enseignants.

Comment cette expérience a-t-elle été perçue par les enseignants autour de vous ?

Certains enseignants ont jugé que cette démarche n'était pas appropriée à notre métier d'enseignants. Mais pour ma part, étant donné que les élèves me sollicitaient, je trouvais que cela faisait aussi partie de mon rôle éducatif que de leur apprendre cela. Du reste, actuellement, j'ai encore beaucoup de contacts avec cette ancienne classe, avec laquelle nous avons formé une troupe de théâtre. Même encore aujourd'hui, ces adolescents me parlent encore de cette question du droit à l'image, ce qui met bien en évidence que cette expérience semble les avoir marqués.

L'éducation aux médias fait partie de l'éducation générale dans le PER, quels types d'activités proposez-vous à vos élèves en lien avec cette thématique ?

Personnellement je ne suis pas le plus assidu à la salle d'informatique, à laquelle nous avons accès une fois par semaine. Je l'utilise plutôt pour des projets ponctuels. Par exemple, j'avais le projet de faire une grande séquence vidéo lors de notre camp de ski. Pour cela, nous avons beaucoup scénarisé avant de partir en camp, dans le but de savoir exactement ce qu'il nous était utile de filmer. Puis, sur place, nous avons fait des films et des montages, afin de créer un certain nombre de séquences vidéo. Nous avons ainsi travaillé l'utilisation de l'image, des angles, de la lumière, qui font partie de l'éducation aux médias dans le PER. J'ai beaucoup de plaisir à développer des projets comme celui-là avec mes élèves. Et mener un projet comme celui-là permet aussi de discuter certaines questions posées par les élèves, telles que la diffusion de ce film que nous avons créé sur YouTube. J'ai dû leur expliquer que ce n'était pas possible et nous avons également parlé du droit à l'image et à l'identité.

Pensez-vous que le numérique aura un impact important sur l'« école du futur » ?

J'aimerais tout d'abord que l'école du futur conserve une humanité et qu'elle soit à l'écoute des besoins des élèves, même si leurs enseignants sont parfois en décalage avec eux car ils appartiennent à une autre génération du numérique. Ce numérique et l'accès à ce numérique seront, à mon avis, de plus en plus facilités, car la génération d'enseignants qui arrive est clairement née avec celui-ci. Cependant, un problème persiste toujours, car cette nouvelle génération maîtrise ces savoirs-là, mais elle ne connaît pas ceux qui vont se développer, ce qui pourrait continuer à créer des décalages. Je pense donc que même si le numérique occupe une place importante dans l'école du futur, il est important que les enseignants s'investissent pour créer le meilleur contexte possible pour que les élèves puissent s'épanouir scolairement par rapport à l'apprentissage des savoirs, mais aussi par rapport au savoir.

Entretien Quentin Joliat, étudiant de 3^e année à la HEP-BEJUNE, en formation primaire.

Propos recueillis par Céline Miserez-Caperos

Les jeunes générations sont des consommateurs réguliers des réseaux sociaux, des smartphones, des blogs, de l'Internet. Pensez-vous que le public scolaire a changé ces dernières années à la suite de l'apparition de ces nouveaux modes de communication ?

Oui, les élèves d'aujourd'hui sont nés avec cette technologie et, de ce fait, sont déjà, pour certains, de férus utilisateurs de ces outils de communication. Je constate, par exemple, que la plupart des élèves de 9-10 ans possèdent un Smartphone et maîtrisent déjà l'utilisation de nombreuses applications telles que les photos, les vidéos.

Quels impacts ces nouveaux médias ont-ils sur les publics scolaires ?

Dans ma pratique professionnelle, j'ai observé que ces nouveaux médias donnent aux élèves l'accès à une grande quantité d'informations qu'ils peuvent consulter à tout moment. Ces informations concernent, par exemple, l'utilisation d'un ordinateur ou d'une tablette, de l'Internet, de la souris, des applications, etc. Je pense qu'il est primordial d'apprendre aux élèves à se servir de ces outils, de leur montrer comment utiliser l'Internet et ses différentes fonctionnalités, de susciter leur curiosité, tout en les guidant et les guidant dans l'apprentissage de l'utilisation de ces outils. Parallèlement à ces aspects positifs des médias, il est également important d'amener les élèves à prendre conscience que ces nouvelles formes de communication comportent des risques, notamment concernant la protection des données. J'ai vu, par exemple, il y a quelques semaines des élèves qui, dans le cadre scolaire, s'amusaient à se prendre en photo et qui faisaient véhiculer ces photos sur des réseaux sociaux sans demander l'accord des personnes photographiées. Les élèves ne sont pas toujours conscients que ce qu'ils postent peut être difficile à supprimer définitivement. Je pense que l'école a un rôle à jouer dans le sens où elle se doit d'intervenir, notamment lorsque certains de ces problèmes se déroulent dans l'établissement.

Avez-vous vécu des expériences avec les médias en classe lors de vos stages ?

Oui, j'ai vécu une expérience de co-enseignement très enrichissante entre octobre et décembre 2015 dans une école primaire à Moutier. Cette école mène un projet d'établissement MITIC, dans lequel chaque classe, entre la 3^e et 8^e HarmoS, a la possibilité d'aller une fois par semaine dans une salle d'informatique pour une leçon en lien avec les outils de communication. À cette occasion, les enseignants ont rédigé un « carnet MITIC » dans lequel étaient notamment inscrits les objectifs à réaliser dans le cadre de ces leçons. J'ai donc co-enseigné des leçons MITIC avec une demi-classe pendant que l'enseignant titulaire s'occupait de l'autre demi-classe. En plus de ces objectifs informatiques fixés, il était important pour moi que l'enseignement que je propose soit en lien avec celui donné par l'enseignant. J'ai ainsi choisi de discuter avec ce dernier afin de comprendre quelles matières étaient travaillées en classe, de reprendre certaines idées et de les travailler lors des leçons d'informatique. Un projet de recherche d'informations sur Internet lors de la préparation d'un exposé, a, par exemple, pu être mené, grâce à la collaboration que j'ai développée avec certains enseignants qui ont partagé avec moi leur pratique d'enseignement. Les objectifs étaient de montrer à des élèves du deuxième cycle primaire HarmoS (5^e à 8^e HarmoS), comment

aller sur Internet, comment chercher des informations sur Wikipédia, Wiki mini ou Google. Avec les élèves du premier cycle primaire (3^e et 4^e HarmoS), le travail consistait plutôt en la découverte et l'utilisation de l'ordinateur : savoir allumer l'ordinateur, entrer le mot de passe de la session, ouvrir une page Internet, utiliser Google pour chercher des images en lien avec une histoire, faire de jeux et maîtriser l'utilisation de la souris. J'ai observé une grande motivation des élèves dans l'utilisation de l'ordinateur. Il semblerait qu'avoir un support visuel aide les élèves à entrer dans une activité. Je suis du reste en train d'analyser cela dans le cadre de mon mémoire dans lequel je tente de comprendre en quoi l'Ipod, en tant qu'outil ergonomique, favorise la différenciation pédagogique. Mon but est notamment d'observer l'utilisation de tablettes au travers de différentes démarches d'apprentissage proposées aux élèves, telles que des moments de travail individualisé leur permettant de travailler à leur rythme, ou des moments de travail en groupes avec l'outil tactile.

L'éducation aux médias fait partie de l'éducation générale dans le PER, quelle formation avez-vous reçu en lien avec cette thématique ?

Oui, même s'ils n'étaient pas nombreux, quelques cours ont été dispensés. J'ai découvert comment créer un site web, des bandes dessinées, des blogs, ainsi que la manière d'intégrer les MITIC dans une séquence en classe. J'ai du reste eu l'occasion de mettre en pratique la création de bandes dessinées lors de mon stage à Moutier et le résultat était plutôt positif.

Dans votre pratique future, comment imaginez-vous réaliser des activités en lien avec l'éducation aux médias ?

Je vais débiter mon activité professionnelle dans quelques mois, et je pense peut-être faire un clin d'œil à mon mémoire en commençant dans un premier temps, à utiliser les tablettes en classe. Ce qui me paraît le plus pertinent actuellement, serait, soit de procéder sous forme d'ateliers, en petits groupes, dans lesquels peut s'installer une collaboration entre les élèves, soit de mettre en place un travail individuel sur une tablette notamment pour travailler la répétition de thèmes qui ont déjà été abordés en classe. Je reste persuadé que l'utilisation des médias en classe est pertinente. Reste à réfléchir la meilleure façon de les utiliser.

Comment imaginez-vous l'école de demain ?

L'intégration des MITIC en classe prend énormément de temps, nous l'observons dans la pratique. Je pense toutefois que le but de cette intégration ne consiste pas à enseigner uniquement avec des médias. Les MITIC ne remplaceront jamais une visite en forêt par exemple. L'idéal serait que les enseignants utilisent les MITIC lorsqu'ils en voient la pertinence, tout en continuant d'utiliser les livres et autre matériel. L'objectif de l'enseignement reste de faire apprendre du savoir aux élèves, et de leur faire acquérir des compétences. Si les outils numériques contribuent à atteindre ces objectifs, alors j'y vois du positif dans leur utilisation en classe.

Entretien avec Selene Demarta, Clémence Gavillet, Sarah Richoz et Alexandra Saucy

Propos recueillis par Céline Miserez-Caperos

Selene Demarta, Clémence Gavillet, Sarah Richoz et Alexandra Saucy sont étudiantes dans la « formation passerelle MAES ». Clémence Gavillet et Alexandra Saucy sont titulaires d'un diplôme de Bachelor en travail social, Selene Demarta est titulaire d'un Bachelor en pédagogie curative et Sarah Richoz d'un Bachelor en psychologie. Toutes les quatre travaillent à 60 % à côté de cette « formation passerelle MAES » en tant qu'enseignantes spécialisées. Elles nous livrent ici leurs points de vue sur ce que représente la culture numérique à l'école.

L'apparition des nouveaux modes de communication, tels que réseaux sociaux, blogs, smartphones, a impliqué certains changements dans l'enseignement. Comment percevez-vous cette évolution par rapport au public scolaire ?

Alexandra Saucy : J'ai pu observer que, dans le cadre familial, les enfants ont de plus en plus tôt accès au téléphone portable, aux tablettes et aux ordinateurs. À mon avis, on tend actuellement vers une dépersonnalisation des contacts. Par exemple, certains parents utilisent l'application WhatsApp pour excuser l'absence de leur enfant à l'école. Cela donne à penser que les parents se cachent eux aussi derrière un écran et qu'ils ne vont que rarement au contact de l'enseignant.

Sarah Richoz : Cette évolution peut être mise en évidence au travers de deux perspectives notamment : la curiosité et la créativité. Actuellement, j'observe dans ma pratique professionnelle que les enfants ont moins la curiosité de chercher des informations ou d'observer des phénomènes, car Internet, par exemple, propose des explications « toutes faites ». J'ai également remarqué que la part d'imagination et de créativité des enfants tendait à diminuer lorsque ces derniers font des jeux sur l'ordinateur. N'assisterions-nous pas à une sorte d'enfermement des enfants dans ces outils de communication ? Peut-être qu'à l'avenir on observera de moins en moins d'enfants qui lisent ou qui, tout simplement, ne font rien. En opposition à cela, je vois également beaucoup de positif, tel que l'aisance de manipulation. L'impact de l'utilisation de ces médias peut être très différent selon la perspective abordée.

Auriez-vous des exemples pour illustrer cela ?

Sarah Richoz : Oui, après les attentats de Paris, j'ai, par exemple, entendu des élèves de 9-10 ans me dire que « tout le monde était mort à Paris », ou qu'« il n'y avait eu qu'un seul survivant qui a été sauvé grâce à son téléphone portable ». Cela met bien en évidence que l'information reçue n'est pas toujours vérifiée et que pour de jeunes enfants, il reste difficile de comprendre ce qui est un canular de ce qui ne l'est pas. Peut-être qu'il faudrait mettre en place un aménagement de l'enseignement de manière à ce que l'on puisse apprendre aux enfants à utiliser ces outils de communication pour vérifier l'information reçue.

Avez-vous vécu des expériences avec les médias en classe lors de vos stages dans le cadre de la « formation passerelle MAES » ?

Selene Demarta : Je n'ai malheureusement pas eu l'occasion de vivre des expériences avec les médias lors de mon stage. Par contre, dans ma pratique professionnelle, je travaille avec des enfants malvoyants intégrés en classes

ordinaires qui possèdent des moyens auxiliaires remboursés par l'Assurance Invalidité (télé agrandisseur, i-pad ou ordinateur portable, selon leurs besoins). L'utilisation en classe des tablettes électroniques ou des ordinateurs portables est très bénéfique pour eux, notamment pour la lecture (supports de cours en version informatique), l'écriture, l'utilisation des dictionnaires électroniques et d'autres applications (cartes de géographie, dactylographie, etc.). Grâce à ces outils, les élèves ont la possibilité d'agrandir les caractères selon leur besoin de grossissement, de vérifier l'orthographe des mots et donc rédiger des textes de meilleure qualité que ce qu'ils produisaient sans ces outils de communication. Leur intégration en classe ordinaire est ainsi nettement facilitée et ils sont également plus valorisés dans leur travail.

Clémence Gavillet : Tout comme Selene Demarta, les expériences avec les médias en classe que j'ai vécues ne se sont pas passées lors de mes stages, mais plutôt dans ma pratique professionnelle. Je travaille dans le canton de Vaud et le problème que l'on rencontre concerne le décalage entre la vie en société dans laquelle sont présents smartphones, tablettes, iPhone, etc., et les moyens fournis en classe par le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture. Il est très difficile d'obtenir des outils informatiques pour les élèves à besoins particuliers (ordinateurs portables pour élèves dyslexiques, par exemple) et bien souvent, lorsque je souhaite faire vivre à mes élèves des expériences des médias, je dois utiliser mon propre ordinateur, ma propre tablette ou mon iPhone.

Comment imaginez-vous utiliser les outils de communication au terme de votre « formation passerelle MAES » ?

Alexandra Saucy : Je pense que pour bien utiliser les outils de communication, il faut être formé à cela et savoir les utiliser à bon escient. J'ai déjà eu l'occasion de travailler avec un tableau interactif. Dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture, il est, par exemple, possible de projeter des phrases et des mots en grand sur l'écran de ce tableau interactif et d'amener les élèves à utiliser la gestuelle pour écrire en grand. Cet outil me semble très adapté pour l'enseignement spécialisé et j'espère pouvoir continuer de l'utiliser.

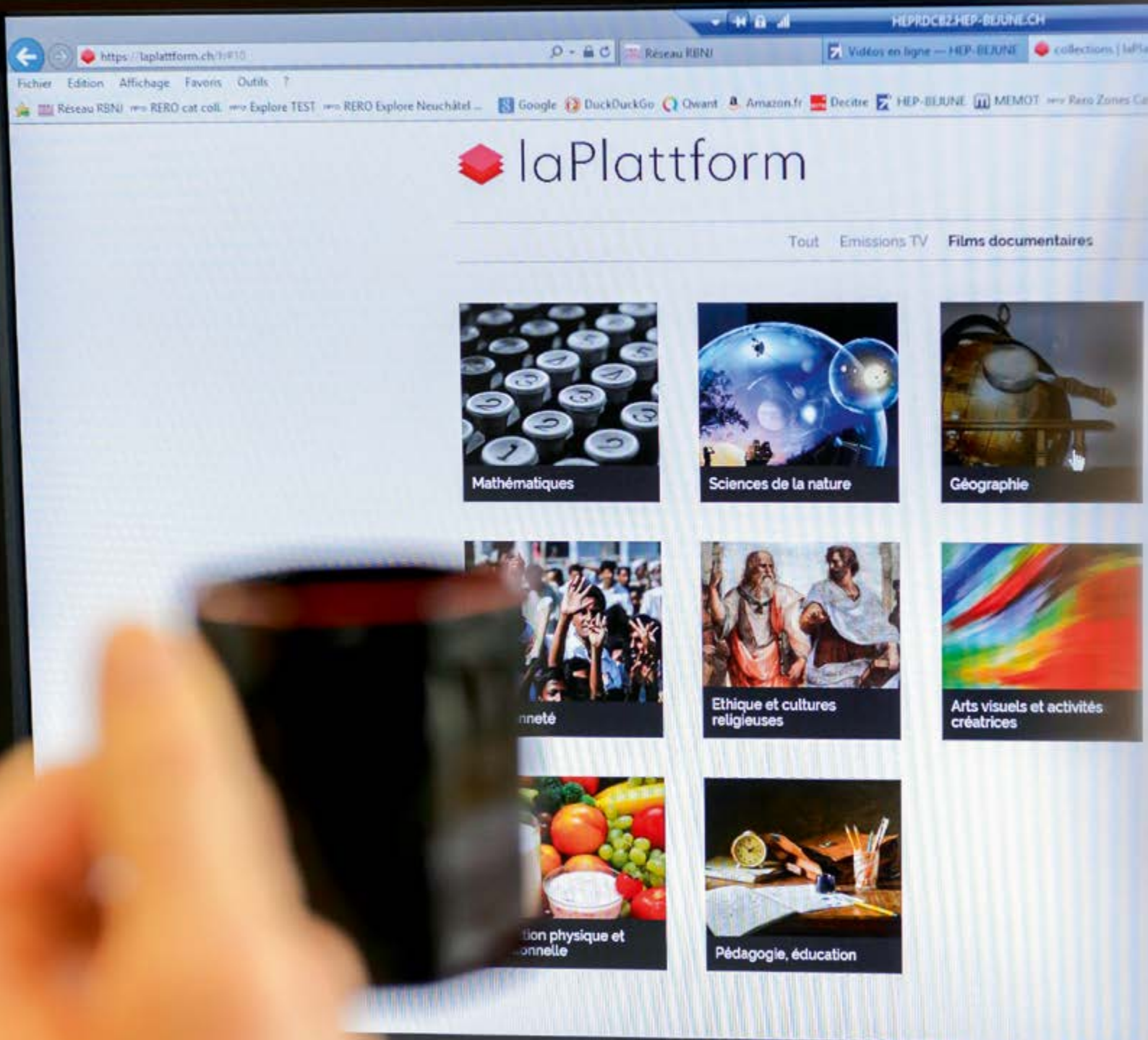
Quel regard portez-vous sur « l'école du futur » ?

Clémence Gavillet : Je pense que cette « école du futur » ne devrait pas correspondre à l'image que l'on a de la société actuelle, dans laquelle les outils de communication prennent toute la place, à tous les moments de la journée, du réveil au coucher, en passant par la nuit. Nous devons être attentifs à garder un enseignement de qualité dans lequel la relation enseignant-élève reste la clé des apprentissages. Les bénéfices de la culture numérique à l'école doivent se trouver, à mon avis, dans la complémentarité qu'elle offre à l'enseignement ordinaire. Ces nouveaux moyens offrent aux élèves davantage de diversité mais ne remplaceront en aucun cas les richesses propres à chaque enseignant.

Selene Demarta : Il se pourrait que le rôle de l'enseignante soit à revoir dans « l'école du futur ». En effet, les élèves ont de plus en plus accès à des savoirs qu'ils peuvent consulter à tout moment, ce qui les amènerait peut-être à l'avenir, à devenir plus autonomes dans leurs apprentissages. Selon cette perspective, l'enseignant devrait guider les élèves et les sensibiliser à l'utilisation de ces outils de communication.

Sarah Richoz : Je partage la vision de Selene Demarta. J'ajouterais que, pour aider les élèves à devenir plus autonomes dans leurs apprentissages en utilisant davantage les outils de communication, les enseignants devraient être formés à être les garants d'un cadre structuré. Ce cadre permettrait aux élèves de construire leurs repères et de ne pas se perdre dans le large éventail des médias proposés. Ainsi, peut-être que dans l'école du futur selon une vision utopiste, les élèves pourraient être amenés à gérer eux-mêmes leur propre programme scolaire.

varia



laPlattform contient des ressources électroniques à caractère pédagogique, accessibles uniquement par le public inscrit auprès des institutions partenaires. Les utilisateurs-trices peuvent parcourir les documents après s'être connecté-e-s avec leur login personnel.

Pourquoi du travail individuel en classe ?

Un article collectif de Romain Boissonnade, Marcelo Giglio, Claudia Fontaine, Irfan Halilovic, Constance Jatou, Shalini Kumararatnam, Marina Piscitelli, Julie Rebetez, Lisa Schneider, Andrea Soltermann, Ophélie Stebler, Tania Torres Ferreira, Sandrine Werren

Introduction

Des recherches montrent quelques résistances des enseignants quant au travail de groupe. Ces résistances sont dues par exemple aux contraintes temporelles ou au manque de formation (Gillies & Boyle, 2010). Ces recherches omettent bien souvent l'éventuel intérêt du travail individuel en classe. Outre les effets sur les apprentissages des élèves lors de ces moments de travail individuel (par ex. Boissonnade, 2011), nous nous intéressons ici au point de vue des enseignants : comment le « travail individuel » (terme récurrent et proche d'« apprentissage individuel », « travail personnel » ou « travail autonome ») est-il perçu, mobilisé voire valorisé ? Boissonnade et Giglio (2015) ont d'abord travaillé avec des étudiants de la HEP-BEJUNE concernant leurs représentations et attentes sur le travail individuel suite à leurs expériences de stage et leurs observations des pratiques des maîtres de stage. Une grande diversité de raisons et d'usages a été relevée d'abord chez ces étudiants. Dans le cadre d'un atelier « Recherche » sur les sites HEP de La Chaux-de-Fonds et de Porrentruy, des étudiants ont ensuite réalisé avec des enseignants du degré primaire un « entretien en autoconfrontation » (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000 ; Giglio & Perret-Clermont, 2012) : après la planification d'une leçon par l'enseignant et l'observation filmée de cette leçon, les étudiants-chercheurs ont effectué un entretien avec l'enseignant afin de comprendre comment il définit le « travail individuel » dans sa pratique. L'article présent propose une première synthèse basée sur les vingt entretiens recueillis auprès d'enseignants.

Entre des usages réfléchis et des usages habituels

Certaines activités scolaires sont souvent jugées favorables au travail individuel comme la lecture ou des exercices d'entraînement intensif ou « drill » proposés par l'enseignant.

S'il faut écrire ça se fait seul. [...] Tout ce qui est travail sur fiche, de lecture ou de choses comme ça c'est du travail individuel. (une enseignante de 5-6 HarmoS).

Pourtant même des exercices peuvent être l'occasion d'apprentissage lorsqu'ils sont réalisés à plusieurs. Alors pourquoi ces activités sont-elles régulièrement citées ? S'agit-il d'un usage fondé sur un choix de l'enseignant in situ, d'une habitude personnelle, voire d'une tradition ? Il est intéressant de remarquer que certains manuels scolaires mentionnent depuis peu si des tâches sont à effectuer en collectif ou en individuel. Divers enseignants indiquent qu'ils s'appuient sur ces recommandations et les fiches de travail ou bien qu'ils s'en distancient :

Par exemple ce matin, bon c'est pas dans le moyen d'enseignement, mais on a fait une bataille avec cartes de livret par deux. [...] typiquement pour répéter le livret d'une autre manière. (une enseignante de 5-6H).

Le choix de l'enseignant peut dépendre des contenus visés et de consignes reçues ou encore du rythme d'avancement des leçons. Quelques enseignants envisagent ainsi un travail individuel pour finir plus rapidement une étape de la leçon, « pour faire de l'avance ». Ce choix semble alors davantage lié à la motivation perçue chez les élèves, à leurs difficultés, à la fatigue, ou même à leurs envies.

Des stratégies pour la classe et pour chaque élève

Le travail individuel est parfois anticipé par l'enseignant à court, à moyen ou à long terme. À court terme, il serait une occasion pédagogique notamment pour canaliser l'énergie des élèves, pour réguler l'attention ou la fatigue :

Ça aurait coupé un peu. [...] Pour les reposer ou si tout d'un coup effectivement ils sont un peu excités. (une enseignante de 5-6H).

Il peut s'agir d'une réaction pour éviter que les élèves ne se distraient mutuellement ou pour limiter certaines influences entre pairs comme la « paresse sociale » ou le « suivisme », ou pour contraindre les élèves à se faire confiance et participer activement :

il y en a qui typiquement, qui n'ont tellement pas de confiance en eux que, le premier réflexe c'est de regarder à côté ... et puis pas trop chercher par eux-mêmes. (une enseignante de 3H).

À moyen terme, des enseignants disent planifier le travail individuel en posant des routines selon le degré d'éveil ou d'agitation des enfants. Certains proposent systématiquement un travail individuel en début de journée ou après la récréation, là où d'autres optent pour une activité collective. Cette routine peut aussi porter sur le déroulement d'une leçon, qui serait amorcée de manière régulière par un travail individuel. Une autre routine consiste à alterner les situations collectives et individuelles pour éviter la lassitude des élèves ou permettre à chacun de trouver une forme de travail qui lui convienne. Cette combinaison peut même s'appuyer sur l'hétérogénéité des processus d'apprentissage en situation :

Pour apprendre, il faut plusieurs points de vue des autres. On ne peut pas qu'écouter seulement les idées des autres. Il faut également un moment seul face à la tâche [...]. Ainsi, chaque forme permet un autre apprentissage. (une enseignante de 6H).

À moyen terme, des enseignants disent planifier le travail individuel en posant des routines selon le degré d'éveil ou d'agitation des enfants.

À long terme, le travail individuel serait parfois mobilisé pour préparer les élèves à des situations futures. L'enseignant envisagerait alors ces temps individuels en fonction d'expériences scolaires et sociales de l'élève qu'il anticipe. Par exemple, il s'agit de faire seul dès maintenant afin de savoir faire seul demain. L'enseignant accompagne ici l'élève et lui demande de faire individuellement, sans interagir avec ses pairs, afin qu'il puisse ultérieurement faire seul même en l'absence de l'enseignant.

Les 2H ont des travaux comme cela assez régulièrement afin de les préparer à un travail plus scolaire l'année prochaine. (une enseignante de 1-2H).

On retrouve ici le sens de la « zone proximale de développement » (Vygotski, 1934/1985). Bien entendu, il ne faut pas oublier qu'à contrario de nombreux savoir-faire de l'élève ne sont possibles que dans l'interaction avec ses pairs. D'ailleurs un groupe d'élèves peut être accompagné aujourd'hui par l'enseignant pour réaliser une activité collectivement, afin de permettre demain à l'élève de participer à cette activité collective, mais sans l'enseignant, voire de la réaliser « tout seul ».

Des situations d'observation et d'évaluation individuelle

Être enseignant, c'est savoir observer. Pour certains enseignants, le travail individuel permet de suivre et connaître des élèves en particulier. Cela constitue notamment un but de l'évaluation. Or celle-ci est souvent conçue de manière individuelle :

C'est clairement individuel. [...] est-ce que j'ai déjà fait des évaluations de manière commune ? Alors de manière sommative, je crois que non. (un enseignant de 8H).

La tradition des évaluations individuelles (pour contrôler) n'empêche pourtant pas l'évaluation entre pairs (évaluation hétérogène) ou bien des observations des élèves dans une tâche collective impliquant de collaborer, de communiquer ou de produire ensemble. La présence d'autrui n'est pas nécessairement parasite: ni pour l'élève qui apprend et montre ses compétences ni pour l'enseignant qui suit ou valorise les acquis. Car l'élève exprime des compétences particulières lorsqu'il interagit avec les camarades. Par exemple, certaines stratégies argumentatives ne se manifestent que dans des situations collectives. De plus, il n'exprime pas de la même façon certaines compétences sociales en situation individuelle (argumenter est souvent plus compliqué tout seul que face à autrui). En un mot, les capacités et compétences s'expriment différemment dans les interactions entre pairs ou dans le travail individuel.

Un lien incertain entre autonomie de l'élève et travail individuel ?

Plusieurs enseignants rencontrés recourent au concept d'« autonomie » pour expliquer le choix des moments de travail individuel. Dans l'enseignement primaire, l'idée d'autonomie semble régulièrement comprise comme une conduite d'élève attendue. Il s'agit essentiellement d'apprendre le métier d'élève et de montrer en situation individuelle un comportement conforme aux attentes de l'enseignant.

Autonome, c'est vraiment savoir ce que j'attends d'eux, c'est savoir, ce qu'ils ont à faire, quelle tâche, [...] qu'il y ait une routine, puis c'est la connaître [...]. Ils savent aussi qu'ils n'ont pas besoin de me courir après. (une enseignante de 3H).

Au contraire, d'autres enseignants ont déclaré que le travail collectif peut favoriser l'autonomie, mais indiquent davantage d'incertitude :

les deux choses favorisent l'autonomie ... justement. Mais je pense qu'effectivement au bout d'un moment, quand ils sont obligés de réfléchir un peu par eux-mêmes... (une enseignante de 3H).

Plus largement, il s'agit de préparer l'enfant à une société dans laquelle comptent la responsabilité individuelle, l'originalité personnelle, et la capacité à démontrer des talents individuels. L'autonomie peut aussi être soulignée pour prendre en compte la diversité des compétences des élèves par la mise en place de moments individuels où il est possible de s'assurer que l'élève sait « faire seul ». Le travail individuel permettrait ainsi pour certains enseignants de faire une différenciation pédagogique en mobilisant des moments de travail individuel. Par exemple l'« instruction individualisée » invite à proposer des tâches identiques aux élèves, sans interaction entre eux. Couramment employée, cette stratégie a été très critiquée depuis un demi-siècle du fait d'une vision uniformisante des élèves. En effet, s'agit-il ici de viser une sorte d'autonomisation par automatisation ? Or des tâches différentes peuvent être proposées aux élèves dans le temps de travail individuel, afin de soutenir l'autonomie individuelle mais dans une dynamique coopérative.

Il y a cinq élèves par jour qui ont une responsabilité en fait. Il y en a un pour le calendrier du matin, il y en a un qui s'occupe du jour, l'autre de la date, du mois, de l'année, puis le responsable lui... il doit compter les cartes, il met le temps, il dit la saison (une enseignante de 1-2H).

En guise de conclusion

Une vision socioconstructiviste de l'apprentissage ne s'oppose pas à la prise en compte du travail individuel. Bien au contraire, dans un tel moment, les élèves peuvent être empêchés d'interagir, mais l'interaction se poursuit: des regards se croisent, des gestes sont manifestés vers ses voisins... Dans ce cadre, certains découvrent un espace pour exprimer des compétences, tandis que d'autres peuvent se sentir piégés. L'élève doit donc construire une certaine confiance face à ces situations. Il ne faut cependant pas négliger des aspects sociétaux fondamentaux qui se cachent derrière ces situations. Le travail individuel a parfois conduit à considérer la classe comme un seul individu, avec un risque d'uniformisation et de ségrégation des élèves. Les propositions des nouveaux curricula occidentaux nous obligent à mieux comprendre comment, dans certains moments et activités, le travail individuel peut s'articuler avec le travail collectif (en plénum, en duo ou en trio) pour améliorer l'apprentissage de chaque élève. C'est pourquoi le présent article ne cherche pas à opposer travail individuel à travail de groupe. Il invite plutôt à comprendre des utilisations spécifiques par les enseignants et à consolider des usages pertinents et innovants. Les pistes proposées par les enseignants interviewés sont intéressantes quant à ces moments de travail individuel. Elles aident les étudiants, les enseignants, mais aussi les formateurs et les chercheurs, à partager et construire ensemble une diversité de pratiques liées aux formes de travail données aux élèves.

Remerciements

Nous remercions vivement les enseignants et directeurs des cercles scolaires qui ont accepté de participer à ces investigations ainsi que le Service d'Enseignement du Canton du Jura.

Références

- Boissonnade, R. (2011). *Apprendre et raisonner: approche développementale et socio-cognitive du rôle des situations collectives et individuelles d'apprentissage (Thèse de doctorat)*. Université Toulouse & Université de Neuchâtel: Toulouse, Neuchâtel.
- Boissonnade, R., & Giglio, M. (2015, novembre). *Teachers' reflections on solitary moments or activities to improve (collaborative) learning in classroom*. Présenté à la EAPRIL conference, Belval, Luxembourg.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1.
- Giglio, M., & Perret-Clermont, A.-N. (2012). Prédire, agir et observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 14, 127-140.
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). *Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation*. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 933-940.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. (3e édition) (F. Sève trad.). Paris: La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934).



notices
sur
les
auteurs

Francesco Arcidiacono est responsable du département de la recherche, coordinateur de la formation à la recherche et coordinateur de l'Unité de recherche « Hétérogénéité, intégration scolaire et relation pédagogique » à la HEP-BEJUNE.

Bernard Baumberger est professeur HEP et responsable de l'Unité d'Enseignement et de Recherche sur l'utilisation et l'intégration des médias et TIC dans l'enseignement et la formation à la HEP-VD.

Mireille Bétrancourt est professeure dans le domaine des Technologies de l'information et processus d'apprentissage à la faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

Stéphanie Boéchat-Heer est responsable du département des publications, responsable de projets de recherche et coordinatrice de l'Unité de recherche « Innovation et Technologie de l'apprentissage » à la HEP-BEJUNE.

Romain Boissonnade est chercheur et formateur pour la formation primaire et secondaire à la HEP-BEJUNE, chargé d'enseignement et collaborateur scientifique à l'Institut de Psychologie et Education de l'Université de Neuchâtel.

Melanie Buser est assistante de recherche, responsable des écoles bilingues de l'espace BEJUNE ainsi que conceptrice et coordinatrice de la formation continue « CAS Éducation & Plurilinguisme – Bildung & Mehrsprachigkeit » à la HEP-BEJUNE.

Romaine Carrupt est formatrice et ingénieure pédagogique à la HEP-VS. Responsable de la formation hybride elle a conçu et mis en œuvre, dès 2008, l'hybridation des cours de Sciences de l'éducation, puis ceux d'Analyse de Pratiques et de Didactique.

Pierre-François Coen est responsable de l'Unité de recherche Evaluation-Identité-Enseignement (EVIDENS) à la HEP-FR et directeur de l'Institut romand de pédagogie musicale. Ses intérêts dans le domaine des technologies numériques l'ont conduit à mener des recherches dans ce domaine depuis plus de quinze ans.

Dimitri Coulouvrat est bibliothécaire et responsable de la médiathèque de la HEP-BEJUNE à La Chaux-de-Fonds.

Patrick Duvanel est chef de l'Office de l'informatique scolaire et de l'organisation, entité rattachée au Service de l'enseignement obligatoire du Canton de Neuchâtel.

Emmanuel Flaction est professeur formateur au sein de l'Unité d'enseignement et de recherche sur l'utilisation et l'intégration des Médias et TIC dans l'enseignement et la formation à la HEP-VD.

Paul-André Garessus est adjoint au responsable de la formation secondaire et professeur à la HEP-BEJUNE. Il siège au groupe de travail DidRo qui coordonne les didactiques romandes.

Christian Georges est licencié en sciences politiques et en journalisme de l'Université de Neuchâtel. Collaborateur scientifique au secrétariat général de la CIIP, il est en charge du site d'éducation aux médias www.e-media.ch et de la Semaine des médias à l'école en Suisse romande.

Marcelo Giglio est formateur et coordinateur de l'Unité de recherche « Interactions sociales dans la classe et approches didactiques » à la HEP-BEJUNE.

Sophie Golay Gasser est bibliothécaire dans les médiathèques de la HEP-BEJUNE et responsable des animations.

Cyril Jeanbourquin est enseignant secondaire et co-directeur du Centre MITIC interjurassien.

Raphaël Lehmann est responsable de la formation primaire et professeur en sciences de l'éducation à la HEP-BEJUNE.

Jean-Steve Meia est responsable de la formation secondaire et professeur à la HEP-BEJUNE.

Giuseppe Melfi, titulaire d'un doctorat en mathématiques et d'un master en statistique, est responsable de projets de recherche à la HEP-BEJUNE ainsi que chargé de cours à la HE-Arc.

Céline Miserez-Caperos est assistante de recherche à la HEP-BEJUNE

Sheila Padiglia est formatrice, chercheur et co-responsable de la Collection Recherche aux Editions HEP-BEJUNE. Elle enseigne la psychologie au CIFOM-EPC.

Pierre Petignat est professeur, chercheur à la HEP-BEJUNE et délégué suisse de l'Admee-Europe.

Florence Quinche est docteur en philosophie, professeur formatrice et spécialiste de l'éducation aux médias à la HEP-VD.

Valery Rion enseigne le français et l'histoire au Lycée cantonal de Porrentruy et est docteur en littérature française du XIXe siècle à l'Université de Neuchâtel.

André Tissot-Daguette est enseignant spécialisé responsable du programme « API » (aide par l'informatique) au CERAS.

Pierre-Olivier Vallat est formateur, chercheur et spécialiste dans le domaine des TICE à la HEP-BEJUNE.

Bernard Wentzel est directeur de l'IRDIP et chercheur dans le champ de la professionnalisation des formations et des métiers de l'enseignement. Il a été rédacteur en chef de la revue Enjeux pédagogiques jusqu'en décembre 2015.

Exposition L'œil en face du trou

**HEP-BEJUNE, Médiathèque,
site de La Chaux-de-Fonds**

Du 17 mai au 8 juillet 2016,

du lundi au vendredi, de 9h30 à 18h00.

Inauguration et visite guidée sur inscription
mardi 17 mai 2016 à 17h30.

**HEP-BEJUNE, Médiathèque,
site de Bienne**

Du 15 août au 21 octobre 2016,

du lundi au vendredi, de 8h00 à 17h30.

Inauguration et visite guidée sur inscription le
jeudi 18 août 2016 à 17h30.

**HEP-BEJUNE, Médiathèque,
site de Delémont**

Du 31 octobre au 18 décembre 2016,

du lundi au vendredi, de 8h00 à 17h30 +
ouvertures spéciales.

Inauguration et visite guidée sur inscription le
mercredi 2 novembre à 17h00.

Vous n'allez pas en croire vos yeux !

Nous vivons une époque où tout est fait pour nous en mettre plein la vue. Publicité, télévision, journaux, écrans de toute sorte, l'image est partout et est devenue tout aussi importante que le propos. Mais peut-on croire tout ce que l'on voit ?

Six monstres sympathiques proposent aux visiteurs dès 7 ans et en six expériences de jeter un œil sur les phénomènes optiques et les illusions. Persistance rétinienne, 2D, 3D, complétion, hologrammes, derrière ces termes barbares se cachent d'amusants phénomènes qui n'auront plus de secrets pour vous.

On se voit bientôt ?

8 juin 2016 de 16h00 à 18h00

Café pédagogique 2: espace de débat autour de la parution de la revue Enjeux pédagogiques sur la culture numérique à l'école

**HEP-BEJUNE, Médiathèque,
site de La Chaux-de-Fonds**

Du 4 au 6 juillet 2016

Universités d'été L'évaluation de la pratique professionnelle en formation tertiaire: qu'apprendre de la diversité des dispositifs de formation en alternance ?

Organisées conjointement par l'ADMEE, l'IRDP
et la HEP-BEJUNE

HEP-BEJUNE, site de Bienne, salle D101



agenda

23 et 24 septembre 2016

Journée d'inauguration tout public du campus de formation tertiaire Strate J à Delémont

Plus d'informations sur le programme d'activités de la HEP-BEJUNE sous www.hep-bejune.ch, à partir du 1.9.2016.

26 octobre 2016 de 14h15 à 16h30

Journée d'étude: La place de la recherche dans la formation des étudiant-e-s Coorganisée par l'ESPE de Franche-Comté (F) et la HEP- BEJUNE

Par Bernard Scheuwly et Rita Hofstetter
(Université de Genève)

HEP-BEJUNE, site de Bienne, salle D100

9 novembre 2016 de 10h00 à 16h00

Journée d'étude: La place de la recherche dans la formation des étudiant-e-s

Coorganisée par l'ESPE de Franche-Comté (F)
et la HEP-BEJUNE

HEP-BEJUNE, site de Bienne, Aula

24 et 25 novembre 2016

1er jour 14h00 – 17h00,
2e jour 9h30 – 12h00.

Activité de formation scientifique: ATLAS.ti software and qualitative data analysis (formation en anglais)

Par Eugenio De Gregorio (ATLAS.ti trainer &
consultant)

**HEP-BEJUNE, site de Bienne,
salle C703**

Après plusieurs années de parution de la revue Enjeux pédagogiques, l'équipe de rédaction réfléchit à l'amélioration de la qualité de ses services.
Pour ce faire, elle souhaiterait recueillir votre opinion afin de mieux répondre à vos aspirations et vous apporter l'information que vous attendez. Quelques minutes vous suffiront pour **remplir ce questionnaire de satisfaction** à l'adresse suivante :

www.hep-bejune.ch/revue



ISSN 1661-5735
9 771661 573004
26 >