

hep / Mémoires de Master

Filière secondaire 1
2013

25 résumés

25 sujets de recherche et de réflexion sur
des thématiques actuelles du secondaire I.

Introduction

Le mémoire professionnel occupe une place centrale dans la formation offerte à la HEP Vaud. A travers la conduite d'une démarche de recherche, l'étudiant a la possibilité de mobiliser et d'articuler des connaissances théoriques, d'analyser des situations professionnelles et de mettre en oeuvre une réflexion sur les pratiques liées à l'enseignement au secondaire 1. Ce travail est ainsi l'occasion pour l'étudiant d'enrichir ses compétences dans une visée réflexive, posture essentielle pour l'exercice de la profession enseignante aujourd'hui.

Parce que le mémoire professionnel constitue une pièce maîtresse de la formation, nous souhaitons valoriser ces travaux. Diverses tentatives ont été faites et c'est aujourd'hui la voie d'une diffusion des résumés de mémoires qui a été choisie. Les textes qui vous sont présentés ici s'inscrivent donc dans cette démarche.

Il s'agit de résumés de travaux de mémoire professionnel réalisés dans le cadre du Master en enseignement pour le degré secondaire 1 de la HEP Vaud. Ces résumés ont été rédigés par des étudiants qui ont accepté de voir leurs réflexions partagées avec un plus large public. Ils ont également été relu par un comité de lecture composé de formateurs de la HEP Vaud.

La présente publication s'organise en fonction des thématiques traitées par les étudiants. Une première partie se concentre sur des recherches menées dans le domaine des didactiques disciplinaires (Education physique et sportive, Musique, Français, Sciences, Histoire et Grec). La seconde partie traite de sujets liés aux domaines transversaux des sciences de l'éducation tels que les transitions, l'évaluation, les méthodes d'apprentissage, le burnout scolaire, les pratiques enseignantes, la question des discriminations en milieu scolaire ou encore la prévention sur des substance addictives.

Il nous a semblé important d'encourager cette publication, afin de poursuivre et d'intensifier le dialogue entre les différents lieux de formation des enseignants, les personnes impliquées dans cette mission (étudiants, enseignants, praticiens formateurs, formateurs HEP, etc.) et plus généralement toutes les personnes intéressées par les questions éducatives. Nous nous réjouissons par ailleurs de constater l'intérêt grandissant des étudiants à prendre le «risque» de visibiliser leurs travaux et nous les en remercions.

Le contenu des résumés appartient aux auteurs qui peuvent être contactés grâce aux adresses e-mail indiquées sur les pages introductives de chaque texte.

La publication est disponible en format pdf sur notre site à l'adresse suivante: <http://www.hepl.ch/ms1/memoire>

Sophie Marchand
Collaboratrice scientifique
Filière secondaire 1
sophie.marchand@hepl.ch

Héloïse Durler
Collaboratrice scientifique
Filière secondaire 1
heloise.durler@hepl.ch

Pierre Curchod
Responsable
Filière secondaire 1
pierre.curchod@hepl.ch

INDEX

Didactiques disciplinaires

Education physique et sportive

- *Insatisfaction corporelle en engagement dans la pratique sportive en EPS* 5
- *Comparaison de la condition physique des élèves du canton de Vaud et des élèves californiens.* 9
- *Performance ou progrès: sentiments des élèves face à l'évaluation en éducation physique* 13
- *Effets d'un dispositif d'observation par les pairs sur l'apprentissage en jeux collectifs en éducation physique.* 18
- *Effet d'une intervention en classe sur la perception de l'importance de l'activité physique et des habitudes alimentaires saines chez des élèves de 7ème année* 22

Musique

- *La pertinence de l'outil informatique dans le processus créatif en éducation musicale ou quel est l'apport du logiciel numérique musical GarageBand lors du processus créatif d'une pièce musicale en classe d'éducation musicale?* 26
- *Initiation à l'Opéra autour de Carmen au CYT* 30
- *Les ensembles instrumentaux scolaires* 34

Français

- *Contribution de L'Atelier du langage 9^{ème} à la mise en œuvre du Plan d'Etudes Romand (PER): une analyse des activités de lecture et d'écriture du manuel.* 38
- *L'intégration de l'outil informatique dans l'enseignement du français: quels dispositifs pour quels impacts sur les élèves?* 42
- *Aménagements et gestion de classe pour l'élève dyslexique - Entre égalité et équité: l'équilibre proposé par la pédagogie universelle* 46

Sciences

- *Représentations d'élèves vis-à-vis des travaux pratiques de dissection au secondaire 1* 50
- *Visite de l'exposition «Körperwelten» par des élèves d'institutions éducatives: étude de l'intérêt pédagogique et didactique de ce «décor» de spécimens anatomiques* 54

Histoire

- *La sortie scolaire en histoire: mise en pratique -Visite du Château de Prangins* 58

Grec

- *L'imagination comme ressource dans l'exercice de la version grecque* 62

INDEX

Domaines transversaux

— <i>Facteurs d'influence sur le choix de transition: Analyse des perceptions d'élèves du secondaire I</i>	65
— <i>Impact de la LEO sur le processus d'orientations en fin de 8ème Harnos.</i>	69
— <i>Pratiques des enseignants de l'Opti -Ressources et stratégies</i>	73
— <i>L'évaluation notée et la motivation intrinsèque, sont-elles incompatibles?</i>	77
— <i>L'utilisation du travail de groupes au secondaire 1</i>	81
— <i>Les croyances et les pratiques chez les enseignants: une analyse de la dimension cognitive et de la dimension métacognitive</i>	85
— <i>Interactions entre le burnout scolaire, le stress et les stratégies d'adaptation chez des élèves du secondaire I.</i>	89
— <i>La prévention de l'abus de substances (cannabis et alcool) en milieu scolaire: représentations des enseignant-e-s quant à leur rôle et celui de leur établissement</i>	93
— <i>Comment l'outil-théâtre peut améliorer les compétences dans et pour l'enseignement?</i>	97
— <i>Le sentiment de discrimination des élèves du secondaire I au sein de leur établissement scolaire.</i>	102

**MASTER OF ARTS ET DIPLÔME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRÉ
SECONDAIRE I**

Résumé du mémoire professionnel:

Insatisfaction corporelle en engagement dans la pratique sportive en EPS

Rédaction du mémoire

Mélanie Allain (mel.allain@yahoo.fr)

Mémoire soutenu en

Juin 2013

Directrice de mémoire

Lentillon-Kaestner Vanessa

Membre du jury

Ottet François

1. Introduction

La motivation sportive est un thème fondamental de l'enseignement en Education Physique et Sportive (EPS). En effet, tout bon professeur d'EPS sait qu'il devra faire face à la baisse de motivation et d'engagement de la part de ses élèves surtout en période d'adolescence. Ainsi, comprendre, analyser, prévenir, voire même lutter contre la démotivation devient l'objectif principal de nombreux professeurs d'EPS. Toutefois, identifier et comprendre les liens qui existent entre l'adolescence et la motivation sportive est une tâche complexe. Dans ce travail, nous avons choisi d'orienter la recherche sur l'étude de l'insatisfaction corporelle chez les adolescentes et de ses conséquences sur leur engagement au cours d'EPS.

2. Problématique et questions de recherches

A l'adolescence, les changements corporels sont perturbateurs pour l'élève. En effet, ce sont souvent les changements physiques comme la prise de masse grasseuse et l'apparition des formes féminines qui incitent les jeunes femmes à se préoccuper davantage de leur apparence corporelle et c'est ce qui peut les amener à ressentir une insatisfaction corporelle (Cloutier et al., 2008). Ce mal-être corporel naissant laisse souvent place à une gêne et une peur de se montrer et d'être vu. Or, même si les bienfaits de l'EPS pour le développement et l'épanouissement de l'individu sont nombreux, il est possible que la salle de gymnastique soit un lieu craint de certaines adolescentes (Société Suisse de Médecine du sport, 1999; Repond, 2000). En effet, le cours d'EPS est un lieu où le physique est vu et joue un rôle important puisqu'il est l'acteur principal de la discipline, ceci alors que les adolescentes vivent une période de gênes et d'interrogations face à leur propre corps (Michaux, 2000).

Les questions de recherche sont les suivantes:

- Existe-il un lien entre l'insatisfaction corporelle ressentie à l'adolescence et l'engagement des élèves au cours d'EPS?
- Quels types d'activités sportives et quelles orientations motivationnelles privilégient les adolescentes insatisfaites de leur corps?

3. Méthodologie

L'échantillon: l'échantillon est constitué de deux classes de l'établissement scolaire de Cugy: une 9^{ème} VSG/O (11^{ème} Harmos) et une 8^{ème} VSB (10^{ème} Harmos).

L'outil de recueil de données: il s'agit d'une étude quantitative effectuée par questionnaire. Celui-ci comprend trois parties: l'engagement dans la pratique sportive, le rapport au corps et les données personnelles.

La procédure: le questionnaire, d'une durée de 10 minutes, a été rempli de manière autonome et dans un endroit calme.

Les analyses: elles se sont effectuées par l'utilisation de deux logiciels; EXCEL pour réaliser des comparaisons et STATISTICA pour des analyses plus poussées de types corrélations. Par ailleurs, l'analyse qualitative de quelques élèves est venue enrichir les résultats.

4. Résultats

L'échantillon se compose de 27 élèves filles scolarisées dans l'établissement scolaire de Cugy.

4.1 Rapport au corps

L'indice de masse corporelle (IMC): Dans notre échantillon, l'IMC moyen se trouve dans la zone de corpulence normale (Marcinkowski, 2010). En différenciant des catégories d'IMC, il a été observé qu'une seule personne est en surpoids, aucune en insuffisance pondérale.

L'insatisfaction corporelle: Le score moyen de l'échelle du BSQ-8c est de 24.5 (ET=12.3) (Lentillon-Kaestner et al., in press). Trois catégories ont été créées pour différencier la satisfaction corporelle de chaque élève:

Catégorie BSQ-8c	8e VSB (10e Harmos)	9e VSB (11e Harmos)	Total élèves
<i>Pas d'insatisfaction corporelle</i>	6	6	12
<i>Légère insatisfaction corporelle</i>	5	3	8
<i>Insatisfaction corporelle</i>	2	5	7
Total	13	14	27

4.2 L'engagement dans la pratique sportive en cours d'EPS

La pratique sportive: La majorité des élèves aime la pratique sportive que cela soit le sport en général ou l'EPS.

Le type de sport pratiqué/préféré: Les sports collectifs sont prioritairement appréciés de la majorité des élèves (n=24), suivi par les sports esthétiques (n=11). Les autres types de sports (sports athlétiques, sports de plein air, sports de fitness, etc.) ne sont pas aimés par la plupart des élèves.

L'engagement dans la pratique sportive: En prenant appui sur les 4 critères de la motivation décrits par Famose (2001), les résultats montrent que:

- la plupart des élèves (n=23) choisit de s'investir dans certaines activités plus que d'autres,
- une majorité (n=18) déclare persévérer pour réussir les activités proposées,
- une bonne partie (n=14) s'investit mentalement et physiquement à 100% durant le cours d'EPS,
- pour la plupart (n=20), elles n'ont aucune motivation à poursuivre les activités proposées en dehors du cours d'EPS.

Les orientations motivationnelles: Les résultats montrent que «coopérer» ressort comme l'orientation motivationnelle privilégiée par les élèves (n=22). «S'entraîner», «rivaliser», «être en bonne santé» et «apprendre» sont des orientations motivationnelles mises en avant par un peu plus de la moitié [S'entraîner (n=15), rivaliser (n=15), être en bonne santé (n=16) et apprendre (n=15)]. «S'exprimer» correspond à l'orientation motivationnelle largement la plus dépréciée: seules 8 élèves l'apprécient.

5. Discussion

5.1 L'insatisfaction corporelle et l'engagement dans la pratique sportive en EPS

Les résultats statistiques n'ont pas montré de lien entre l'insatisfaction corporelle et l'engagement dans la pratique sportive en EPS. L'engagement des élèves n'est pas affecté par leur image corporelle comme l'avait montré la recherche de Bevans et al. (2010). Il est possible que d'autres facteurs à l'insatisfaction corporelle soient prioritaires et interviennent de manière prépondérante dans l'engagement des élèves au cours d'EPS comme par exemple leur compétence perçue, le climat

de classe, la pédagogie de l'enseignant (ses feedbacks, son rapport à l'élève, etc.), etc.

L'analyse qualitative des élèves en mal-être physique montre que notre étude corrobore avec la recherche de Jensen et al. (2009). En effet, les filles insatisfaites de leur corps (n=7) s'engagent davantage durant le cours d'EPS (M=15.9, ET=3.6) que l'ensemble de notre échantillon (M=14.9, ET=3.9). Malgré leur mal-être corporel, il ne semble pas qu'elles soient gênées et aient une peur de se montrer ou d'être vues.

5.2 L'IMC et l'engagement dans la pratique sportive en EPS

Les résultats n'ont pas montré de lien significatif entre l'IMC et l'engagement dans la pratique sportive en EPS. Le rapport au corps (notamment le surpoids et l'obésité) n'est pas une barrière à l'engagement dans les activités sportives comme le montre la recherche de Chen et al. (2010). Une analyse qualitative montre que l'élève en surpoids s'engage davantage dans l'activité sportive en EPS (total de 18 points) que les autres filles de corpulence normale (M=14.9, ET=3.9).

5.3 L'insatisfaction corporelle et les orientations motivationnelles

Les résultats statistiques ont montré que les élèves insatisfaites de leur corps ne s'orientent pas plus vers l'une ou l'autre entrée de la rosace des sens lors des cours d'EPS. Toutefois, l'orientation motivationnelle «être en bonne santé, se sentir bien» est mise en avant par la majorité des élèves (satisfaite ou non de leur corps). Cela nous laisse penser qu'elles sont conscientes des apports bénéfiques d'une activité sportive et que l'objectif du PER relatif à la santé est atteint (CIIP, 2010).

5.4 L'insatisfaction corporelle et les types de sports privilégiés

Les résultats statistiques ont montré que moins les élèves sont satisfaites de leur corps, plus elles aiment pratiquer des sports de remise en forme durant le cours d'EPS. Ce résultat n'est pas étonnant sachant que les filles insatisfaites de leur corps et ayant des troubles alimentaires s'orientent souvent vers la pratique de sports de remise en forme dans le but de modeler et sculpter leur silhouette (Ohl et al., 2012). Ce constat interroge sur les choix didactiques de l'enseignant: privilégier un sport de remise en forme répondant ainsi aux besoins des élèves en mal-être physique et renforçant l'idée qu'«on fait du sport pour maigrir»? Ou leur faire découvrir

d'autres pratiques sportives et d'autres apports du sport comme le plaisir, le partage, le bien-être mental et physique, etc.?

5.5 Des conseils pour une mise en pratique en salle de gymnastique

Les résultats de cette recherche montrent que l'enseignant peut avoir un impact motivationnel sur l'ensemble de ses élèves s'il favorise les sports collectifs et l'orientation motivationnelle «collaborer/coopérer». Plus particulièrement pour les élèves insatisfaites de leur corps, il est important qu'il valorise la pratique d'une activité sportive régulière hors du cadre scolaire, ceci car les résultats ont montré que ces filles s'entraînent moins en dehors de l'école que les autres. Par ailleurs, tout feedback négatif du prof est à proscrire, tout comme les moqueries entre élèves à sanctionner.

6. Conclusion

Pour poursuivre les recherches dans cette thématique, il serait intéressant de prendre en compte des paramètres tels que l'influence de l'entourage social (amis, parents, professeur), le climat de classe, la mixité des classes (filles-garçons) ou la compétence perçue des élèves, ceci pour savoir si ces facteurs interviennent dans l'engagement des élèves au cours d'EPS.

Par ailleurs, cette recherche nous a permis de revoir certaines de nos représentations sur les élèves en mal-être physique ou en surpoids dans une salle de gymnastique. En effet, les résultats montrent finalement peu de différences entre les filles satisfaites ou non de leur corps.

7. Bibliographie

- Bevens, K., L.-A. Fitzpatrick, et al. (2010). Individual and instructional determinants of student engagement in Physical Education. *Journal of teaching in Physical education* 29(4), 399-416.
- Chen, L.-J., et al. (2010). Body image and physical activity among overweight and obese girls in Taiwan. *Women's Studies international Forum*, 33, 234-243.
- CIIP (2010). *Plan d'étude romand, cycle 3: Arts, corps et mouvement*. Neuchâtel.
- Cloutier, R. & Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescent, 3ème édition*. Montréal: Gaëtan Morin Editeur, Chenelière éducation.
- Famose, J.-P. (2001). *La motivation en éducation physique et en sport*. Paris: Armand Colin.
- Jensen, C. D. & Steele, R. G. (2009). Brief report: body dissatisfaction, weight criticism, and self-reported physical activity in preadolescent children. *Journal of pediatric psychology*, 34(8), 822-826.
- Lentillon-Kaestner, V. et al. (in Press). Validity and reliability of the French shortened versions of the Body Shape Questionnaire. *Journal of personality assessment*.
- Marcinkowski, F. et al. (2010). Evaluer et suivre la corpulence des enfants. URL: <http://www.inpes.sante.fr/cfesbases/catalogue/pdf/imc/docimcnf.pdf>.
- Michaux, P.-A. (2000). Sport et adolescence. *Espace pédagogique*, 11, 2-4.
- Ohl, F. et al. (2012). *Troubles anorexiques et pratiques sportives: le sport au service de la minceur*. Projet financé par l'Office Fédéral de la Santé Publique. Lausanne: Institut des Sciences du Sport de l'Université de Lausanne.
- Repond, R.-M. (2000). *Education physique Manuel 6, brochure 1: générique*. Berne: Commission fédérale du sport.
- Société Suisse de Médecine du sport (1999). Santé et pratique du sport pendant l'adolescence: quelques faits. *Schweizerische Zeitschrift für Sportmedizin und Sporttraumatologie*, 47(4), 180-184.

Le contenu des résumés appartient aux auteurs qui peuvent être contactés grâce aux adresses e-mail indiquées sur les pages introductives de chaque texte.

MASTER OF ARTS ET DIPLÔME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRÉ SECONDAIRE I

Résumé du mémoire professionnel:

Comparaison de la condition physique des élèves du canton de Vaud et des élèves californiens.

Rédaction du mémoire

Magali Bovas (chapuisatbovas@bluewin.ch)

Mémoire soutenu en

juin 2013

Directrice de mémoire

Vanessa Lentillon-Kaesner

Membres du jury

Serge Weber

1. Accroche

En Californie, l'étude « A Patchwork of Progress: Changes in Overweight and Obesity Among California 5th, 7th and 9th Graders, 2005-2010 » relève que 38% des enfants sont touchés par l'obésité, un taux presque trois fois supérieur à ce qu'il était il y a 30 ans. En Suisse, l'étude HSBC (health behaviour in school-aged children) réalisé en 2012 montre que 15 à 20% des enfants en Suisse sont en excès pondéral, dont 2 à 5% sont obèses. Si en Suisse les données sont moins alarmantes qu'outre Atlantique, la tendance est aussi clairement à la hausse. En tant qu'enseignante, l'impression globale qui domine est la sédentarisation croissante des jeunes et un sentiment d'incapacité à y remédier. Une de mes interrogations lors de mes stages était « comment amener l'élève à faire les efforts nécessaires pour progresser physiquement tout en lui garantissant un sentiment de plaisir? ». Entre la fin de la première année HEP et le début de la deuxième année, j'ai eu l'opportunité d'intégrer un projet PEERS (Projets d'Equipes Etudiantines en Réseaux Sociaux) financés par la DGES (Direction Générale de l'Enseignement Supérieur) avec comme objectif la comparaison de la condition physique d'élèves de secondaire 1 en cours d'éducation physique et sportive dans le canton de Vaud et en Californie. Pour profiter du choc des cultures permis par les projets PEERS, je me suis donc questionné sur un triptyque: condition physique, estime de soi et quantité de pratique.

2. Problématique et question de recherche

La condition physique est définie par Bouchard et coll. (1994) à la fois par des critères objectifs liés à la santé (composition corporelle, capacité cardio-respiratoire, souplesse, force et endurance musculaires) et par des critères subjectifs liés au « bien-être » et à sa perception. Une bonne condition physique a des effets positifs sur la santé. Nous citerons non exhaustivement la prévention des maladies cardiovasculaires, la stimulation de la croissance osseuse chez les jeunes, la réduction des surcharges pondérales due à l'augmentation du niveau métabolique consécutif à l'entraînement régulier, la baisse de l'anxiété (OFSP, 2009). Pour autant, une distinction est à opérer entre les effets potentiels de l'activité physique et leurs effets réels dans le cadre de l'enseignement de l'EPH. La relation de l'élève à l'effort individuel et à son corps peut être problématique (Grisay A, 1993). La

condition physique suppose un traitement pour être adapté au public concerné et nécessite au préalable un état des lieux, ce qui est régulièrement fait dans le canton de Vaud par le SEPS (1998). Dans un premier temps, la problématique a été de se demander si les différences de condition physique sont significatives au niveau de l'atteinte du seuil santé et au niveau des motivations entre les deux populations (suisse et californiennes). Le deuxième point a concerné les relations entre différentes variables dépendantes: l'estime de soi, la quantité de pratique et les résultats. Est ce que l'élève qui atteint le seuil santé (soit qui a des résultats aux tests supérieurs ou égaux à la norme) ont une pratique physique extérieure active? Est ce qu'il y a une corrélation entre l'estime de soi positive et la quantité de pratique?

Les hypothèses qui ont émergé de nos lectures sont:

- L'échantillon californien a plus d'élèves en surpoids (incluant l'obésité) que l'échantillon suisse et que les résultats aux tests seront moins bons que les résultats des élèves suisses.
- Plus les élèves ont des résultats positifs aux tests Fitnessgram, plus leur perception de soi est positive (Fox et Corbin, 1989)
- Plus les élèves pratiquent de l'activité physique, plus les résultats au Fitnessgram sont meilleurs (Haskell, 1994)
- Plus les élèves ont une estime de soi positive, plus ils pratiquent de l'activité (Delignières et Garsault, 2004)

3. Méthodologie

Pour l'année 2012-2013, les classes participantes devaient répondre à deux contraintes: concerner des élèves de 12 à 16 ans (soit de la 7^e à la 9^e année), et respecter la décision 102 concernant l'accès aux données du système scolaire à des fins de recherche. Deux des étudiants HEP-VD n'avaient pas de classe de la 7^e à la 9^e année, il a fallu trouver une alternative pour correspondre aux critères d'âge de l'échantillon de la collaboration internationale. Sous accord de la direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), il a été décidé que les deux étudiants aller faire passer leurs tests dans les classes de secondaire 1 de deux autres étudiants stagiaires HEP-VD. Pour ma part, mon échantillon est composé d'élèves de classes dans lesquelles j'ai accomplis mon stage B et respecte ainsi la décision 102.

Comme les conditions d'enseignement de l'Education Physique et Sportive entre le canton

de Vaud et l'Etat de Californie sont différentes, la méthodologie a été standardisée pour permettre la comparaison entre les deux populations. Au total, l'échantillon du pré test concerne: 146 élèves suisses et 77 élèves californiens.

Afin d'évaluer la condition physique des élèves, les tests du FITNESSGRAM vont être utilisés. Le FITNESSGRAM comprend cinq tests différents évaluant la capacité aérobie (PACER), la composition corporelle (BMI), la force musculaire (CURL UP: abdominaux et PUSH UP: Pompes) enfin la souplesse.

Afin de faciliter la comparaison internationale, nous avons sélectionné des questionnaires ou des items de questionnaires préexistants qui ont été validés en langue anglaise et française et utilisés dans des études antérieures. Le Physical Self-Description-Questionnaire (PSDQ) de Marsh (1990) est composé de 40 items, et porte sur la perception de soi; le Youth Risk Behavior Survey (YRBS) de Brener et al. (1995) sur le style de vie; le Motives for Physical Activity Measure-Revised (MPAM-R) de Ryan et al. (1994) identifiant les raisons principales qui poussent les élèves à pratiquer une activité physique.

Pour garantir l'anonymat, nous avons procédé de la même manière dans les deux pays: inscription en haut à droite d'un numéro et absence de prénom inscrit sur le questionnaire.

Cette démarche de recherche va nous permettre de valider ou de réfuter nos hypothèses par des analyses statistiques (corrélations et chi deux).

4. Présentation des résultats

4.1 Condition physique

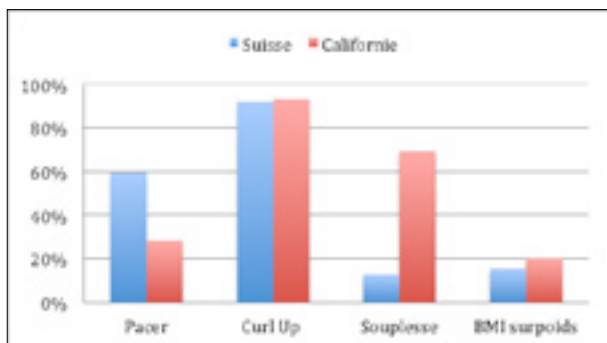
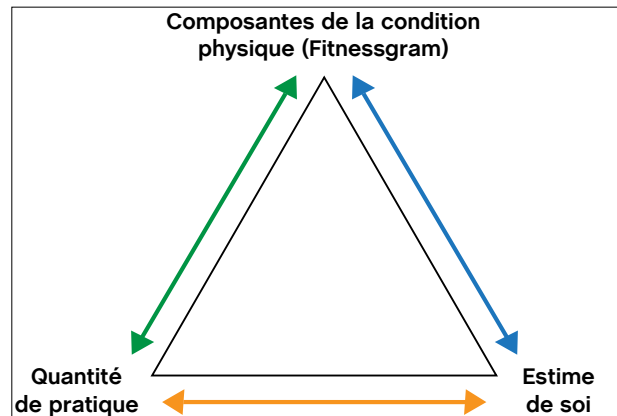


Figure 1. Atteinte du seuil santé aux tests du Fitnessgram

Les élèves vaudois atteignent plus le seuil santé pour le test PACER que les élèves californiens PACER ($\chi^2(213) = 18.97, p < 0.01$). Aucune

différence significative n'est observable entre les Suisses et les Américains concernant la réussite des abdominaux (Curl up: $\chi^2(203) = 0.09, p = 0.63$). On observe une différence significative de souplesse entre les deux pays: les Suisses ($M = -1.3, ET = 9.7$) sont moins souples que les américains ($M \chi^2(203) = 68.57, p = 0.00$). Enfin, d'après les valeurs indiquées par les élèves de 12 à 16 ans sur leur taille et leur poids, le pourcentage d'élèves californiens en surpoids est supérieur à celui des élèves suisses.

4.2 Relation variables dépendantes



Les corrélations nous montrent des différences significatives: plus la quantité de pratique est élevée, plus l'estime de soi est positive (Quantité d'activité physique extérieure à l'école: $r(208) = 0.32, p < 0.001$). De même la corrélation entre la quantité de pratique et les résultats au fitnessgram nous indique que plus l'élève a une quantité de pratique importante, meilleurs sont les résultats aux tests du fitnessgram.

5. Discussion

Comme nous l'avions prévu, le pourcentage d'élèves californiens en surpoids est supérieur à ceux des élèves suisses. Par contre, l'hypothèse n'est que partiellement validée sur le résultat aux tests. En effet, entre les élèves vaudois et californiens, il y a une différence significative sur un seul des tests du Fitnessgram: le test mesurant la capacité aérobie. Or la condition physique ne peut être réduite à une seule composante. Les trois hypothèses autour de la relation entre les variables sont validées. Nous l'expliquons par notre cadre théorique grâce au modèle hiérarchisé de Fox et Corbin, où la réussite à un test physique module le sous-domaine correspondant (la condition physique perçue), qui touche au domaine suivant (valeur physique), puis à l'estime globale de soi. En outre Biddle et Goudas (1994) ont montré que le domaine physique est

généralement sur valorisé chez l'enfant. Pour la relation quantité-résultats, nous rejoignons les résultats de l'étude de E.Van Praagh et L. Leger (1996) montrant qu'une pratique régulière, qualitativement et quantitativement significative permet le développement des capacités.

6. Limites et conclusion

Ce mémoire est imbriqué dans un projet PEERS, de ce fait les outils de récolte de données sont plus nombreux que ceux que j'aurais pu mettre en place seule. Il a fallu que je fasse des choix sur ce que je voulais traiter. Mais, au niveau statistique, l'étude mériterait un traitement plus poussé. Ici seule la significativité des résultats a été mesurée pour la variable indépendante «Pays», mais pas pour l'âge, le sexe. De plus, je me suis centré sur les variables dépendantes, la prise en compte de l'environnement et des habitudes alimentaires auraient aussi mérité un traitement. L'autre limite est due à des erreurs sur la méthodologie de passation des tests telles que la souplesse. Des études ultérieures devraient stabiliser, dès la première visite, le protocole par la rédaction d'un document «instruction» détaillé. Les faiblesses de protocole sont liées à un manque de communication entre les étudiants américains et suisses mais aussi à un «conflit» entre le FITNESSGRAM et nos tests du livret EPH basé sur une version européenne EUROFIT et SWISSFIT.

Néanmoins, l'étude nous a permis d'envisager la condition physique au regard d'une «Healthy fitness zone commune» à acquérir pour les élèves et d'une prise en compte «totale» de l'élève: «physique» (sédentarité, le surpoids), «psychique» (perception de soi). Faire une revue de la littérature scientifique autour de la condition physique m'a aidée à réfléchir sur la traduction de ces notions en contenus, ce qui sera bénéfique dans mon enseignement.

7. Bibliographie

- Bouchard, C. & Shephard, R.J. (1994). Physical activity, fitness and health: a model and key concepts. *Physical activity, fitness, and health. International proceedings and consensus statement*, Human Kinetics Publishers.
- Conseil de l'Europe, Conseil pour le

- développement du sport, Comité d'experts sur la recherche en matière de sport. (1993) *Eurofit: manuel pour les tests européens d'aptitude physique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division Sport. 2e éd
- Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'Education Physique*. Paris: Editions Revue EPS
- Fox, K.H. & Corbin, C.B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 11, 408-430
- Goudas, B. (1994). Sport, activité physique et santé chez l'enfant. *Revue enfance* n°2-3.
- Harris, S.S, Caspersen, C.J, DeFriese, G.H, Estes, E, Jr. (1989). Physical Activity Counseling for Healthy Adults as a Primary Preventive Intervention in the Clinical Setting: Report for the US Preventive Services Task Force. *JAMA*. 261(24)
- Haskell, William, L., Bouchard, C., Shephard, R. J., Stephens, T. (1994). *Physical activity, fitness, and health: International proceedings and consensus statement*. England: Human Kinetics Publishers, p. 1030-1039
- Office fédéral du sport OFSPO, Office fédéral de la santé publique OFSP (2009). Promotion Santé Suisse, Réseau santé et activité physique Suisse. *Activité physique et santé -Document de base*. Macolin: 3e édition.
- Narring, F., Berthoud, A., Cauderay, M., Favre, M., Michaud, P-A. (1997). Condition physique et pratiques sportives des jeunes dans le canton de Vaud. *Raisons de santé*, 11
- <http://www.cde.ca.gov/ta/tg/pf/pftresources.asp>, consulté le 10 juin 2013
- Van Praagh, E et Leger, L in Dossier EPS n° 29 - 1996

Le contenu des résumés appartient aux auteurs qui peuvent être contactés grâce aux adresses e-mail indiquées sur les pages introductives de chaque texte.

MASTER OF ARTS ET DIPLÔME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRÉ SECONDAIRE I

Résumé du mémoire professionnel:

Performance ou progrès: sentiments des élèves face à l'évaluation en éducation physique

Rédaction du mémoire

Véronique Pellet (veronique.pellet@vd.educanet2.ch)

Mathias Favez (mathias.favez@vd.educanet2.ch)

Mémoire soutenu en

juin 2013

Directeur de mémoire

Gianpaolo Patelli

Membres du jury

François Ottet

1. Préambule

Depuis plusieurs années se développe une réflexion profonde des méthodes et des critères d'évaluation de l'éducation physique et sportive, une discipline qui n'est plus notée depuis 1980 et qui est désormais régie par le «cahier d'éducation physique». Parmi ceux-ci, le progrès devient un élément important à prendre en compte et permettant de gommer les disparités de morphologies, de capacités physiques et d'aptitudes des élèves. L'école publique recommande en effet l'application du double principe d'égalité et d'équité. Le principe d'égalité est très largement utilisé lors des évaluations au travers de la mesure de la performance. Le principe d'équité, qui individualise le barème ou les objectifs en fonction du potentiel de l'élève, l'est beaucoup moins.

Intuitivement nous sommes partis du principe que la majorité des élèves préféreraient une évaluation de leurs progrès et que cette majorité était encore plus forte chez les élèves non-sportifs ou ayant des difficultés en EPS. A l'inverse, nous pensions que les élèves sportifs seraient globalement en faveur d'une évaluation de leurs performances. Les résultats ont été parfois surprenants.

2. Problématique et question de recherche

Dans le canton de Vaud, depuis plusieurs décennies, la mise en place concrète de l'évaluation en éducation physique est sujette à controverse et débat. En 1980, l'abandon de la note dans cette branche scolaire donne de facto naissance au livret d'éducation physique qui s'est décliné depuis en plusieurs moutures. Son objectif principal est alors de donner à l'enseignant un outil sur lequel s'appuyer pour évaluer ses élèves et d'offrir à l'enfant et ses parents un compte-rendu plus précis qu'une note de ce qui a été abordé durant les cours (Christen, 1985). Dans la pratique quotidienne, l'utilisation concrète de ce carnet d'éducation physique s'apparente plutôt à un relevé des performances et à un descriptif des activités que les élèves ont accomplies.

L'évaluation d'éducation physique consiste donc majoritairement à mesurer la performance de l'enfant. Or, depuis plusieurs années, de nombreuses publications scientifiques, en France notamment, incitent le maître de d'EPS à ne pas se cantonner à la performance mais à tenir compte d'autres facteurs tels que l'implication, les connaissances,

la maîtrise du mouvement ou encore le progrès de l'élève (Maccario, 1982, Cogérino, 2002, Cogérino & Mnaffakh, 2007). Cet ensemble de critères devrait permettre de réduire les inégalités et de proposer une évaluation plus équitable, et ceci au-delà des capacités physiques ou des différences morphologiques. Le dernier en particulier instaure une cohérence entre la différenciation pédagogique et l'évaluation permettant à chaque élève de réussir selon son degré de progression. En effet, par une pondération de la performance terminale par la performance initiale (Pineau 1991), chacun a la possibilité de réussir selon son potentiel. Ainsi, un élève en surpoids ne sera pas nécessairement en échec au moment de franchir la barre de saut en hauteur, de grimper à la perche ou de courir durant douze minutes. Ce type d'évaluation quitte le plan de l'égalité pour s'inscrire pleinement dans celui de l'équité. Mais les élèves perçoivent-ils la nuance? *Quel est le sentiment particulier des élèves selon s'ils sont évalués en terme de performance ou de progrès en éducation physique?* Préfèrent-ils l'une ou l'autre méthode d'évaluation et surtout pourquoi? Face à ces questions, nous avons émis ces trois hypothèses: H1: Les élèves sportifs préfèrent être évalués sur leurs performances. H2: Les élèves non-sportifs préfèrent être évalués sur leurs progrès. H3: Les élèves en général préfèrent être évalués sur leurs progrès.

3. Démarche méthodologique

Notre démarche méthodologique s'est inscrite dans une double comparaison de deux classes de notre établissement du Mont-sur-Lausanne. Nous avons soumis les deux classes à la même séquence d'enseignement du badminton. Les élèves de la première ont été évalués par un dispositif tenant compte uniquement de leur performance tandis que les élèves de la seconde ont été évalués en terme de progrès réalisés durant la séquence. Parallèlement, ils ont reçu le même enseignement de corde à sauter avec le système d'évaluation inverse. Nous avons évalué la progression individuelle chez les élèves de la première classe tandis que nous nous sommes concentrés sur la performance des élèves de la seconde classe. Avec cette méthodologie, nous avons ainsi soumis tous les élèves à deux types d'évaluation.

Après avoir évalué les élèves en terme de performance et de progression, il était temps d'entrer dans le vif du sujet, à savoir recueillir leurs impressions et leurs sentiments quant à ces deux modes d'évaluation. Notre questionnaire a été construit en fonction des grands concepts sur

lesquels s'appuie notre démarche (égalité, équité, performance, progrès, évaluation) et également en fonction de notre question de départ et de nos hypothèses. Par ailleurs, dans la mesure du possible, nous avons cherché à réutiliser des questionnaires antérieurs scientifiquement valides que nous avons pu trouver dans la littérature (Fontayne et al., 2001, Ledent et al., 1997). Toutefois, un certain nombre de questions ont été élaborées par nos soins sur les conseils de François De Singly (2008).

4. Analyse des résultats

L'enquête réalisée dans l'établissement du Mont-sur-Lausanne fait ressortir plusieurs constats: le public auquel nous avons à faire est plutôt de type sportif puisque, selon la méthodologie adoptée, deux tiers des élèves sont considérés comme sportifs et un tiers est considéré comme non-sportif. De plus, deux élèves sur trois sont motivés par l'évaluation et un tiers est démotivé par celle-ci. Au-delà de la question de la motivation par l'évaluation, il est réjouissant de noter que la grande majorité des élèves trouvent normal d'être évalués et qu'ils ne considèrent pas l'EPS différemment des autres disciplines même si une petite minorité considère que la priorité de l'EPS doit être l'amusement. En outre, les avis sur la question de l'égalité ou de l'équité de l'évaluation en éducation physique sont disparates. Que ce soit à la baisse ou à la hausse, les élèves ne sont pas vraiment en faveur d'un système équitable. En effet, environ deux tiers d'entre eux se déclarent défavorables à une quelconque adaptation des exigences de l'enseignant par rapport au niveau de l'élève lors de l'évaluation. Ils sont soucieux de l'impartialité de l'enseignant et ne désirent pas un système d'évaluation dans lequel les élèves ayant de la peine en EPS seraient favorisés. Une très grande partie des élèves pensent que les exigences doivent être les mêmes pour tout le monde. Par ailleurs, la dernière question démontre qu'une majorité des élèves, la moitié (16), choisirait d'être évaluée à la fois sur les progrès et la performance. Ils sont 9 à ne vouloir être évalués que sur la performance et 6 à préférer une évaluation de leurs progrès uniquement.

Les principaux résultats avec le croisement de la variable «sportif / non-sportif» sont dignes d'intérêt au vu des hypothèses posées en début de recherche. Premier constat intéressant: le nombre d'élèves motivés par l'évaluation est bien supérieur chez les sportifs que chez les non-sportifs. Ensuite, une bonne partie des élèves sportifs (7) estime normal qu'un camarade qui a de la peine doive

fournir plus d'effort pour réussir. La réponse des non-sportifs est beaucoup plus nuancée avec seulement quatre personnes «plutôt d'accord». Mais la différence entre les deux types de public est relativement faible. De même, les différences de réponses n'existent presque pas entre les élèves sportifs et non-sportifs sur la question de l'égalité de traitement. Les deux publics sont d'accord et répondent dans les mêmes proportions: ils souhaitent une égalité de traitement et refusent les adaptations pour les plus faibles ou pour les plus forts. Les exigences doivent être les mêmes pour tous. Pourtant, certains résultats montrent qu'il existe tout de même des disparités entre sportifs et non-sportifs quant à la conception de l'éducation physique et la manière dont on devrait l'évaluer. En effet, lorsqu'on les interroge sur le mode sur lequel ils souhaitent être évalués en EPS, les élèves sportifs affichent leur préférence pour la performance et les progrès (14) ou la performance seule (6) alors qu'ils ne sont que 2 à vouloir une évaluation basée sur les progrès uniquement. Et ces proportions changent radicalement chez les élèves non-sportifs puisque 4 élèves sur 9 – soit quasiment la moitié – choisissent les progrès uniquement plutôt que la performance (3) ou la performance et les progrès (2).

Enfin, les résultats croisés avec la variable de genre n'ont débouché sur aucun constat pertinent.

5. Discussion et conclusion

Au vu des résultats surprenants, ambigus et parfois contradictoires à notre questionnaire, nous pouvons supposer que les notions d'équité et d'égalité ne sont pas encore bien définies pour les élèves. En général, les élèves refusent la différence de traitement et souhaitent être évalués selon les mêmes critères mais ils réclament pourtant une évaluation de leurs progrès. Alors comment expliquer ce tiraillement? Tant le système scolaire que le monde du sport sont régis par le principe d'égalité essentiellement. La société est ainsi faite que tous n'ont pas les mêmes chances et que chacun doit composer avec ses ressources pour réussir dans un sport ou à l'école. Dans les autres disciplines scolaires, les épreuves sont identiques pour toute la classe et les élèves sont ainsi habitués depuis longtemps à être mis sur un pied d'égalité – et non pas d'équité. Et c'est probablement de cette habitude que naît la contradiction. Les élèves sont conscients de l'injustice que peut représenter l'évaluation d'EPS au vu des différences de capacités physiques ou de morphologie mais ils tiennent tout de même à être jugés d'après les mêmes critères.

A la suite de nos interrogations initiales, nous avons émis quelques hypothèses de réponses possibles à notre problématique. En particulier, nous avons supposé que le choix entre performance et progrès serait corrélé au degré de sportivité de chaque élève. Or, si les résultats vont parfois dans le sens de cette explication, ils ne sont pas flagrants au point de pouvoir être assésés comme des vérités à généraliser – surtout avec un panel réduit comme le nôtre. En revanche, notre troisième hypothèse est clairement infirmée. Tandis qu'on supposait que les élèves, dans leur ensemble – ou dans leur majorité tout du moins – seraient en faveur d'un système équitable et donc d'une évaluation des progrès plutôt que de la performance, leurs réponses nous indiquent le contraire.

Globalement, la tension entre progrès et performance exprimée par les élèves correspond bien à notre manière de concevoir l'éducation physique. La performance est inhérente à la pratique sportive et donc à l'éducation physique et ne peut être occultée. Toutefois, dans un souci d'équité, obligation nous est faite de nous soucier de la réussite de tous nos élèves et donc d'adapter, au besoin, les objectifs et les conditions de succès. Cette adaptation passe par une évaluation de la progression de l'enfant même si elle ne se limite pas à cet aspect. Il est donc réjouissant de constater qu'une majorité des élèves entre pleinement dans cette double logique d'évaluation.

6. Bibliographie

6.1 Ouvrages

- Brau-Antony, S. & Cleuziou, J.-P. (2005). *L'Évaluation en EPS. Concepts et contributions actuelles*. Paris: Editions Actio.
- Brunelle, J., Carlier, G., et Florence, J. (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire: motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative*. Bruxelles: Editions De Boeck Université.
- Caverni, J.-P. & Noizet, G. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Christen, D. (1985). *L'évaluation pédagogique en éducation physique*. Lausanne: Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.
- Costill, D. L. & Wilmore J. H. (2006). *Physiologie du sport et de l'exercice*. Bruxelles: De Boeck Université.
- De Singly, F. (2008). *L'enquête et ses méthodes: le questionnaire*. Paris: Armand Colin, 2ème édition refondue.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris: Editions Seuil.
- Hebrard, A. (1986). *L'Éducation physique et sportive: réflexions et perspectives*. Paris: Coéditions Revue STAPS et Editions «Revue E.P.S.».
- Maccario, B. (1982). *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS*. Paris: Editions Vigot.
- Pineau, C. (1991). *Introduction à une didactique de l'EPS*. Paris: Editions EPS.
- Seners, P. (1993). *La leçon d'EPS: gravitation autour de l'élève*. Paris: Editions Vigot.

6.2 Articles

- Cogérino, G. (2002). Les difficultés de l'évaluation en EP: le cas des savoirs d'accompagnement. *Revue STAPS*, 59(2), p. 23-42.
- Cogérino, G. & Mnaffakh, H. (2007). Evaluation sommative et représentations de l'équité chez les enseignants d'EPS. In *Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation)*, Strasbourg.
- Dhellemmes, R. (1989). L'EPS mise en questions par l'évaluation. In G. Bui-Xuan (Eds.), *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive* (pp. 134-141). Clermont-Ferrand: Editions AFRAPS (Revue STAPS).
- Fontayne, P., & al. (2001). Les pratiques sportives des adolescents: une différenciation selon le genre. *Revue STAPS*, 55(2), p. 23-37.
- Ledent, M., & al. (1997). Participation des jeunes Européens aux activités physiques et sportives. *Sport*, 159/160, p. 61-71.
- Lefèbvre, P. (1991). Les notes: les maintenir? les supprimer? in *L'évaluation*, numéro hors série des *Cahiers Pédagogiques* (pp. 19-25).
- Lentillon, V. (2008). Les élèves de second degré face à l'évaluation en éducation physique et sportive. *Revue STAPS*, 79, p. 49-66.
- Pineau, C. (1992). Les épreuves d'EPS aux examens de l'Éducation Nationale. *Revue EPS*, 237, pp. 43-47.

6.3 Mémoires et thèses

- Favez, M. (2011). *Les effets de l'absence de note sur les représentations de l'EPS: Analyse comparative chez les élèves des cantons de Vaud et Fribourg*. Université de Lausanne. Mémoire sous la direction de M. Ohl.

6.4 Dictionnaires et Encyclopédies

Le Petit Robert, 2000.

6.5 Sites internet

Plan d'Études Romand (PER), www.plandetudes.ch.

Le contenu des résumés appartient aux auteurs qui peuvent être contactés grâce aux adresses e-mail indiquées sur les pages introductives de chaque texte.

MASTER OF ARTS ET DIPLÔME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRÉ SECONDAIRE I

Résumé du mémoire professionnel:

Effets d'un dispositif d'observation par les pairs sur l'apprentissage en jeux collectifs en éducation physique.

Rédaction du mémoire

François Ottet (francois.ottet@hepl.ch)

François Jaggi (francois.jaggi@vd.educanet2.ch)

Mémoire soutenu en

juin 2013

Directrice de mémoire

Vanessa Lentillon-Kaestner

Membres du jury

Marc-Antoine Boccali

1. Accroche

Face à une littérature peu fournie dans le domaine des dispositifs d'interaction sociale dans les jeux collectifs, nous avons choisi d'explorer ce champ au travers de notre recherche. Nous nous sommes intéressés, en particulier, aux interactions entre pairs en milieu scolaire et avons réuni dans une même situation des conditions étudiées jusque-là dans des contextes séparés.

Nous voulions savoir si les élèves, aussi bien «observateurs» qu'«observés», pouvaient progresser, tout en jouant, dans l'apprentissage d'un jeu collectif. Nous avons créé une interaction de type tutélaire et utilisé un outil d'observation comme support des échanges verbaux.

L'expérience menée nous permet d'affirmer que le recours au feedback donné par un pair «observateur» a influencé positivement les progrès de l'élève «observé» dans le jeu, mais pas ses connaissances sur le jeu.

Un «effet tuteur» a été mis à jour, c'est-à-dire que l'élève «observateur» a également progressé. L'organisation et l'outillage du dispositif de tutelle mis en place auprès de nos élèves s'est révélé bénéfique et il trouve, à nos yeux, pleinement sa place dans l'enseignement de l'éducation physique à l'école.

2. Problématique et question de recherche

S'il existe de nombreuses expériences ayant pour objet le feedback dans les apprentissages moteurs (Adams, 1987; Newell, 1991), qu'en est-il dans le champ des sports collectifs?

Ces moments d'échange se font-ils uniquement dans le sens de l'enseignant à l'élève (de l'adulte à l'enfant, de l'expert au débutant)? Ou peut-on imaginer qu'une situation de travail en dyade avec une forme de tutelle fixe entre pairs apporte des résultats supérieurs comme nous le laissent à penser les travaux de D'Arrippe-Longueville, Fleurance et Winnykamen (1995)?

Ces questions revêtent un intérêt pour l'enseignant d'EPS dans la mesure où le plan d'étude qui régit son enseignement lui demande de développer non seulement les aptitudes motrices et les connaissances mais également les stratégies d'apprentissage, la collaboration

et la communication au travers des capacités transversales (PER, 2009).

Conçue selon un modèle présenté par Gréhaigne, Billard, & Laroche (1999), notre situation expérimentale est construite sur une pédagogie d'apprentissage par le jeu. Il s'agit de rencontres de Basketball adaptées, jouées à effectifs réduits, sur une surface réduite. La situation contient toute la complexité de la pratique sociale. Elle est adaptée sur le plan didactique pour favoriser l'apprentissage et son application dans le cadre scolaire.

Du point de vue du traitement pédagogique, les trois temps d'*action*, d'*observation* et d'*échange* (Gréhaigne, Billard, & Laroche, 1999) déterminent les rôles et les activités de chaque groupe expérimental. Cette structure permet la mise en place d'un apprentissage de type social alternant activité motrice et observation (Sheffield, 1961) en condition d'interaction de tutelle fixe entre pairs (Darnis-Paraboschi, Lafont, & Menaut, 2006).

Les travaux de Gréhaigne, Godbout, & Bouthier (1997), Nadeau (2001) et Richard (1998) suggèrent que, dans les situations complexes de jeu sportif collectif, le recours à l'échange d'informations suite à l'observation du jeu par des camarades (pairs) a un intérêt dans l'apprentissage sur les plans cognitifs et moteurs. Nous tenterons de le vérifier du point de vue de l'élève observé et de l'observateur.

Nous formulons donc notre question de recherche de cette manière: en EPS, dans l'apprentissage des jeux sportifs collectifs, le recours au feedback donné par un pair influence-t-il positivement les connaissances et les réponses motrices du camarade observé? Réciproquement, nous nous demanderons si le fait d'observer un camarade en jeu influence les connaissances et les réponses motrices de l'observateur.

3. Démarche de recherche

La population prévue pour cette recherche est composée de 27 élèves issus de 3 classes de 7e et 9e année scolaire (9e et 11e Harnos) répartis comme suit: 9 garçons de 7e année, 9 filles de 9e année et 9 garçons de 9e année.

Notre recherche de type quantitatif est une recherche de terrain qui adopte une démarche expérimentale par pré-test et post-test. Elle consiste à mesurer l'effet de l'interaction entre deux élèves en tutelle fixe: tout d'abord sur

leurs connaissances par questionnaire puis sur l'efficacité de leurs réponses motrices par analyse vidéo, dans une situation de jeu collectif à effectif réduit. Les résultats sont comparés à ceux d'un groupe contrôle. Le pré-test [T1] et le post-test [T2] ont été analysés selon la grille *Team Sport Assessment Procedure* [TSAP] (Gréhaigne, Godbout, & Bouthier, 1997). La différence de valeur de la performance entre T1 et T2 est interprétée comme l'image de l'effet des procédures assignées à chaque groupe expérimental sur les réponses motrices. La même démarche est appliquée au «Test des connaissances».

4. Présentation et discussion des résultats

4.1 A propos de la variable «Réponse motrice»

78% des élèves du groupe expérimental «observé» et 89% des élèves «observateurs» ont amélioré leurs réponses motrices dans le jeu.

Ces chiffres tendent à confirmer l'hypothèse selon laquelle un dispositif d'apprentissage interactif a un effet favorable sur la performance motrice des participants. Les «observateurs» semblent profiter davantage de leurs activités d'observation et de prise de note (amélioration moyenne de 51%) que les élèves «observés» (21% de progression) confirmant l'hypothèse d'un «effet tuteur». Ainsi que l'ont démontré les travaux de Shea et al. (1985), l'observation pourrait donc bien être considérée comme une variable d'apprentissage.

La comparaison avec le groupe «contrôle» a mis en évidence le caractère divergent des résultats des élèves n'ayant pas bénéficié d'interaction. En effet, nous constatons, dans leur cas, une régression moyenne de 26%. Ce constat nous mène à l'interprétation suivante:

La variable *répétition* (le groupe «contrôle» a uniquement joué) est une variable primordiale de l'apprentissage moteur (Newell, Rosenbloom, 1981) mais elle n'est apparemment pas suffisante: d'autres facteurs, comme les feedbacks (Adams, 1987; Newell, 1991) et le recours à l'observation (Caroll & Bandura, 1982; Vogt, 1995) se sont avérés déterminants. Nos résultats confirment que le travail en situation dyadique est supérieur au travail individuel (D'Arrippe-Longueville, Fleurance et Winnykamen, 1995).

4.2 A propos de la variable «Connaissances»

Notre étude n'a pas permis de vérifier l'hypothèse pour la variable cognitive: le groupe «observateur»

enregistre un recul (-3.6%) et le groupe «contrôle» (7.8%) concurrence le groupe «observé» (9.7%). Dans le cadre de notre dispositif, l'interaction n'a pas eu l'effet escompté. Nous avons pu observer durant l'expérimentation des interactions relativement courtes, n'exploitant en moyenne qu'un tiers du temps mis à disposition. L'étude du contenu des échanges aurait pu nous donner des indications pour discuter ces résultats. De notre avis, les questionnaires mettent en évidence une difficulté pour les «observateurs» à mettre en mots les résultats de leurs observations.

5. Conclusion

Il nous semble original d'avoir réuni dans une même situation des conditions étudiées jusque-là dans des contextes séparés: l'apprentissage par le jeu dans celui de l'évolution des pédagogies, l'observation outillée dans le domaine du sport, les tutelles dans des activités physiques individuelles. Notre intention était de réfléchir sur nos pratiques professionnelles. Quels sont les apports de notre questionnement?

Malgré un corpus de données restreint, les résultats relatifs à l'apprentissage sur le plan moteur montrent que, par l'aménagement d'un dispositif d'interaction tutélaire, l'enseignant a permis à l'élève observateur de progresser, sans intervention directe de sa part sur l'objet de l'apprentissage. Ceci ouvre une réflexion sur le rôle de l'enseignant et met en évidence la nécessité d'un traitement de la situation d'apprentissage. Dans notre cas, l'organisation et l'outillage du dispositif de tutelle entre pairs se sont révélées bénéfiques.

Les difficultés rencontrées pour le volet cognitif nous incitent à questionner les conditions d'émergence d'un savoir. Le dispositif mis en place s'étant avéré insuffisant, quelles capacités cognitives l'enseignant doit-il mobiliser chez l'élève et par quel moyen? Dans cette optique, il nous semble judicieux de travailler les liens avec les Capacités Transversales (PER, 2009).

6. Bibliographie

- Adams, J. A. (1987). Historical review and appraisal of research on the learning retention and transfer of human motor skills. *Psychological Review* (101), 41-74.

- Caroll, W. R., & Bandura, A. (1982). The role of visual monitoring in observation learning of action pattern: Making the unobservable observable. *Journal of Motor Behavior* (14), 153-167.
- Darnis-Paraboschi, F., Lafont, L., & Menaut, A. (2006). Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball. *STAPS* (73), 25-38
- D'Arripe-Longueville, F., Fleurance, P., & Winnykamen, F. (1995). Effects of the degree of competence symmetry-assymetry in the acquisition of a motor skill in a dyad. *Journal of Human Movement Studies* (28), 255-273
- Gréhaigne, J.-F., Billard, M., & Laroche, J.-Y. (1999). *L'enseignement des sports collectifs à l'école*. Paris: De Boeck Université
- Gréhaigne, J., Godbout, P., & Bouthier, D. (1997). Performance assessment in team sports. *Journal of Teaching in Physical Education* (16), 500-516
- Nadeau, L. (2001, octobre). Thèse de doctorat de la Faculté des sciences de l'éducation, Département d'éducation physique. *La validation d'un outil de mesure de la performance au hockey sur glace en situation réelle de match*. Québec: Université Laval
- Newell, K. M. (1991). Motor skill acquisition. *Annual review of Psychology* (42), 213-237.
- Newell, A., & Rosenbloom, P. S. (1981). Mechanism of skill acquisition and the law of practice. *Cognitive skills and their acquisition* (1-55). Hillsdale: Erlbaum
- PER. (2009). Neuchâtel: CIIP
- Richard, J.-F. (1998). *La mesure et l'évaluation de la performance en jeux et sports collectifs: la participation des élèves du primaire dans une perspective d'évaluation authentique*. Québec: Université Laval
- Shea, C. H., Lai, Q., Wright, D. L., Immink, M., & Black, C. (1985). Consistent and variable practice conditions: Effects on relative and absolute timing. *Journal of Motor Behavior* (33), 2001(2001?).
- Sheffield, F. D. (1961). Theoretical consideration in the learning of complex sequential task from demonstration and practice. *Student response in programmed instruction* (13-32). Washington: National Academy of Sciences-National Research Council.
- Vogt, S. (1995). On relations between perceiving, imaging and performing in the learning of cyclical movement sequences. *British Journal of Psychology* (86), 191-216

Le contenu des résumés appartient aux auteurs qui peuvent être contactés grâce aux adresses e-mail indiquées sur les pages introductives de chaque texte.

MASTER OF ARTS ET DIPLÔME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRÉ SECONDAIRE I

Résumé du mémoire professionnel:

Effet d'une intervention en classe sur la perception de l'importance de l'activité physique et des habitudes alimentaires saines chez des élèves de 7^{ème} année

Rédaction du mémoire

Valentin Mignone (valentinmignone@hotmail.com)

Mémoire soutenu en

août 2013

Directrice de mémoire

Vanessa Lentillon-Kästner

Membre du jury

Alain Melly

1. Effet du sexe, de l'âge, de l'IMC et des voies d'enseignement

L'importance de pratiquer une activité physique et d'avoir un mode de vie sain et actif a été démontrée dans la littérature scientifique. En revanche, la connaissance de ces évidences chez les adolescents à l'école obligatoire au secondaire n'est pas bien connue. L'objet d'étude de ce travail consiste à déterminer quelle perception les élèves fréquentant l'école obligatoire ont sur ces thématiques; quelles attentions portent-ils à maintenir une alimentation équilibrée? Sont-ils actifs physiquement? Pensent-ils que l'activité physique est importante? De surcroît, il s'agira d'évaluer l'efficacité d'une intervention ciblée mêlant approche théorique et pratique sur la perception des élèves.

2. Problématique et questions de recherche

Aujourd'hui, les recherches montrent que les adolescents âgés entre 12 et 15 ans sont trop sédentaires et que ce comportement est préjudiciable pour leur santé. Il en va de même concernant leur alimentation. En effet, il semble que les connaissances des jeunes sur ce qu'ils mangent et sur ce qu'il est conseillé de consommer ne sont pas excellentes. De plus, les études dénotent également qu'il est difficile d'agir efficacement par une intervention dans le cadre scolaire. Cette problématique a inspiré trois questions d'étude: les comportements et les habitudes des élèves sont-ils les plus indiqués pour leur santé? Est-il possible de les améliorer par une intervention ciblée mêlant approche théorique et pratique? Existe-t-il des différences selon le sexe, l'âge, l'indice de masse corporelle ou les voies d'enseignement?

3. Démarche de recherche

Ce mémoire professionnel a été réalisé avec les élèves de 7ème année secondaire (9ème Harmos) de l'établissement secondaire de l'Elysée à Lausanne. Au total, ce sont 118 élèves qui ont répondu à un premier questionnaire visant à établir un état des lieux concernant leurs habitudes en matière d'activité physique, de comportements sédentaires et de nutrition. Par la suite, 28 élèves (18 VSB et 10 VSO) ont participé à une intervention

durant laquelle ils ont eu l'occasion d'apprendre quelles sont les recommandations en matière d'activité physique et de nutrition, pourquoi il est important d'essayer de les suivre et comment faire pour y arriver. Ces mêmes élèves ont ensuite répondu à un second questionnaire afin d'évaluer l'efficacité de l'intervention.

L'intervention s'est déroulée sur deux fois deux heures durant deux semaines. Les deux premières se sont déroulées en classe avec une approche théorique de l'importance de l'activité physique et d'une nutrition saine ainsi que les recommandations de l'organisation mondiale pour la santé en la matière. Finalement, une méthode d'entraînement à la course à pied aisément applicable a été présentée aux élèves. Les calculs réalisés en classe ont ensuite été appliqués lors des deux heures suivantes à l'extérieur.

Les données recueillies ont été insérées dans un programme d'analyses statistiques (version 19 du logiciel SPSS (SPSS Inc., Chicago, IL, USA) afin d'en ressortir les éléments intéressants. La significativité des différences observées entre les sexes et selon l'indice de masse corporelle a été vérifiée par des tests de Student (t-test pour échantillons indépendants), celle pour l'âge et les voies d'enseignement par des Anovas à 1 facteur et finalement, celle pour les corrélations pré-intervention et post-intervention a été obtenue par des t-test entre échantillons appariés.

4. Présentation et interprétation des résultats

Les garçons pratiquent plus d'activité physique en club que les filles. Une étude réalisée en Suisse au début des années 90 constatait déjà la même chose (Ferron 1997). En revanche, cette différence n'existe plus lorsqu'il s'agit d'activité physique pratiquée de manière indépendante. Néanmoins, en se basant sur les recommandations de l'OMS en matière d'activité physique, les résultats ne sont pas très bons. Effectivement, plus de la moitié des élèves pratiquent moins de deux heures de sport ou d'activités physiques par semaine. Les résultats sont encore moins encourageants lorsqu'il est question d'être actif au quotidien. En effet, plus de 75% des élèves déclarent être actifs moins de deux heures par semaine dans leurs activités quotidiennes. Des efforts sont nécessaires pour encourager les élèves à adopter des comportements simples leur permettant d'atteindre ces recommandations.

Les garçons passent significativement plus de temps devant la télévision et l'ordinateur que les filles. Ces comportements sédentaires favorisent l'ingestion de nourriture très grasse, sucrée ou salée (Epstein, Roemmich et al. 2008). Le risque d'initier des habitudes nutritionnelles néfastes pour la santé future des élèves existe. La prévention reste une priorité pour réduire le nombre d'heures passées devant un écran.

Les résultats sur les habitudes alimentaires tendent à montrer que les élèves n'ont que des connaissances moyennes. Ils sont entre 15 et 20% à ne jamais faire attention à ce qu'ils mangent sans se soucier de savoir si leur alimentation est trop grasse, sucrée ou salée. Il semble que les filles soient plus regardantes sur leur alimentation que les garçons. Les données les plus intéressantes ont été obtenues lorsqu'il a été demandé aux élèves s'ils prenaient régulièrement un petit-déjeuner. Une étude rappelle que les personnes qui consomment un petit-déjeuner ont tendance à faire de meilleurs choix alimentaires au cours du reste de la journée, comme consommer plus de fruits et de légumes, et ont généralement une meilleure hygiène de vie. De plus, elle précise également que les adolescents sautant régulièrement ce premier repas consomment plus de snacks à haute densité énergétique durant la journée et sont plus fréquemment en surpoids (Lecerf 2011). Les résultats du questionnaire vont dans le même sens puisque les élèves à l'IMC élevé sautent plus fréquemment le petit-déjeuner.

Les comparaisons entre les réponses avant et après l'intervention n'ont pas montré d'améliorations dans la perception de l'importance de l'activité physique ou d'une nutrition saine pour la santé. Ces résultats sont dus à la haute perception que les élèves avaient déjà avant l'intervention. Si les résultats quantitatifs n'apportent rien de très intéressants, une analyse qualitative apporte plus de précisions. En effet, la dernière question du questionnaire post-intervention demandait aux élèves quels étaient les éléments qu'ils avaient retenus sur l'ensemble des quatre heures. Les répondants rappellent qu'il est important de manger équilibré, sainement, qu'il faut éviter les nourritures provenant des fast-foods ou encore que l'activité physique est bonne pour la santé. Globalement, l'intervention est une réussite, les élèves ont trouvé un intérêt à participer à un cours qui sort de l'ordinaire et ont été participatifs autant en classe qu'en extérieur.

5. Discussion et conclusion

Les résultats montrent que tous les élèves ne sont pas exposés au même risque. Les filles sont plus sujettes à des troubles liés au corps, tout comme les enfants en surpoids qui présentent en plus des habitudes alimentaires plus mauvaises. Quant aux garçons, ils passent plus de temps devant l'ordinateur et fréquentent plus les fast-foods. Il semble judicieux de maintenir la possibilité d'intervenir sur l'ensemble des élèves tout en gardant ces différences à l'esprit. L'analyse des données démontre également que de nombreux sujets peuvent être abordés et qu'une intervention ponctuelle ne suffit pas à les traiter dans leur ensemble avec les élèves. Une intervention basée sur le long terme permettrait peut-être d'apporter des plus larges connaissances aux élèves.

Des informations théoriques et pratiques ne sont pas suffisantes. Il est intéressant d'imaginer une intervention beaucoup plus globale s'attaquant à l'ensemble des pistes d'actions révélées par ce travail. Par exemple, l'aménagement d'un emplacement permettant aux élèves de garer leurs vélos ou trottinettes avec un concours par classe de kilomètres parcourus en une année. Dans la même veine d'idée, après une introduction aux techniques de course comme il a été fait de ce travail, les élèves seraient encouragés à aller courir en dehors des heures d'école et leurs kilomètres parcourus rapporteraient de l'argent, par exemple avec un système de parrainage, pour financer une activité en classe ou un camp. Des repas (petit-déjeuner ou repas de midi) pourraient être pris en classe avec des informations nutritionnelles sur les aliments et les recommandations en termes de calories journalières. Ces types d'activités complétés par de la prévention contre l'alcool ou la fumée comme il existe déjà pourraient représenter des interventions types à mettre en place dans un cadre scolaire.

En conclusion, les élèves de 7ème année de l'Elysée ont une bonne perception de l'importance de l'activité physique et d'une bonne nutrition, cependant leurs connaissances et habitudes sur ces sujets ne sont que moyennes. Des interventions cherchant à les améliorer se justifient complètement au sein de l'école obligatoire.

6. Bibliographie

- Ferron, P. A. M., Narring, F., Cauderay, M. (1997). L'activité sportive des jeunes en Suisse: pratiques, motivations et liens avec la santé. *Archives de Pédiatrie* 4(6): 568-576.
- Epstein, L. H., Roemmich, J. N. et al. (2008). A randomized trial of the effects of reducing television viewing and computer use on body mass index in young children. «*Arch Pediatr Adolesc Med* 162(3): 239-45.
- Lecerf, J-M, Sylvie Bal, A. C. (2011). Petit déjeuner, est-ce utile? *Cahier de Nutrition et de diététique* 46(1): 30-39.

MASTER OF ARTS ET DIPLÔME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRÉ SECONDAIRE I

Résumé du mémoire professionnel:

La pertinence de l'outil informatique dans le processus créatif en éducation musicale ou quel est l'apport du logiciel numérique musical GarageBand lors du processus créatif d'une pièce musicale en classe d'éducation musicale?

Rédaction du mémoire

Catherine Demont (catherine.demont@vd.educanet2.ch)

Nicolette Regard (nicolette.regard@vd.educanet2.ch)

Mémoire soutenu en

Août 2013

Directrice de mémoire

Sabine Châtelain

Membre du jury

Valérie Jatton

1. Accroche

Nous avons été interpellées par les recommandations du plan d'études Romand (PER) qui invitent chaque enseignant(e) à introduire l'informatique dans l'enseignement des disciplines et à développer les capacités transversales des élèves. Nous assistons aujourd'hui à une influence certaine des nouvelles technologies sur le monde musical et le concept d'écriture musicale, ce qui nous a amenées à nous questionner sur la place de l'outil informatique dans les cours d'éducation musicale.

Au travers d'une expérimentation de création en petits groupes en salle de musique avec des instruments de musique acoustiques, puis en salle d'informatique avec le logiciel GarageBand, nous avons observé nos élèves dans un processus créatif. L'outil informatique se révèle pertinent pour certains élèves présentant quelques difficultés par rapport à l'instrument de musique acoustique, comme la mémorisation ou la pérennité du tempo. L'environnement sonore n'est toutefois pas favorable à l'aspect relationnel dans le sens où un casque audio ne favorise ni l'interaction entre les membres du groupe ni la création simultanée. Il en est de même pour l'aspect vibratoire des sons qui est moins mis en valeur.

Malgré ces réserves, nous pouvons affirmer que l'outil informatique peut ouvrir de nouvelles pistes didactiques pour stimuler la création de situations sonores sans avoir recours à un instrument de musique.

2. Problématique et question de recherche

L'intérêt de cette étude réside dans le fait que nos deux didactiques, l'informatique et l'éducation musicale collaborent rarement dans une activité commune de création avec des élèves. Peu d'expériences ont été tentées dans ce domaine avec une classe du cycle de transition (8e Harmos), mais plutôt au sein de classes primaires (Rochat & Vuignier, 2006; Siegel, 2004). La plupart des activités créatrices incluant un logiciel numérique musical se sont déroulées sans la coopération d'un enseignant de classe d'éducation musicale. Le cadre général de notre recherche nous est fourni par le biais de l'objectif général A21 du PER. Celui-ci invite les enseignants d'éducation musicale à mettre les élèves en situation d'exprimer un imaginaire et une émotion en s'appuyant sur les particularités du langage musical, et en produisant des ambiances sonores; ceci en exploitant les

possibilités des différents supports techniques, instruments et objets sonores.

Nous nous sommes donc intéressées à la littérature sur le concept d'informatique musicale qui date de la deuxième moitié du XXe siècle et à la manière de le définir. Pour Vincent Maestracci (1994), *l'informatique musicale se dit des technologies qui, à un quelconque niveau de la génération sonore, utilisent une codification numérique des processus d'organisations instantanés ou temporels de la matière sonore*. Cette définition est complétée par Claude Cadoz (1999) qui écrit que *l'ordinateur apporte de nouvelles puissances de représentation en introduisant notamment la possibilité de créer des objets et des structures sonores sans aucun recours, à quelque étape que ce soit, à une situation instrumentale*.

Le concept de créativité est défini par Pierre Magistretti (2011), professeur à l'Université de Lausanne comme étant *une transformation ou une réinterprétation de notre savoir à des fins nouvelles*; tandis que des auteurs comme Marie-Noëlle Heinrich (2001) s'interroge sur la manière d'utiliser un matériau, de le faire vibrer, de produire des sons qui puissent nous émouvoir; ceci dans un contexte d'innovations technologiques, de mutations instrumentales et de nouvelles méthodes de composition. Enfin, Marcelo Giglio (2006) considère la créativité comme *étant l'une des réponses efficaces possibles aux interrogations essentielles de l'éducation et de la société*. Cependant, Didier Anzieu (1981) établit une distinction entre le concept de créativité et celui de création en précisant que si la créativité est un ensemble de prédispositions de caractères qui peuvent se cultiver. La création est l'invention ou la composition d'une œuvre apportant du nouveau et d'une valeur reconnue par leurs pairs.

C'est ainsi que pour notre objectif de recherche, nous avons choisi d'étudier le cheminement de la créativité à la création avec des élèves d'une classe du cycle de transition (8e Harmos). Ceci dans une étude comparative [la seule à notre connaissance] qui permettait d'obtenir des éléments pertinents pour déterminer l'apport de l'outil informatique lors du processus créatif d'une petite pièce musicale en classe d'éducation musicale.

3. Démarche de recherche

Sur la base du volontariat, douze élèves d'une classe de 8e harmos ont formé 2 groupes de 6 élèves qui ont été divisés ensuite en 2 groupes

de 3 élèves afin de faciliter l'interaction et rendre plus efficaces nos observations. Pour effectuer le même travail, chaque trio a eu deux rencontres en salle de musique puis deux autres en salle d'informatique.

L'enseignante de musique a choisi l'ostinato comme base d'apprentissage pour la création d'une pièce musicale de 2 minutes composée de trois voix: l'ostinato, une percussion et une mélodie avec les instruments acoustiques choisis par les élèves. A l'issue de chaque rencontre, les productions ont été enregistrées et écoutées par les autres élèves. En salle d'informatique, deux trios d'élèves se partageaient chacun un clavier d'ordinateur. Chaque membre avec son casque audio pouvait suivre la progression de la composition du groupe. Ils n'avaient pas l'autorisation d'utiliser les boucles préenregistrées de GarageBand et ont reçu des consignes identiques pour la création musicale.

Par l'intermédiaire de deux questionnaires, l'un avant l'expérimentation et l'autre après, nous avons interrogé les élèves autour de trois axes principaux: l'environnement musical, la dimension sociocognitive, le rapport à la créativité. Nous avons privilégié des méthodes qualitatives tout en tenant compte de l'aspect quantitatif des questionnaires. Afin d'être en mesure de recouper et de compléter leurs éléments, des grilles d'observation ont été remplies par les enseignantes présentes tout au long du processus créatif.

En proposant cette expérimentation à nos élèves, plusieurs objectifs sont visés, développer l'écoute mutuelle tout en favorisant l'expression individuelle et celui du groupe. Les élèves découvrent et repèrent leur sensibilité.

4. Présentation et interprétation des résultats

Le croisement des éléments des questionnaires et des grilles d'observations permet de souligner une bonne cohérence dans les résultats.

En salle de musique, les difficultés sont surtout liées à l'émission du son, le choix du timbre de certains instruments et la constance rythmique. En salle d'informatique, ce sont le comportement individuel et les connaissances techniques qui n'ont pas permis à certains d'ajuster correctement les pistes dans le plan de montage de la pièce musicale.

La collaboration et le partage d'idées n'ont pas été sans difficulté pour une minorité d'élèves au sein de leur groupe. Le respect des idées ainsi que l'écoute mutuelle ont eu une répercussion notable sur la qualité sonore de la pièce musicale.

Lors du processus créatif, quelques élèves se sont appuyés sur leurs connaissances musicales et/ou techniques. Ainsi un nouvel basso ostinato a été créé en salle de musique, tandis que des ostinatos mélodiques et rythmiques ont été produits avec GarageBand. Au départ, les élèves estimaient qu'il serait plus difficile de reproduire l'exercice de création fait en salle de musique avec un logiciel numérique. Au final, il s'avère que les productions dans les deux environnements sont très diversifiées. Ceci est dû à quelques difficultés auxquelles les élèves ont été confrontés telles que la mémorisation et la superposition rythmique en musique; la faiblesse d'une collaboration active et de connaissances techniques du logiciel en informatique.

Le contexte dans lequel se déroule le processus créatif est très important et nous soulignerons que l'aspect social de la pratique instrumentale représente un élément que l'on ne retrouve pas en informatique.

5. Discussion et conclusion

Les résultats ne nous permettent pas de répondre d'une manière tranchée à l'objectif de recherche. D'une part, car notre rédaction imprécise des questionnaires nous a laissées avec des interrogations. D'autre part, parce qu'il convient de les nuancer en fonction de plusieurs facteurs comme la capacité de collaboration et de mémorisation de chaque élève, le plaisir de créer un son instrumental. Nous pouvons conclure que l'apport de l'outil informatique varie selon le profil des élèves.

Pour certains, il permet de créer une production sonore sans passer par l'utilisation d'un instrument de musique, à condition toutefois de savoir utiliser correctement toutes les subtilités de création musicale d'un logiciel numérique. Nous soulignons que nous avons apprécié l'imagination dont ont fait preuve les élèves pour produire des pièces musicales dans deux processus créatifs différents.

Dans notre pratique professionnelle, il serait intéressant d'envisager la création d'une pièce musicale d'une plus grande ampleur, ceci pour pallier un manque de disponibilité d'instruments de

musique acoustiques dans une salle d'éducation musicale. Il serait possible par exemple d'élaborer des chorégraphies, sonoriser des textes d'élèves ou de créer des pièces en utilisant l'informatique et les instruments acoustiques ensemble.

L'enthousiasme qu'ont montré nos élèves au cours de l'expérience nous invite à explorer davantage les possibilités que nous offre l'utilisation des nouveaux outils informatiques.

6. Bibliographie

- Anzieu, D. (1981) *Le corps de l'œuvre*, Paris: Gallimard
- Cadoz, C. (1999) Continuum énergétique du geste au son. In Vinet, H. Delalande, F. (dir), *Interfaces homme-machine et création musicale*, p.168. Hermes Sciences-Publications: Paris
- Giglio, M. (2006) *La créativité dans les approches transversales et musicales des curriculums québécois et suisses romands: une étude comparative préliminaire*. HEP des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel: «BEJUNE», Suisse
(<http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/91.pdf>)
- Heinrich, M-N. (2001) *Création musicale et nouvelles technologies: l'instrument représenté ou la relation simulée*. Université Stendhal: Grenoble 3
- Maestracci, V. 1994), *L'informatique au service des objectifs de l'éducation musicale. La revue de l'EPI, n°73, 109-119.*
(http://www.epi.asso.fr/fic_pdf/b73p109.pdf)
- Magistretti, P. Ansermet, F. (11/2011) *Les paradoxes de la créativité: vers une re-création. Prismes, revue pédagogique HEP Vaud, n° 15, 6-7.*
(<http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/prismes/numeros-complets/prismes-numero-15-2011-hep-vaud.pdf>)
- Rochat, N., Vuignier, P. (novembre 2006), *Création d'une chanson avec Garage Band PRVD-2*. Banque de données BDDP -HEP Lausanne
- Siegel, J. (2004), *How One Class with One Computer Composed Music. Teaching Music. Volume 11 n°5, 44-49*

Le contenu des résumés appartient aux auteurs qui peuvent être contactés grâce aux adresses e-mail indiquées sur les pages introductives de chaque texte.

**MASTER OF ARTS ET DIPLÔME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRÉ
SECONDAIRE I**

Résumé du mémoire professionnel:

Initiation à l'Opéra autour de Carmen au CYT

Rédaction du mémoire

Ester Ferraro (eferraro@live.it)

Mémoire soutenu en

septembre 2013

Directeur de mémoire

Kémâl Afsin

Membres du jury

Sabine Chatelain

1. Accroche

Dès son apparition, et plus particulièrement au début du XVIII^e siècle, l'opéra a été un art collectif né de la mobilisation de cités italiennes tout entières. Art populaire à l'origine, il est progressivement devenu si élitiste que des efforts colossaux ont dû être menés depuis cinquante ans pour tenter de le (re)populariser.

A notre avis, l'opéra possède un point d'accrochage qui peut toucher l'univers cognitif et affectif de nos élèves. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes investie sur la question de la transmission de cette connaissance et de cette culture aux futurs spectateurs, dès leur scolarité. Il s'agit donc d'élaborer les modalités d'apprentissage appropriées pour sensibiliser les élèves à ce genre musical.

Cette envie se fonde aussi sur la volonté de mettre fin aux préjugés attachés à l'opéra, de préparer le public de demain, de présenter l'opéra comme une matière vivante et riche auprès des jeunes néophytes.

2. Problématique et question de recherche

Inspiré de l'art de rue, l'opéra se donne à ses débuts dans des théâtres privés ou dans le cadre des fêtes de cour et la création lyrique est dès le XVIII^e siècle le privilège de riches commanditaires.

Frédérique Patureau dans «*Les pratiquants de l'art lyrique aujourd'hui*» (1991) nous montre combien le public des spectacles lyriques est homogène: par l'âge, par le niveau de revenu, par les titres de degré élevé et par le partage d'une culture savante dans le domaine musical.

La vision stéréotypée de l'opéra qu'ont les adolescents du XXI^e siècle est aussi façonnée par les médias populaires, les bandes dessinées (Tintin), le cinéma, la télévision. Tout cela a contribué à la vision de ce genre musical réservé à un public sélectionné.

Selon Sylvie Saint-Cyr (2006), c'est le monde scolaire qui jouerait un rôle essentiel dans sa démocratisation, le rendant ainsi plus accessible et donc plus égalitaire.

De façon générale, l'école, plus précisément l'enseignement de la musique, n'aborde pas ou peu l'opéra en tant que sujet. En effet on constaté,

lors d'une rencontre avec Anne-Catherine Lyon (Cheffe du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud) et les représentants des associations de branches artistiques que: *Avec la dotation horaire dont on dispose actuellement, il est impossible de toucher tous les domaines proposés par le plan d'études romand (PER)... Il s'agit de faire des choix, ce qui oblige, malheureusement, à renoncer à certains apprentissages.*

Nous avons observé que l'éducation musicale au cycle de transition (CYT) se réfère généralement au développement de la voix par le biais d'apprentissage de chansons à l'unisson, en canon, à deux voix, en petits groupes ou en chorale alors que l'opéra, qui constitue la quintessence de la musique vocale, n'est presque jamais abordé dans les cours de musique. En outre, lors des activités d'écoute musicale, les élèves découvrent grâce à des écoutes comparatives, les variétés d'époques, de genres et de styles. Paradoxalement, dans le travail accompli, peu des séquences pédagogiques sont consacrées à l'art lyrique.

Nous pouvons émettre l'hypothèse que cela est dû probablement à une absence d'acculturation des enseignants dans le domaine spécifique de l'opéra. Comme tous les enseignants ne sont pas forcément eux-mêmes des spécialistes de ce genre, ils se sentent éloignés d'un domaine qu'ils ne maîtrisent pas.

En outre l'éducation musicale est constituée de cinq domaines d'activité qui amènent l'enfant à s'épanouir tout au long de sa scolarité par la voix, le corps, les codages, le jeu instrumental et l'écoute.

L'expression de l'*Ecoute active* qu'évoque Kémâl Afsin dans son ouvrage *Psychopédagogie de l'écoute* (2009) est impérative pour que l'enfant soit associé aux éléments de cognition musicale de l'œuvre et prédisposé à se les approprier. Anne Busterret invite dans *L'enfant et les moyens d'expression sonore* (1975) à apprendre à l'enfant à écouter, à entendre un message sonore, donc à former un auditeur lucide et attentif. Il faut préciser que l'écoute fait l'objet d'une pédagogie spécifique qui se développe et se perfectionne grâce à une procédé de complexité croissante. Une fois encore nous avons remarqué que peu des séquences d'écoute sont consacrées à des airs d'opéra.

Evitant de traiter ce sujet, la connaissance appartient à des personnes privilégiées et la perception naturellement négative envers l'opéra de nos élèves paraît découler d'un héritage culturel.

Ignorer l'opéra dans les plans d'étude revient à priver nos élèves d'un élément culturel complexe qui représente un appauvrissement existentiel. Dès lors:

Comment peut-on développer la découverte de l'opéra au CYT?

3. Démarche de recherche

A travers une démarche expérimentale, nous avons voulu répondre à notre question de recherche.

Notre souhait était de créer avant toute chose un lien affectif avec l'art lyrique et l'étude du genre par rapport à l'opéra, nous a incitée à travailler avec nos élèves sur Carmen

En effet, nous avons décidé d'associer les élèves d'emblée à l'objet d'apprentissage. La vidéo de Carmen réalisée au Métropolitain de New York était un outil précieux tout au long de ce projet. Notre idée première était de montrer aux élèves le chœur des gamins afin d'éclaircir toutes les questions relatives au visionnement de cette séquence.

Ensuite nous avons préparé nos séquences pédagogiques sur la base de l'acquisition des éléments de cognition musicale.

4. Présentation et interprétation des résultats

Suite à l'évaluation diagnostique que nous avons effectuée au début de ce projet, nous avons constaté que nos élèves n'avaient guère de connaissances de l'art lyrique. Par conséquent, à la fin de notre travail pédagogique nous avons jugé opportun de proposer un questionnaire afin de comprendre si notre objectif de recherche avait été réalisé. Par ailleurs, nous étions aussi intéressée à connaître l'évolution de nos élèves face à la sensibilisation générale qui avait été faite par rapport à l'opéra.

Les résultats du questionnaire sont surprenants et rassurants: les pistes pédagogiques adoptées ont permis une nette amélioration de l'intérêt des sujets interrogés pour ce genre musical. D'une manière générale, l'explication de l'histoire du livret, l'activité vocale et instrumentale et l'écoute directe qui émerge des émotions, ont permis d'éveiller et de soutenir l'intérêt de nos élèves pour cet art. Les résultats cumulés représentent les 75% des participants. Cette même population n'avait

pratiquement aucune connaissance ni émotion motivationnelle avant la concrétisation de notre projet pédagogique.

5. Discussion et conclusion

Ces résultats surprenants, nous confirment la justesse de nos stratégies et de nos choix pédagogiques.

En effet, plusieurs paramètres ont joué un rôle important dans la réussite du projet: le choix de l'opéra était approprié, les élèves avaient bien compris l'histoire du livret et bien identifié les éléments de cognition musicale telle que les thèmes, ainsi que les rôles et la psychologie des personnages.

Les interprètes du chœur de gamins fournissaient à nos élèves un élément de convergence avec leur propre âge. Cet élément d'affectivité motivationnelle soutenue par une activité instrumentale a abouti à un processus d'écoute dite active qui a suscité l'envie des sujets d'aller plus loin dans la découverte de l'art lyrique.

Ainsi nous pouvons aisément déclarer que la dimension d'affectivité d'arrière-plan, qui apparaissait au début de notre expérience en tant que force opératoire, s'est transformée progressivement en une affectivité de premier plan lors des séquences d'apprentissage successives. Nous avons ainsi créé les conditions d'une pédagogie de la réussite, en incluant des tâches significatives qui redonnaient du sens et dépassaient les préjugés liés à l'opéra, qui nous ont permis de réaliser nos objectifs.

6. Bibliographie

- Abbate Carolyn. «Opera, ou, le Envoicing de la femme.» Dans *la musicologie et la différence: genre et sexualité dans la bourse de musique*, éd. Ruth Solie, Berkeley: University of California Press, 1993.
- Afsin Kémâl, *Psychopédagogie de l'écoute*. De Boeck, Bruxelles 2009
- Barré Michel et le chantier BT2, *Célestin Freinet, pédagogue moderne*, BT2, Novembre, no 43, France, Editions PEMF – Mouans-Sartoux, 2001, 63 p.
- Bertazzoni Luca, *Divulgare la musica: arte e scienza della mediazione culturale*, in «Musica Domani» n.135, EDT, Torino 2005

- Borio Gianmario e Garda Michela, *L'esperienza musicale. Teoria e storia della ricezione*. EDT, Torino 1989
- Busterret Anne H., *L'enfant et les moyens d'expression sonore*. Ed. Ouvrières Paris 1975
- Careri Enrico, *Francesco Geminiani*. Clarendon Press Oxford 1993
- Clément Catherine, *L'opéra ou la défaite des femmes*. Grasset éditeur 1979
- Collet M. et Gonin S., *Les manuels scolaires de lecture véhiculent-ils des rôles sociaux sexués stéréotypés ou respectent-ils l'égalité des genres?* Haute école pédagogique, 2008
- Crabbé Brigitte et al., (1995) dans «*Les femmes dans les livres scolaires*» Pierre Mardaga, éditeur
- Delalande François, *La musica è un gioco da bambini*. Franco Angeli, Milano 2001
- Delfrati Carlo (a cura di), *Musica in scena. Il teatro musicale a scuola*. EDT, Torino 2003
- Delfrati Carlo, *Fondamenti di pedagogia musicale*. EDT, Torino 2008
- Delière Irène, *Naissance et développement du sens musical*. PUF, Paris 1995
- Guérin Pierre et le chantier BT2, *Célestin Freinet et l'école moderne*, BT2, Janvier, no 193, France, Éditions PEMF, 1987, 43 p
- Haussey Jean, *Question pédagogique*, Hachette. Paris 1999
- Ferrarotti Franco, *Homo sentiens. Giovani e musica. La rinascita della comunità dallo spirito della nuova musica*. Liguori, Napoli 1995
- Junod, H. Analyse des manuels scolaires. In «*Si les femmes nous étaient contées... Guide méthodologique pour faire connaître l'apport des femmes à l'histoire, à la littérature, aux arts, au monde des idées et à la société.*» (s. d.). guide pdf. dans Ageliaco.org -(pp. 79-90)
- Leleux Claudine, *La philosophie pour enfants*. De Boeck, Bruxelles 2008
- Kobbé Gustav, *Tout l'opéra: de Monteverdi à nos jours*, Laffont 1999
- Moreau T. et al., *Pour une éducation épïcène: guide de rédaction et de ressources pour documents scolaires s'adressant aussi bien aux filles qu'aux garçons*. Editions Réalités sociales 1994
- Mosconi N. «Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école», *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* 1/ (n° 51), p. 31-38, 2003
- Patureau Frédérique, *Les pratiquants de l'art lyrique aujourd'hui*, Msh Paris 1991
- Piaget Jean, *Les Mécansime Perceptifs*, PUF Paris 1961
- Poizat M. *La Voix du diable: La Jouissance lyrique sacrée*. Métailié, éditeur 1991
- Saint Cyr Sylvie, *Les jeunes et l'opéra*. L'Harmattan, 2006
- Schärer, F. *Père, mère, roi et sorcière: la représentation des deux sexes et de la catégorie du genre dans les manuels scolaires de l'école primaire de la Suisse alémanique et de la Suisse romande*, vol. 327, Peter Lang Publishing 2008
- Seydoux H. *Les Femmes et L'opéra* Editions Ramsay 2004
- Stefani Gino, *Intense emozioni in musica*. CLUEB, Bologna 1996
- Tranchefort Françoise-René, *L'Opéra Seuil* 1983
- Viau Rolland, *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck, Bruxelles 2003
- Freinet Célestin, *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Paris, Editions: Librairie
- Armand Colon, Collection BOURRELIÉ, *Carnet de pédagogie pratique*, 1964.

6.1 Les Revues

- OPMUDA Mensuel de l'Opéra, août et octobre 2011
- Orphée Apprenti Les cahiers du GriAM «Education musicale» serie n°2 / 2010
- L'Avant-Scène Opéra revue bimestrielle n° 180/181 1998

6.2 Webographie

Disponible sur demande

Le contenu des résumés appartient aux auteurs qui peuvent être contactés grâce aux adresses e-mail indiquées sur les pages introductives de chaque texte.

MASTER OF ARTS ET DIPLÔME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRÉ SECONDAIRE I

Résumé du mémoire professionnel:

Les ensembles instrumentaux scolaires

Rédaction du mémoire

Frédéric Rod (frederic_rod@hotmail.com)

Sylvain May (walhall@bluewin.ch)

Mémoire soutenu en

juin-juillet 2013

Directeur de mémoire

Kémâl Afsin

Membres du jury

Nicolai Schlup

1. Accroche

Nous avons observé qu'une évolution est en train de se produire dans le monde de l'éducation grâce à la création d'ensembles instrumentaux dans les établissements scolaires de divers régions et pays. Selon les adeptes de cette démarche, cela permettrait de réaliser des progrès considérables auprès des enfants, et particulièrement ceux issus des quartiers défavorisés de certaines grandes villes, telle que Caracas. Ce processus aurait déjà permis à titre préventif, de réduire la violence auprès d'un nombre considérable d'enfants.

Si l'on constate que c'est un véritable phénomène de société dans certains pays, cela n'en est pas encore le cas chez nous et nous avons voulu en savoir davantage sur les quelques ensembles qui se situent dans nos régions francophones de Suisse.

Après avoir observé différents orchestres scolaires dans nos régions et interrogé leur responsable, qui pour beaucoup en sont les fondateurs, nous avons pu constater que leur mise en place n'est pas exempt de difficultés mais reste dans le domaine du possible, grâce à l'enthousiasme et la persévérance de leur initiateur.

2. Problématique et question de recherche

Il serait vain et inutile d'essayer de définir ce qu'est la pratique collective de la musique tant celle-ci est large et englobante (Demange, Hahn, Lartigot, 2006). La pratique collective de la musique concerne autant les activités vocales que les activités instrumentales. Néanmoins, si l'on réduit notre champ de vision à la pratique instrumentale seule, cela peut s'étendre de deux personnes qui jouent d'un instrument de percussion à la création d'un orchestre symphonique tout entier. En l'occurrence, il est nécessaire de clarifier la situation et de déterminer avec précision ce que l'on entend par la pratique instrumentale scolaire.

L'activité, dans le cadre des établissements scolaires, qui consiste à jouer de la musique à plusieurs est motivée habituellement dans le but de se produire en concert ou d'animer des représentations (spectacles, promotions, etc.). La motivation peut être multiple; il peut s'agir par exemple de soigner l'image de l'école, de renforcer la motivation des élèves, de favoriser la cohésion et l'intégration etc. Il faut noter que ces situations ont évolué sans lien avec

les écoles de musique et que le fait d'importer dans le contexte scolaire des séances de travail de musique d'ensemble est assez original et porteur.

La célèbre phrase «On aime que ce que l'on connaît et dans la mesure exacte où on le connaît» (Van Riet, 1963), permet de se poser la question de l'importance de la découverte des œuvres musicales dans le cadre scolaire puisque c'est ici que se trouve la part la plus importante de l'acquisition de la connaissance et de la découverte chez les enfants. Par ailleurs, l'étude portant sur Les pratiques culturelles en Suisse (Altweg, 2009) nous enseigne que la part des amateurs de musique classique augmente avec le niveau de formation. Ceci met en exergue l'importance que revêt l'enseignement de la musique sur les enfants et les adolescents en ce qui concerne le développement de leurs goûts musicaux.

C'est dans ce contexte que l'enseignant se doit de développer ses stratégies de formation afin de transmettre le goût de la musique et l'ouverture d'esprit aux enfants. M. Jean-Claude Decalonne, initiateur du projet de classe d'orchestre en France, avait fait part d'ailleurs de sa stupéfaction après avoir visité plusieurs écoles au Japon où la pratique instrumentale est courante. (Wozniak-Lepinoy et Pavie, 2011).

Il faut noter également que la pratique instrumentale rejoint les trois savoirs mis en exergue par Philippe Perrenoud et qui sont savoir faire, savoir-être et savoir-devenir (Perrenoud, 1999). La pratique instrumentale entre donc dans la sphère du « faire et être » ainsi que dans celle de la praxis, c'est à dire dans la sphère de la sérénité et de la liberté (Léger, 2006). De plus, l'enfant, dans son processus de socialisation, « doit devenir membre d'une communauté dont il partage des valeurs et où il occupe une place » (Gal-Petitfaux, 2008).

Nous avons donc orienté notre travail de recherche sur le thème des orchestres scolaires dans le but de promouvoir la pratique instrumentale dans les établissements scolaires de Suisse romande et plus particulièrement dans le canton de Vaud.

Par différentes visites effectuées, nous avons voulu démontrer que la pratique instrumentale en milieu scolaire est possible et utile. Par ailleurs, plébiscité le 23 septembre 2012, l'encouragement de la formation musicale a ouvert un chantier d'une ampleur considérable.

Si l'on prend en considération ce nouvel article constitutionnel 67a sur l'encouragement de la formation musicale, on peut imaginer que le thème des orchestres scolaires va prendre de plus en plus d'importance dans les années à venir. De surcroît, le thème des orchestres à l'école s'inscrit parfaitement dans les objectifs du PER (Plan d'Etudes Romand).

3. Démarche de recherche

Au vu de l'importance que revêt l'utilisation de la pratique musicale d'ensemble comme facteur de motivation et d'intégration (influençant forcément de manière indirecte de nombreux autres paramètres tels que le respect et la qualité relationnelle qui unit les différents partenaires d'un établissement scolaire), nous avons trouvé utile d'orienter notre travail de recherche sur l'état actuel de la question en parcourant la littérature et en rendant visite à différents orchestres scolaires déjà existants dans nos régions. Cela nous a amené à réfléchir sur les manières qui permettent de développer la pratique instrumentale dans les établissements scolaires. L'une des possibilités serait pour l'enseignant de développer la pratique instrumentale dans le cadre de son enseignement musical, car l'activité instrumentale fait partie des plans d'étude avec les autres domaines qui sont: activité vocale, activités corporelles ainsi que l'écoute musicale. Les résultats de travail aux instruments peuvent être intéressants mais nous n'allons pas les prendre en considération dans cette recherche que nous avons menée. Une autre possibilité, plus complexe à mettre en œuvre, serait de créer un orchestre dans son établissement de manière éphémère (c'est à dire pour une occasion distincte) ou sur le long terme. Cette possibilité est bien sûr exigeante car elle demande la mise en place d'une structure inexistante dans bon nombre d'établissements scolaires.

L'objectif de ce travail de recherche est donc de promouvoir la création d'ensembles instrumentaux et pour ce faire, nous nous sommes rendus auprès de différents établissements qui possèdent déjà en leur sein un (ou des) ensemble(s) instrumental(aux).

Lors de nos rencontres, nous leur avons posé toutes sortes de questions qui nous ont permis d'en faire une synthèse. Le résultat de notre recherche peut ainsi se révéler utile à tout enseignant ou toute direction intéressée à développer la pratique instrumentale dans son établissement.

Bien sûr, étant donné que tous les établissements scolaires sont sujets à des politiques locales et budgétaires différentes, ce travail de recherche ne se propose pas d'être un recueil stratégique qui permettrait de créer, clés en main, un orchestre dans un établissement. Il se veut plutôt être une somme d'idées et d'expériences permettant de développer la pratique instrumentale dans un établissement. Les idées sont à appliquer au cas par cas et ce qui peut fonctionner dans un établissement n'est pas forcément adéquat dans un autre. Il appartient donc pour la personne intéressée par le sujet de s'adapter en fonction des différents paramètres qui l'environnent.

4. Conclusion

Nous avons pu observer en allant à la rencontre de ces ensembles instrumentaux scolaires, que ceux-ci fonctionnent parfaitement bien et répondent aux objectifs recherchés. En outre, il est très important, de prendre en considération l'impact social et culturel dans le fait de jouer d'un instrument dans le cadre scolaire. Comme le souligne Michel Rosselet, directeur de l'Ecole Primaire de Côteau-Fleuri à Lausanne, «*Nos élèves proviennent de quartiers populaires et multiculturels où la précarité n'est pas rare. C'est un plus pour notre établissement. Sans les classes de cordes, bien des élèves n'auraient pas accès à ces instruments*».

Il nous semble donc important que les pouvoirs publics prennent conscience de l'apport de l'apprentissage collectif d'un instrument dans le cadre scolaire en libérant pour cela les fonds nécessaires.

Arrivé à la fin du projet, nous avons remarqué que la plupart des élèves ne continuent pas l'étude de leur instrument car, dans la plupart des cas, le projet ne continue pas dans la suite de leur scolarité et les passerelles avec les différentes écoles de musique ne sont pas assez développées.

Nous constatons que par ces activités nous formons, d'une part, les élèves «à la musique» et, d'autre part, formons «par la musique».

5. Bibliographie

- ATWEGG D. (2009). *Pratiques culturelles en Suisse*. Neuchâtel: OFS p.4
- DEMANGE E, HAHN K., LARTIGOT J-C (2006), *Apprendre la musique ensemble Lyon; Symétrie*

- GAL-PETITFAUX N. & VORS O., (2008). *Article «Socialiser et transmettre des savoirs en classe d'éducation physique: une synergie possible au prix d'une autorité pédagogique conciliante»*
- LEGER D., (2006). Thèse: L'éducation à la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement: Une praxis éducative au sein d'un projet personnel de formation. Québec: Université du Québec. p.169
- PERRENOUD P., (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF. p.127
- VAN RIET G., (1963). *Y a-t-il chez saint Thomas une philosophie de la religion?. In: Revue Philosophique de Louvain. Troisième série, Tome 61, N°69, 1963. p. 55*
- WOZNIAK-LEPINOY M. & PAVIE C., (2011). *Une classe d'orchestre clés en main*. Paris: L'Harmattan pp.9-10

MASTER OF ARTS ET DIPLÔME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRÉ SECONDAIRE I

Résumé du mémoire professionnel:

Contribution de *L'Atelier du langage 9^{ème}* à la mise en œuvre du Plan d'Etudes Romand (PER): une analyse des activités de lecture et d'écriture du manuel.

Rédaction du mémoire

Lucie Essomba (essolucie@yahoo.fr)

Mémoire soutenu en

Août 2013

Directeur de mémoire

José Ticon

Membre du jury

Sonya Florey

1. Accroche

Le travail entrepris ici s'est appliqué à définir le rôle de *L'Atelier du langage 9^{ème}* dans la mise en œuvre du Plan d'Etudes Romand (PER). Afin de cerner cette problématique, nous avons pris pour objet les ateliers de lecture / écriture de ce manuel. Nous en avons fait ressortir les tâches dans le but de les examiner relativement aux objectifs du PER en matière de compréhension et de production de l'écrit.

S'agissant de la production de l'écrit, nous avons constaté que ces ateliers qui, dans leur majorité, construisent un cadre pour l'écriture ne considèrent que partiellement les objectifs du PER. Pour ce qui a trait à la compréhension de l'écrit, les ateliers ne permettent pas d'appréhender cet apprentissage dans sa complexité ainsi que le suggère le PER.

Une telle étude permet de développer chez les enseignants de français une meilleure connaissance des moyens dont ils disposent. Elle interpelle également les maisons d'édition, obligées de prendre en compte dans leurs productions des démarches d'apprentissage plus élaborées au cours desquelles des savoirs complexes seraient susceptibles d'être développés.

2. Problématique et questions de recherche

Le PER présente une configuration qui incite à dépasser le cloisonnement entre les disciplines et à l'intérieur de celles-ci. En français, s'agissant de la finalité «maîtriser le fonctionnement de la langue / réfléchir sur la langue», le PER précise qu'elle permet aux élèves du cycle 3 «d'approfondir et de compléter les notions de syntaxe et d'orthographe acquises précédemment, en développant ses procédures d'analyse et en abordant des règles de fonctionnement, essentiellement pour l'écrit» (p.18). On le voit, l'appropriation des savoirs ayant trait au fonctionnement de la langue s'oriente vers d'autres finalités: la production et la compréhension des textes. En plaçant ainsi le texte au cœur des apprentissages, le PER s'inscrit dans la droite ligne du programme de rénovation de l'enseignement du français initié en Suisse romande dans les années 1980. Cette rénovation a privilégié l'expression au travers des activités de réception et de production orale et écrite. Elle rompait avec l'ancienne dichotomie

entre langue et textes et s'attachait à la maîtrise de la capacité à lire et écrire par le biais des activités de réflexion sur la langue. Soucieuse de concrétiser «en termes de contenus et de démarches, les objectifs figurant dans le plan d'études» (Merkelbach, 2009, p.6), la CIIP a doté les écoles romandes de moyens d'enseignement censés accompagner la mise en œuvre du PER. C'est dans cette optique que fut introduite, pour le cycle 3, la collection *L'Atelier du langage*. «Manuel d'outils de langue», *L'Atelier du langage* laisse d'abord voir une organisation reproduisant uniquement la juxtaposition des activités de grammaire, de vocabulaire, d'orthographe, de conjugaison. Pourtant, la ligne pédagogique de ce manuel poursuit le but d'établir des liens réguliers entre les savoirs sur la langue et les activités de compréhension et de production de texte. Ainsi, chacun des chapitres débouche sur des ateliers de lecture / écriture qui visent à étudier la langue en l'intégrant dans des activités de compréhension et de production de textes.

L'intégration dans la pratique des nouvelles orientations définies par le plan d'étude accroît le poids du manuel dans le dispositif d'enseignement. Il faut toutefois relever que les moyens d'enseignement ne répondent pas de la même manière aux objectifs définis par les programmes. D'où la nécessité d'examiner leur conformité avec le curriculum prescrit et de rendre intelligibles les contenus du dispositif didactique d'un manuel.

Conscient non seulement de la complexité des savoirs à acquérir pour la compréhension comme pour la production des textes, mais aussi de la rareté des moyens d'enseignement dévolus à l'appropriation de ces compétences, nous avons voulu clarifier le rôle de ces ateliers. Nous avons cherché à analyser la manière dont *L'Atelier du Langage 9^{ème}*, par le biais de ses activités de lecture et d'écriture, concrétise les objectifs de production et de compréhension de l'écrit détaillés dans PER. Pour cela, nous avons formulé les questions de recherche suivantes: Quels objectifs sont assignés à la compréhension et à la production de l'écrit dans le PER? Comment les activités de lecture et d'écriture de *L'atelier du langage 9^{ème}* réalisent-elles ces objectifs? Au regard de l'ensemble de ces activités pouvons-nous considérer que toutes les dimensions de la compréhension et de la production de l'écrit, telles que définies par le PER, sont prises en compte?

3. Démarche de recherche

Nous avons pris pour base les objectifs du PER en matière de compréhension et de production de l'écrit auxquels nous avons comparé les tâches définies pour les activités de lecture et d'écriture de *L'Atelier du Langage 9^{ème}*. Les objectifs du PER sont organisés en composantes, lesquelles constituent des indicateurs pertinents de ce que le maître doit mettre en œuvre pour que l'élève acquière des compétences dans les domaines enseignés. Les tâches permettent d'appréhender l'objet à enseigner; nous avons donc vérifié le déploiement de ces objectifs dans les activités de *L'Atelier du Langage 9^{ème}*. Nous avons également souhaité mettre en évidence les conceptions didactiques sous-jacentes aux domaines d'enseignement qui nous préoccupent.

4. Présentation et interprétation des résultats

4.1 Compréhension de l'écrit - Répartition des composantes du PER par atelier

Composantes du PER, en pourcentage par atelier:

- Mobiliser et développer des connaissances langagières et extralangagières = **73.08%**
- Identifier et caractériser les différents genres de textes = **57.69%**
- Mettre en évidence de l'organisation du texte et la progression du récit et des idées = **7.69%**
- Utiliser des moyens de référence = **3.85%**
- Confronter le contenu du texte à des références diverses = **0%**
- Dégager le sens des mots et des phrases à partir du texte et du contextex = **0%**
- Se décentrer et adopter d'une posture réflexive et critique = **0%**
- Dégager le point de vue de l'auteur = **0%**
- Hiérarchiser et synthétiser les contenus = **0%**

D'après ces données, les composantes relatives aux genres de textes et aux connaissances langagières et extralangagières sont les plus représentées dans les ateliers du manuel. Pour une pratique aussi complexe que la lecture, le PER laisse voir derrière ses composantes diverses manières de traiter l'information, de même que les opérations multiples que doit gérer l'apprenti lecteur. Ces aspects sont insuffisamment pris en compte par le manuel.

4.2 Production de l'écrit - Répartition des composantes du PER par atelier

Composantes du PER, en pourcentage par atelier:

- Organiser ses idées, personnaliser son message et préciser sa pensée = **85%**
- Respecter les règles de l'expression écrite (temporalité, orthographe, syntaxe, reprises,...) = **50%**
- Utiliser la dimension créative de la langue et sa propre créativité = **38.46%**
- Enrichir le contenu du texte (idée, vocabulaire, grammaire,...) = **34.62%**
- Organiser son texte en fonction des lois du genre (organiseurs, mise en page, systèmes temporels,...) = **7.69%**
- Analyser la situation d'énonciation et s'y adapter = **4%**
- Sélectionner les outils de référence = **0%**
- Améliorer sa production (relecture, réécriture, réorganisation, enrichissement,...) = **0%**

Certaines dimensions enseignables mises en œuvre par le PER pour la production de l'écrit sont déployées à une échelle variable dans le manuel. D'autres composantes du PER pourtant essentielles au développement du processus d'écriture chez l'élève n'ont pas la faveur du manuel. Au regard des objectifs du PER, la conception de l'apprentissage de l'écriture dans *L'Atelier du langage 9^{ème}* se révèle fragmentaire.

5. Discussion et conclusion

En compréhension comme en production de l'écrit, il s'agit davantage de développer des compétences que d'inculquer des connaissances. Néanmoins, nous avons constaté que les discordances entre le PER et les ateliers du manuel sont plus fortes dans le domaine de la lecture que dans celui de l'écriture. Cette différence est imputable à la nature même de ces objets. En effet, tandis que l'exercice de l'écriture suppose «une extériorisation ainsi que des instruments d'objectivisation» (Reuter, 2002, p. 65), il est moins possible en lecture de rendre compte des opérations sous-jacentes. Du fait de leur incomplétude, il est à craindre que ces ateliers soient fort peu utilisés par les enseignants. Mais pour ceux qui s'en servent, cette confrontation de *L'Atelier du langage 9^{ème}* aux objectifs du PER permet de clarifier les limites et les ressources des démarches qui y sont déployées. Un manuel de français ne pourrait renfermer tous les contenus exigés par

un programme; il ne saurait donc fournir aux enseignants une programmation prête à l'emploi. Néanmoins, le manuel scolaire est omniprésent en classe, obligation est donc faite de rendre son contenu plus pertinent. Les apprentissages en lecture et en écriture exigent des outils clairs qui augmentent le contrôle de l'élève sur les processus à mettre en œuvre; il revient aux auteurs des manuels d'en tenir compte dans leurs productions.

Le manuel scolaire reste un moyen de médiation qui prend place au cœur d'un dispositif didactique. C'est donc rappeler un truisme que d'affirmer qu'un manuel ne peut seul mettre en œuvre l'apprentissage du processus de lecture ou d'écriture. En l'absence d'étayage de la part des enseignants, sans un dispositif pour élaborer des situations d'apprentissage qui assurent le développement des compétences, un manuel scolaire, aussi élaboré soit-il, ne saurait jouer son rôle.

6. Bibliographies

- Avoledo, F., Beltrando, B., Beltrando, J. & Gérard, A. (2005). *L'Atelier du langage 9^{ème}*. Paris: Hatier.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). Plan d'Etudes Romand I, Cycle 3. Langues.
- Merkalbach, C. (2009). Plan d'études et moyens d'enseignement: quelle articulation? *Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP*, 23, 6-8.
- Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF.

MASTER OF ARTS ET DIPLÔME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRÉ SECONDAIRE I

Résumé du mémoire professionnel:

L'intégration de l'outil informatique dans l'enseignement du français: quels dispositifs pour quels impacts sur les élèves?

Rédaction du mémoire

Victoria Kangangi (victoria.kangangi@educanet2.vd.ch)

Mémoire soutenu en

septembre 2013

Directeur de mémoire

José Ticon

Membre du jury

Carole-Anne Deschoux

1. Accroche

En août 2011, le Plan d'Etudes Romand (PER) a fait son entrée dans le système scolaire suisse. Amenant différentes nouveautés, l'une des plus importantes est la disparition des cours d'informatique qui laissent leur place à l'intégration des MITIC (Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication) dans les autres disciplines scolaires. Ainsi, pour le cycle 2, les objectifs de MITIC sont directement mis en lien avec ceux du français puisqu'à la fin de la 8ème année HarmoS, les élèves doivent être capables d'«utiliser l'écriture et les instruments de la communication pour planifier et réaliser des documents» (PER, FG21-L128). Pourtant, nombreux sont les enseignants qui refusent encore d'intégrer l'outil informatique dans leur classe, que ce soit pour des raisons idéologiques et/ou techniques. Ainsi, j'ai choisi d'orienter ma recherche sur les dispositifs qui peuvent être mis en place pour permettre cette intégration des MITIC dans les cours de français, tout en questionnant l'impact qu'ils ont sur les élèves. Pour ce faire, j'ai enseigné à une classe de 8H l'écriture d'un récit mystérieux à l'aide du traitement de texte OpenOffice, logiciel disponible dans le Master cantonal.

Au travers de la séquence enseignée et de l'analyse des textes produits par les élèves, j'ai pu mettre en évidence qu'avec des dispositifs d'enseignement réfléchis et relativement simples, il est possible d'amener les élèves à élaborer un document informatisé répondant aux objectifs du PER tout en leur permettant de développer certaines capacités scripturales.

2. Problématique et question de recherche

Avec l'introduction du PER dans la scolarité obligatoire en Suisse romande, les MITIC sont devenus un domaine de la Formation générale et doivent, par conséquent, être enseignés tout au long de la scolarité dans les disciplines qui s'y prêtent. Pour le cycle 2, ils sont intégrés à l'enseignement du français puisque les élèves doivent apprendre à «produire des documents» tout en «exploration des possibilités (synonymes, grammaire, ponctuation, ...) et limites du correcteur orthographique» (PER / FG21 - L1 28). L'écriture se prête donc parfaitement à cet exercice. Parallèlement, selon les directives du PER, l'enseignement des langues doit se faire dans le but de: «apprendre à communiquer et communiquer, maîtriser le fonctionnement des

langues / réfléchir sur les langues, construire des références culturelles, développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage» (PER, 2010, p. 6). Ainsi, l'apprentissage du français est basé sur la compréhension et la production de textes écrits et oraux de différents genres.

Pourtant, bien que les objectifs de français soient clairement identifiés et reliés à ceux des MITIC, rien dans le PER n'indique comment concrètement intégrer ces derniers. Il est même précisé que: *les éléments de progression pour l'enseignement des MITIC sont peu précisés selon les parties du cycle:*

- pour permettre l'utilisation des technologies et des médias aux moments les plus opportuns dans les disciplines,
- pour laisser de la souplesse dans l'organisation de l'enseignant selon les spécificités matérielles et organisationnelles de l'établissement, voire du canton. (p. 35)

A l'enseignant donc de trouver les moyens de conjuguer les deux disciplines.

Afin de permettre un enseignement de l'écriture qui soit des plus efficaces, il est par conséquent nécessaire de s'arrêter sur les théories et recherches en lien avec la didactique du français. Parmi elle se trouve notamment le modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower (1994) qui apporte de nombreux éclairages sur les processus cognitifs en jeu dans les tâches d'écriture. En lien également, les recherches de Fabre-Clos (2002) qui s'est penchée sur la question des brouillons car «ils permettent de repérer une partie des cheminements entre un projet et sa réalisation» (p. 33). Ainsi, elle a relevé quatre types de changements opérés lors de la révision d'un texte; changements qui nécessitent différentes capacités cognitives. En plus de ces éléments, Reuter (2002), en tant que didacticien, propose différents aspects à prendre en compte dans l'enseignement du français. Dans une perspective socio-constructiviste, il s'arrête par exemple sur l'importance des interactions entre pairs, du statut de l'erreur ou encore sur la construction active des savoirs et des compétences par les sujets.

Le champ d'études de cette recherche étant pluridisciplinaire, les recherches menées dans le cadre de l'utilisation du traitement de texte en classe sont également primordiales. Dans leur ouvrage Psychologie des apprentissages et multimédia, Legros et Crinon (2002) présentent les résultats de différentes recherches et montrent

que les effets de l'utilisation du traitement de texte sont généralement peu significatifs mais dépendent fortement du contexte pédagogique. Ainsi, ils rejoignent Depover, Karsenti et Komis (2007) qui affirment que «les TIC ne sont pas intrinsèquement des outils cognitifs, mais plutôt des outils à potentiel cognitif. Donc, le contexte et l'usage sont des facteurs importants de l'impact des TIC sur l'apprentissage et le développement de compétences.» (pp. 176-177)

Finalement, les résultats de ces recherches m'ont poussée à me questionner sur les impacts d'un enseignement réfléchi de l'écriture et de l'utilisation du traitement de texte, en accord avec les objectifs du PER, sur les capacités scripturales des élèves.

3. Démarche de recherche

Pour répondre à cette question, la recherche a été menée dans une classe de 8^{ème} année HarmoS du canton de Vaud; les dix-sept élèves avaient donc entre 11 et 12 ans et suivaient une scolarité normale. La séquence enseignée dans le cadre de ce travail l'a été durant un stage de formation pratique et s'est déroulée sur quinze périodes au total. Il s'agissait par conséquent d'un contexte particulier étant donné que je n'étais présente dans la classe qu'en tant que stagiaire et pour quelques heures par semaine. De surcroît, les élèves étaient soumis pour la première fois aux exigences du PER. Ainsi, afin de répondre aux mieux à ces différentes contraintes, j'ai choisi de travailler un chapitre du nouveau moyen d'enseignement de français L'île aux mots, à savoir la séquence autour du récit mystérieux.

S'agissant d'une recherche exploratoire de type qualitatif, les données concernant les dispositifs à mettre en place sont issues des observations faites en classe et retranscrites dans un carnet de bord. Leurs impacts sur les élèves ont, quant à eux, été évalués par l'analyse des productions écrites de six écoliers aux résultats différents. Ces productions sont les tests que les élèves ont effectués en fin de séquence; ils devaient réviser la première version de leur récit mystérieux. Cette analyse devant permettre de montrer si, grâce à la séquence d'enseignement, les élèves sont parvenus à atteindre les objectifs de français et de MITIC retenus, les textes des élèves ont été évalués qualitativement grâce à une grille construite autour de trois objectifs du plan d'études.

4. Présentation et interprétation des résultats

Le premier de ces objectifs correspond à l'organisation du contenu en fonction des caractéristiques du genre (le récit mystérieux). Il s'agit du seul critère spécifique au français et il a été le mieux réussi par les six élèves. Parmi ces six, un seul ne l'a pas maîtrisé et trois autres n'ont atteint que le seuil minimal de réussite. En effet, bien qu'ils aient été travaillés en classe, trois indicateurs ont particulièrement posé problème aux élèves. Cela dit, la bonne réussite de cet objectif démontre que la démarche socio-constructiviste préconisée par Reuter (2002) ainsi que les différentes évaluations formatives menées en classe ont réellement permis aux élèves de développer leurs connaissances sur ce genre de texte ainsi que leur capacité à en écrire.

Le second objectif, lui, relève autant du français que des MITIC puisqu'il demande la mobilisation de ses connaissances lexicales, syntaxiques et orthographiques. Encore une fois, il a relativement bien été maîtrisé par les élèves puisque quatre d'entre eux l'ont réussi. Ainsi, il est ressorti que les élèves comptabilisaient relativement peu de fautes au niveau de l'orthographe, mais que la syntaxe, elle, leur a véritablement posé problème. Relevant tant des accords, de la conjugaison que de l'expression, elle est difficile à maîtriser; d'autant plus que le correcteur orthographique d'OpenOffice ne la prend que peu en compte. Par conséquent, il s'est avéré que, lors du processus de révision (qui correspond à la tâche effectuée durant le test), les élèves sont revenus à leur stratégie de corrections habituelle alors même qu'ils travaillaient avec un traitement de texte. Ainsi, même si les résultats globaux sont positifs, ils confirment les résultats de Depover, Karsenti et Komis (2007) qui disent que le logiciel n'est qu'un outil à potentiel cognitif. Ce potentiel cognitif ne peut se développer qu'au travers d'une réflexion approfondie sur les possibilités offertes par le logiciel ainsi que par un travail conséquent sur les changements de stratégies de travail qu'il impose, ce qui a manqué durant la séquence.

Finalement, le dernier critère vérifié chez les élèves relève de la production d'un document. Il a permis de montrer qu'après différentes remédiations, notamment au sujet des règles typographiques, les élèves atteignent sans difficulté cet objectif du plan d'études.

5. Discussion et conclusion

Les résultats présentés ci-dessus permettent de véritablement mettre en lumière les bénéfices d'une démarche socio-constructiviste de l'enseignement de l'écriture en lien avec un travail sur un genre de texte spécifique. En effet, avec une évaluation suivie par et pour les élèves, ceux-ci ont développé différentes capacités scripturales ce qui leur a notamment permis de réviser en profondeur leur récit en l'améliorant tant au niveau du contenu que de la forme.

Cependant, ces réussites ne sont pas uniquement à attribuer à l'enseignement, relativement traditionnel, mené en classe. Il est effectivement certain que l'outil informatique est source de motivation chez les élèves et qu'il a participé au bon résultat d'ensemble. Le correcteur orthographique a notamment contribué à limiter les fautes d'orthographe dans les récits des élèves. Par contre, il a également compliqué le processus de révision. Ainsi, comme certaines recherches l'avaient déjà souligné, la lecture à l'écran est un réel problème pour la correction d'un texte informatisé. De la même manière, les propositions de révision partielles voire aléatoires du logiciel augmentent la difficulté des élèves à repérer leurs erreurs puis à les corriger.

Pour conclure, il s'avère finalement que l'utilisation du traitement de texte dans le cadre de l'enseignement de l'écriture a des effets positifs, bien que peu significatifs, sur les capacités scripturales des élèves. Ainsi, il serait intéressant de savoir si, grâce à d'autres dispositifs, ces compétences pourraient être davantage développées.

6. Bibliographie

- CIIP (2010). *Le PER (Cycle 2), Capacités transversales -Formation générale*. Neuchâtel.
- CIIP (2010). *Le PER (Cycle 2), Langues*. Neuchâtel.
- Depover, C., Karsenti, T. & Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies. Favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Fabre-Clos, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège: De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

- Hayes, J.R. & Fortier, G. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. In Boyer, J-Y., Dionne, J-P. & Raymond, P. *La production de textes: Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp. 49-72). Montréal: Logiques.
- Legros, D. & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris: Armand Collin.
- Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Vincent, J. (2002), *Les TICE à l'école*. Paris: Bordas

Le contenu des résumés appartient aux auteurs qui peuvent être contactés grâce aux adresses e-mail indiquées sur les pages introductives de chaque texte.

MASTER OF ARTS ET DIPLÔME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRÉ SECONDAIRE I

Résumé du mémoire professionnel:

Aménagements et gestion de classe pour l'élève dyslexique

Entre égalité et équité: l'équilibre proposé par la pédagogie universelle

Rédaction du mémoire

Aurélia Reymond (aurelia.reymond@gmail.com)

Pauline Rossier (pauline.rossier@gmail.com)

Mémoire soutenu en

juin 2013

Directrice de mémoire

Sonya Florey

Membres du jury

Patrick Bonvin

1. Accroche

L'OMS définit la dyslexie comme une «difficulté durable d'apprentissage de la lecture et d'acquisition de son automatisme chez des enfants intelligents, normalement scolarisés, indemnes de troubles sensoriels et de troubles psychologiques préexistants» (Dumont, 2008, p.11). Ainsi, les élèves dyslexiques conservent les mêmes difficultés d'apprentissage au secondaire I qu'en primaire. On peut également supposer qu'elles vont s'accroître face au niveau d'exigence de la compréhension écrite notamment qui augmente au fil des années. Comment les enseignants du secondaire I soutiennent-ils ces élèves? Notre recherche s'est concentrée sur les représentations que les enseignants, les parents et les élèves ont de ce trouble et sur les aménagements proposés. Les résultats montrent: l'hétérogénéité des pratiques, le souci de trouver un équilibre entre égalité et équité ou, en d'autres termes, de conserver les mêmes exigences et objectifs pour tous tout en tenant compte des difficultés de chacun, le souhait chez les enseignants d'aider au mieux et de manière plus efficace sans pour autant devenir des spécialistes de la dyslexie, la peur de desservir ces élèves en les rendant dépendants des aides et, enfin, la réalité de ces élèves face à des aménagements posés uniquement lors des évaluations et des parcours scolaire hasardeux avec peu de suivi et de constance. Comme nous le verrons, deux pistes d'actions principales vont se dessiner: la nécessité d'une meilleure collaboration entre les intervenants avec une transmission des informations mieux organisée et l'application des principes de la pédagogie universelle lors de la planification des séquences didactiques. Elles permettent de conserver des exigences et des objectifs élevés pour chacun et de mettre en avant les ressources, les compétences, les connaissances et les savoir-faire des élèves.

2. Problématique et question de recherche

Étant donné que la littérature sur le sujet est laconique lorsque cela concerne le secondaire I, nous avons souhaité connaître les pratiques mises en place dans les établissements vaudois et, à travers le discours des personnes interrogées, apporter des conclusions utiles, concrètes et pragmatiques. L'intérêt de cette recherche réside dans les questionnements et

les problèmes qu'elle soulève lors des entretiens ainsi que dans les pistes d'action proposées qui pourraient réellement répondre aux attentes des enseignants, mais aussi des élèves et de leurs parents. Notre question de recherche regroupe plusieurs questionnements. Le premier est la nouvelle loi scolaire (LEO) qui met en avant, dans l'article 98, que «le directeur et les professionnels concernés veillent à fournir à tous les élèves les conditions d'apprentissage et les aménagements nécessaires à leur formation et à leur développement [et qu'] en particulier, les enseignants différencient leurs pratiques pédagogiques pour rendre leur enseignement accessible à tous leurs élèves». De ce fait, les enseignants n'ont plus le choix et doivent prendre en compte la dyslexie des élèves. Mais pour cela, ils doivent savoir comment faire. De là découle notre deuxième questionnement puisque, tant la brochure *Dyslexie-Dysorthographe*, éditée en 2008, que le Cadre général d'évaluation restent très généraux et flous sur les adaptations efficaces, possibles ou souhaitées. Le troisième questionnement est qu'il n'existe pas une mais des dyslexies (phonologique, visuo-attentionnelle ou mixte) qui peuvent être diagnostiquées à des niveaux très différents (Dumont, 2008, pp. 123-125). Par ailleurs, les recherches sur ce trouble montrent une grande hétérogénéité sur ses causes, ses origines, voire même ses conséquences. Comme l'expliquent Shaywitz, Escobar, Shaywitz, Fletcher, Makuch, (1992), il est difficile de trouver une unique définition de la dyslexie (p.145). Cette diversité amène une quatrième question puisque les enseignants ne doivent pas être des spécialistes: comment peuvent-ils connaître les aménagements efficaces pour tel ou tel type de dyslexie? Enfin, le dernier questionnement concerne les élèves dyslexiques puisque ceux-ci sont les premiers touchés par ce flou et cette multiplicité. Leur parcours scolaire est trop souvent hasardeux, dépendant de l'enseignant et de sa représentation de la dyslexie (Crunelle et al., 2010, p.51).

Notre recherche se base donc sur des différents travaux déjà réalisés sur le sujet afin de les mettre en lien avec les représentations des enseignants, des élèves et des parents au secondaire I. Ces apports théoriques nous ont aidées à élaborer nos questionnaires pour les entretiens. Ceux-ci nous ont amenés à notre question de recherche: comment la question des aménagements, pour soutenir les apprentissages, est-elle perçue et pensée par ces différents protagonistes?

3. Démarche de recherche

Nous avons élaboré trois questionnaires différents – pour les enseignants, les élèves et les parents – dans le but d'enregistrer ces entretiens et de récolter des données qualitatives. Nous avons interrogé quatre élèves et leurs parents et six enseignants. Chaque entretien a été transcrit et le contenu analysé afin de réfléchir à des pistes d'actions concrètes par rapport aux questionnements et aux problèmes soulevés lors de ces rencontres.

4. Présentation et interprétation des résultats

Les principales difficultés rencontrées par les élèves sont la lecture et la mémorisation. Nous voyons donc que toutes les branches scolaires sont concernées. Pourtant, ce sont principalement les enseignants de langues (français, allemand, anglais) qui proposent des aménagements et cela uniquement lors des évaluations. De plus, les aménagements les plus souvent cités sont non spécifiques et pourraient aider de nombreux élèves en difficulté sans pour autant que ceux-ci souffrent de dyslexie. Les aménagements sont jugés efficaces. Il n'est pas possible de donner des solutions générales et directement applicables comme le souhaiterait certains enseignants. Par contre, il existe des supports ou outils qui sont utiles et qui devraient être mieux diffusés et reconnus. Le devoir de l'enseignant n'est pas de diagnostiquer mais d'observer et d'analyser les difficultés des élèves pour alerter les personnes compétentes. Le souci principal des enseignants est de trouver un équilibre entre équité et égalité tout en conservant des exigences et des objectifs élevés ainsi qu'en aidant les élèves à devenir plus autonomes.

Les pistes d'action qui peuvent être proposées sont la prise de conscience par le corps enseignants que les difficultés dues à la dyslexie ne sont pas liées uniquement aux langues et qu'il est nécessaire de poser des aménagements dans toutes les branches pendant tous les cours et pas seulement lors des évaluations. De plus, afin de mettre en place des aménagements réellement spécifiques et efficaces, la collaboration entre les logopédistes et les enseignants est essentielle. Les informations doivent être transmises d'année en année pour assurer un réel suivi et, grâce à la concertation,

les intervenants pourraient définir des adaptations qui soutiennent correctement l'élève dyslexique en l'aidant à poursuivre ses apprentissages de manière optimale. Pour ce faire, nous avons imaginé un document, mis à jour à chaque fin d'année, qui pourrait regrouper les difficultés et les ressources de l'élève, les aménagements précédemment proposés et qui seraient perçus comme efficaces pour lui. Enfin, nous avons choisi la pédagogie universelle pour répondre aux différents questionnements mentionnés plus haut. Celle-ci se définit comme «un ensemble de principes liés au développement du curriculum qui favorise les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus. [...] Il ne s'agit pas d'un modèle unique qui s'applique à tous, mais plutôt d'une approche flexible qui peut être faite sur mesure ou ajustée pour les besoins de l'individu» (Rose et Meyer, (2002) cité par Bergeron, Rousseau, Leclerc, (2011), pp. 91-92). En effet, c'est au niveau de la planification et de l'organisation des cours préparés par les enseignants que les changements s'opèrent. La pédagogie universelle propose des principes qui, suivis, permettent aux enseignants de créer pour leur élèves des séquences correspondant à toutes les stratégies et les types d'apprentissage. Ainsi, peu importe que l'élève soit dyslexique, allophone, à haut-potentiel ou autres, leurs difficultés ne sont plus le point de départ pour façonner un enseignement puisque le but de la pédagogie universelle est de dé-catégoriser afin d'offrir à tous un apprentissage optimal alliant des buts exigeants mais accessibles dans les meilleures conditions possibles. En appliquant la pédagogie universelle, l'enseignant utilise tous les différents moyens, stratégies, modes ou supports existants et met ainsi en avant les ressources, les compétences et les connaissances des élèves.

4. Discussion et conclusion

Il est évident que la pédagogie universelle ne résout pas tous les problèmes. C'est la combinaison d'une bonne collaboration, d'une transmission des informations sérieuse et constante, d'une prise de conscience de la part des intervenants, de remises en question, d'une posture professionnelle inclusive et d'une mise en œuvre des principes universels qui peuvent améliorer la réalité des élèves dyslexiques au secondaire I. Malheureusement, l'échantillon est trop restreint pour posséder une vision d'ensemble des pratiques. De plus, les pistes d'actions n'ayant pas été testées, elles restent à l'état d'hypothèses.

5. Bibliographie

- Bergeron L, Rousseau N, & Leclerc M, (2011); «La pédagogie universelle au coeur de la planification de l'inclusion scolaire», *Revue scientifique virtuelle: éducation et francophonie*, 39(2), automne 2011, pp 87-104. (En ligne: http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-087_BERGERON.pdf)
- Crunelle D., (dir.) (2010). *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée: propositions d'aménagements pédagogiques*. [ouvrage collectif], Lille: CRPD.
- Dumont, A., (2008). *La dyslexie*. Paris: Edition le Cavalier Bleu.
- Shaywitz, S.E., Escobar, M.D., Shaywitz, B.A., Fletcher, J.M., Makuch, R. (1992). «Evidence that Dyslexia May Represent the Lower Tail of a Normal Distribution of Reading Ability». In *The New England Journal of Medicine*. Massachusetts Medical Society. Vol. 326, no 3, 145-150.

5.1 Brochures et règlements vaudois ou romands

- *Cadre général de l'évaluation* (adaptation 2012), DFJC, procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation, 3e édition, 2010. (En ligne: www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/CGE_2012-2013_1-8.pdf)
- *Dyslexie et Dysorthographe: informations et recommandations à l'usage des enseignants*, DGEO (2008), Etat de Vaud, Département de la formation de la jeunesse et de la culture. Lausanne. (En ligne: http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/Brochure_Dyslexie.pdf)
- *Loi sur l'enseignement obligatoire* (LEO), (2011) 400.02. (En ligne: <http://www.vd.ch/themes/formation/scolarité-obligatoire/lois-et-règlements/>)

Le contenu des résumés appartient aux auteurs qui peuvent être contactés grâce aux adresses e-mail indiquées sur les pages introductives de chaque texte.

MASTER OF ARTS ET DIPLÔME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRÉ SECONDAIRE I

Résumé du mémoire professionnel:

Représentations d'élèves vis-à-vis des travaux pratiques de dissection au
secondaire 1

Rédaction du mémoire

Laetitia Basterra (laetitia.basterra@vd.educanet2.ch)

Pierre Fumeaux (pierre.fumeaux@vd.educanet2.ch)

Mémoire soutenu en

juin 2013

Directeur de mémoire

Eric Tardif

Membres du jury

Patrick Bonvin

1. Accroche

Les TP (travaux pratiques) font partie intégrante de l'enseignement des sciences expérimentales au secondaire, car ils sont souvent source d'intérêt et de curiosité pour les élèves. Parmi ces TP, la dissection d'organes d'animaux est courante en cours de biologie. Si elle est bien vécue par l'élève, l'effet didactique escompté sera au rendez-vous. En revanche, si elle est mal vécue, l'effet risque d'être désastreux. Il est donc primordiale de savoir comment organiser au mieux ces TP et il est légitime de se poser la question du bien-fondé de l'utilisation de ces techniques en classe de biologie, étant donné les moyens alternatifs à disposition.

Cette étude par questionnaire nous a permis de mieux comprendre quels sont les sentiments ressentis par les élèves vis-à-vis de la dissection. Nous avons aussi pu répondre à différentes questions:

- Quelles sont les sources de motivation des élèves? Quels sont, selon eux, les facteurs influençant le bon déroulement d'une dissection?
- Existe-t-il des différences selon le sexe de l'élève?
- Quelle est leur niveau d'appréciation de ces TP et voudraient-ils les remplacer par des méthodes alternatives?

2. Problématique et question de recherche

La dissection est une approche pédagogico-didactique à la fois expérimentale et interdisciplinaire, qui permet l'acquisition de savoir-faire et de savoir-être propres aux sciences expérimentales. Récemment, la discussion s'est portée sur l'utilisation d'animaux pour l'expérimentation scientifique dans les laboratoires ou en salle de classe comme pratique pédagogico-didactique (Sommerville & Villiers, 2005). L'émergence des innovations technologiques et informatiques repositionne le débat sur le rôle de la dissection dans l'apprentissage et mène à de nouvelles questions sur l'utilisation de telles méthodes en classe de science (Guttmann, Drake & Trelease, 2004).

Des études comparant l'apprentissage de l'anatomie par dissection versus l'utilisation de programmes multimédias ont été menées et aboutissent à des résultats mitigés. (Predavec, 2001; Youngblut, 2001; Kariuki & Paulson, 2001;

Cross & Cross, 2004). Des études ont aussi été menées sur le ressenti des élèves durant les cours de dissection (Millet & Lock, 1992; Sommerville & Villiers, 2005; Bonnaud-Antignac et al., 2008). D'une manière générale, elles ont montré que les élèves appréciaient globalement les travaux de dissection mais que les filles étaient souvent plus dérangées que les garçons à l'idée de devoir disséquer. Ces études mettent également en avant la charge émotionnelle déclenchée par ces pratiques.

L'enseignant de sciences naturelles peut parfois se sentir impuissant ou démuni devant les réactions des élèves lors des expériences de dissection. Il est donc primordial que l'enseignant sache comment organiser au mieux ces travaux pratiques de dissection pour que les élèves en profitent. Pour cela nous avons décidé de questionner les élèves sur ce qu'ils ressentent avant et pendant une dissection et sur les facteurs pouvant influencer le déroulement d'une dissection. Nous avons recueilli leurs points de vue concernant l'impact de la dissection sur leur apprentissage et nous avons cherché à savoir s'ils souhaitaient remplacer cette méthode par une méthode alternative.

Notre question de recherche s'articule autour des pôles principaux suivant:

- 1. Que ressentent les élèves vis-à-vis des travaux pratiques de dissection? Selon les élèves, quels facteurs peuvent influencer positivement ou négativement le déroulement de la dissection?**
- 2. Les élèves pensent-ils que la dissection favorise leur apprentissage?**
- 3. Les élèves souhaiteraient-ils remplacer les travaux pratiques de dissection par une méthode alternative? Quelle méthode alternative préféreraient-ils?**

3. Démarche de recherche

Nous avons choisis de réaliser notre recherche au niveau du collège vaudois. Nous avons interrogé 36 élèves répartis en classes de 10ème et 11ème Harmos (8VSB, 8VSO et 9VSO).

La méthode de récolte d'information que nous avons utilisée est la méthode par questionnaire. Cette méthode présente l'avantage de pouvoir traiter les données de manière quantitative. Le questionnaire a été élaboré sur la base d'informations récoltées lors d'interviews préalablement réalisées afin de cibler les sentiments qui pouvaient être rencontrés par les élèves lors de dissection, et comment ou par quoi ces sentiments pouvaient être déclenchés. Le questionnaire finalement construit était divisé

en 3 parties. La première partie du questionnaire concernait les déterminants sociaux. La deuxième partie a permis de définir un profil scolaire des élèves. La troisième partie permettait de collecter des données concernant les émotions des élèves, ce qu'ils pensent de la dissection et du rôle de l'enseignant, quelles sont les paramètres qui permettent un bon déroulement de la dissection, est-il pour ou contre le remplacement de ce TP par une dissection virtuelle etc. Pour juger quantitativement du degré d'accord de l'élève avec les affirmations et choix proposés, les réponses possibles se basent sur une échelle de Likert. Nous avons pu ainsi traiter statistiquement ces données.

4. Résultats

La première partie de notre travail concerne les sentiments ressentis par les élèves avant et pendant une dissection. Nous avons soumis les données récoltées à un test de Student afin de vérifier le niveau de signification de ces données. Il en ressort que les sentiments ressentis avec la plus grande intensité par les élèves avant dissection sont l'excitation et la curiosité (barres noires). Pendant la dissection (barres blanches), en revanche, seule l'excitation est ressentie avec une plus grande intensité. Nous avons aussi interrogé les élèves sur les motivations qu'ils peuvent avoir à effectuer une dissection comme le fait de voir en vrai, d'utiliser des outils, de pouvoir toucher le sujet etc. Nous avons trouvé que le fait de «toucher/sentir» n'avait pas le même impact sur les filles que sur les garçons. De plus, les filles étaient significativement moins motivées que les garçons à l'idée de devoir toucher un organe ($p < 0.04$).

Au niveau des facteurs qui pouvaient influencer positivement une dissection, nous avons trouvé que le fait d'explicitement le déroulement de la séance était particulièrement important aux yeux des élèves. Inversement, les paramètres influençant négativement le bon déroulement d'une séance de dissection sont les odeurs et le fait d'avoir un camarade qui «joue». Nous avons cherché à savoir s'il existait une différence entre les sexes à ce niveau. L'analyse statistique nous a permis de constater que les filles étaient significativement plus dérangées par les odeurs que les garçons.

Concernant l'appréciation générale du TP de dissection des différences de genre se sont aussi faites sentir. À la question «Apprécies-tu les travaux pratiques de dissection?» nous constatons qu'aucun garçon dit ne «pas du tout» apprécier les travaux pratiques de dissection alors que 12 % des filles l'indiquent. De plus, une corrélation

négative entre le fait d'être dérangé de devoir toucher l'organe et l'appréciation générale des TP de dissection ($r = -0.4$; $p = 0.05$) a été relevée chez les filles. En d'autres termes, plus les filles sont dérangées par le fait de devoir toucher l'organe, moins elles apprécient les TP. Malgré ces différences de genre, nous avons relevé que 90% des élèves ne souhaitent pas remplacer ce TP de dissection par une méthode alternative.

5. Discussion et conclusion

Il ressort de notre étude que les sources de motivation des élèves pour réaliser les travaux pratiques de dissection sont variées. Ils apprécient à la fois de pouvoir voir en vrai et d'avoir un support visuel à la théorie mais aussi de pouvoir utiliser les outils de dissection (scalpel, ciseaux...). Ces éléments ressortent également lors d'études menées sur des étudiants de médecine effectuant des dissections de cadavres lors de cours d'anatomie (Bonnaud-Antignac & al., 2008). Nous constatons que le fait de pouvoir toucher et sentir l'organe n'est pas vécu de la même façon par les filles et les garçons. Les garçons sont significativement plus motivés que les filles à l'idée de pouvoir toucher et sentir l'organe lors de la dissection. En ce qui concerne les paramètres pouvant influencer positivement le déroulement de la dissection, nous avons constaté que les élèves pensent que le fait de connaître la date, le déroulement de la dissection et le but qu'elle poursuit sont tous des éléments importants. D'après les étudiants en médecine, le fait de pouvoir anticiper la dissection est important pour diminuer le sentiment d'anxiété lors de la dissection (Bonnaud-Antignac et al., 2008). De plus, l'explicitation du déroulement de la dissection apparaît comme le paramètre le plus important dans notre étude. De même, il est important que l'enseignant maintienne la discipline en classe et inculque le respect de l'organe disséqué.

Nous avons constaté que les filles semblent, de manière générale, plus touchées que les garçons, le plus souvent car elles sont plus proches du monde animal que les garçons (Millett & Lock, 1992).

L'un des objectifs était de déterminer si les élèves appréciaient ces TP de dissection. Les résultats révèlent que 78% des élèves interrogés disent aimer les travaux pratiques de dissection, soit la grande majorité des élèves. D'une manière générale, plus de 90 % des élèves interrogés se disent contre le fait de remplacer les dissections réelles par des méthodes alternatives (virtuelles, modèles plastique etc.). La dissection est donc

une pratique qui semble appréciée des élèves et les méthodes alternatives ne parviennent pas pour le moment à concurrencer la pratique de réelles dissections.

6. Bibliographie

- Bonnaud-Antignac, A. et al. (2008). Le vécu des dissections au laboratoire d'anatomie. Conséquences psychologiques et actions pédagogiques. *Pédagogie Médicale*, 9 (4), 201-208.
- Cross, T. R., & Cross, V. E. (2004). Scalpel or mouse? A statistical comparison of real & virtual frog dissection. *The American Biology Teacher*, 66 (6), 408-411.
- Guttman, G.D., Drake, R.L. & Trelease, R.B. (2004). To what extent is cadaver dissection necessary to learn medical gross anatomy? a debate forum. *Anatomical Record (Part B: New Anat)* 281, 2-3.
- Kariuki, P. & Paulson, R. (2001). The Effects of Computer Animated Dissection versus Preserved Animal Dissection on the Student Achievement in a High School Biology Class. (Unpublished Paper, Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Little Rock, Arkansas).
- Millet, K. & Lock, R. (1992). GCSE students' attitudes toward animal use: some implications for biology /science teacher. *Journal of Education*, 26, 204-208.
- Predavec, M. (2001). Evaluation of E-Rat, a computer-based rat dissection, in terms of student learning outcomes. *Journal of Biological Education*, 35(2), 75-80.
- Sommerville, J. & de Villiers, R. (2005). Prospective biology teachers' attitudes toward animal dissection: implications and recommendations for the teaching of biology. *South African Journal of Education*, 25(4), 247-252.
- Youngblut, C. (2001). *Use of multimedia technology to provide solutions to existing curriculum problems: Virtual frog dissection*. (Unpublished doctoral dissertation, George Mason University, Fairfax)

Le contenu des résumés appartient aux auteurs qui peuvent être contactés grâce aux adresses e-mail indiquées sur les pages introductives de chaque texte.

MASTER OF ARTS ET DIPLÔME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRÉ SECONDAIRE I

Résumé du mémoire professionnel:

Visite de l'exposition «Körperwelten» par des élèves d'institutions éducatives:
étude de l'intérêt pédagogique et didactique de ce «décor» de spécimens
anatomiques

Rédaction du mémoire

Saida Guennoun Lehmann (sgueleh@gmail.com), *Ph. D.*

Mémoire soutenu en

juin 2013

Directeur de mémoire

Sacha Varin

Membre du jury

John Didier

1. Introduction

Les visites de musées constituent de solides ressources pédagogiques qu'il convient d'intégrer dans le parcours scolaire. Néanmoins, des questions se sont posées jadis et subsistent encore aujourd'hui sur l'intérêt et l'efficacité pédagogique de ces visites, surtout lorsqu'il s'agit d'expositions abordant des sujets traitant de thèmes sensibles et controversés. Cette étude met en lumière les questionnements de fond autour de l'exposition «KÖRPERWELTEN» (MONDE DU CORPS). Il s'agit de l'exposition de spécimens anatomiques, préparés à partir d'organes et de corps humains entiers, selon une procédure révolutionnaire, la plastination⁽¹⁾, inventée par le concepteur de l'exposition G. von Hagens. Ces spécimens anatomiques sont présentés dans des postures suggestives, montrant couche par couche ce qui est normalement caché. A cet égard, il est nécessaire de préparer les élèves-visiteurs à cette exposition si sensible, afin qu'ils puissent enrichir leurs connaissances et acquérir des savoirs d'une manière efficace sur ces spécimens anatomiques.

2. Problématique de recherche

Le but de cette étude est de faire un inventaire de l'intérêt pédagogique et didactique des visites scolaires des expositions muséales et d'évaluer les potentialités d'un rapprochement mieux établi entre l'école et les musées. Le développement éducatif scolaire n'est qu'une part restreinte, et pas toujours très efficace, de ces processus d'apprentissage nécessaires à la vie de tous les jours, et qui mettent en jeu à la fois l'acquisition de connaissances et d'expériences, ainsi que l'utilisation du savoir-faire et des connaissances acquises (E. Hooper-Greenhill, 2000). La question, qui se pose est: comment l'élève-visiteur acquiert-il du savoir dans les musées? Cette interrogation m'a confrontée à une autre réflexion sur les enseignants accompagnateurs des élèves aux institutions muséales et sur les concepteurs des expositions. J. Guichard (1999) postule que l'enseignant peut par un questionnaire adéquat conduire ses élèves à dépasser le ludique et que le partenariat école-musée peut devenir un outil de modélisation de l'enseignement. L'évolution de la science, de ses objectifs et méthodes, semble avoir déterminé la transformation des musées et des expositions scientifiques, aussi bien dans la

(1) Plastination: néologisme désignant le processus de conservation, utilisant des matières plastiques, d'une partie ou de l'ensemble d'un corps.

forme des objets que dans le contexte d'exhibition (Triquet É., 2000). En effet, les institutions muséales peuvent jouer un rôle d'outil éducatif, qui soutient et complète les didactiques d'enseignement et d'apprentissage de l'école (T. Weber, 2005). Dans cette optique, comment donner du sens à une visite muséale afin d'exploiter significativement le matériel et les objets offerts par les musées? Comment l'élève-visiteur peut-il s'approprier d'un objet muséal, tout en formulant ses impressions et ses émotions de façon à développer des liens entre son cursus scolaire et ces objets muséaux?

Les enjeux émotionnels et didactiques de la visite de l'exposition MONDE DU CORPS, m'ont permis de faire une analyse raisonnée du rapprochement école-musée dans le cadre de l'apprentissage des sciences et des technologies.

La question centrale retenue pour cette étude est la suivante: **Dans quelle mesure une visite scolaire dans les institutions muséales peut-elle aboutir, pour les élèves et les enseignants, à un meilleur apprentissage des sciences et des technologies?** De cette question principale découlent d'autres questions connexes: Quels savoirs les élèves ont-ils retenu de cette exposition de spécimens anatomiques? Quelle est la conception de l'exposition MONDE DU CORPS? Les concepteurs du MONDE DU CORPS ont-ils privilégié l'idée artistique au détriment de la didactique des spécimens anatomiques? Quelle réflexion éthique pouvons-nous aborder à propos de l'origine des corps exposés dans «MONDE DU CORPS» et au sujet du rapport à la mort de la part des élèves issus de différentes croyances? Pour répondre à ces questions, j'ai suivi le modèle d'utilisation des musées à des fins éducatives établi par M. Allard (1999):

Avant	Pendant	Après
Ecole	Musée	Ecole
Préparation	Réalisation	Prolongement
Interrogation	Collecte des données et analyse	Analyse et synthèse
Questionnement sur l'objet	Observation de l'objet	Appropriation de l'objet

3. Démarche de recherche

Mon enquête est réalisée sur une population d'élèves du gymnase de Beaulieu à Lausanne issus des différentes filères (âge de 16 à 18 ans). Mon échantillon d'étude se compose de 135 élèves. Ils sont d'origines culturelles diverses

et de croyances religieuses différentes, une hétérogénéité appropriée pour un sujet si controversé. L'exposition a eu lieu à Giessereihalle à Zürich en 2010. Dans ce contexte, j'ai eu amplement le temps, durant le voyage Lausanne/Zurich en train, tant à l'aller qu'au retour, et aussi durant toute la durée de la visite sur le lieu de l'exposition, de discuter avec les élèves et de remplir mes grilles d'observation. Le cheminement de ma démarche s'articule sur deux axes: le premier est réalisé sous forme de sondage d'opinions selon la motivation des élèves ainsi que leur origine culturelle et religieuse. Pour accéder aux informations concernant les élèves, deux questionnaires ont été élaborés: un pour l'avant et l'autre pour l'après de la visite de l'exposition. Le deuxième axe de ma démarche est réalisé en deux opérations: 1) Observations des élèves à travers leurs comportements devant les spécimens anatomiques et 2) Conversations avec les élèves pendant et après la visite. La grille d'évaluation a été basée sur la procédure «Thinking Aloud», selon C. Dufresne-Tassé et al. (1993). Concernant les discussions avec les élèves, je me suis inspirée du modèle de J.-J. Falk et L.-D. Dierking (1992), un modèle contextuel de l'apprentissage des sciences au musée. Le codage (systématique, casuel ou inexistant), du comportement des élèves devant les spécimens, est indiqué, selon la fréquence d'apparition d'un constat de la part des élèves.

4. Présentation et interprétation des résultats

Avant la visite, le sondage d'opinion sur la motivation des élèves d'aller à l'exposition (les élèves avaient le choix de s'inscrire à cette visite) a montré que 59% sont venus à l'exposition pour voir des vrais corps humains présentés sous différentes postures et que 83% des élèves n'ont pas fait de recherche sur Internet pour avoir de plus amples informations sur l'exposition Körperwelten. Les concepteurs de l'exposition ne mettaient pas à disposition de dossiers pédagogiques ni pour les élèves ni pour les enseignants. Après la visite, 49% des élèves trouvent l'exposition intéressante et 31% ont répondu qu'ils comprennent mieux l'intérieur de leur corps. Finalement une efficacité pédagogique assez modeste: **seulement 1 élève sur 2 se disant intéressé et à peine 1 sur 3 disant avoir amélioré sa compréhension du corps humain!** Ce résultat plutôt décevant, aurait à mon avis pu être amélioré si la visite avait été préalablement mieux préparée par les enseignants.

Les réactions des élèves aux postures particulières des plastinats indiquent que les organisateurs de l'exposition ont privilégié le côté «show» au détriment du côté didactique des spécimens anatomiques. Néanmoins, pour la partie de l'exposition consacrée plus particulièrement aux organes (par exemple comparaison entre un poumon sain et un poumon de fumeur) et qui est une section avec moins de côté «show», le contenu didactique est suffisamment pertinent pour que les élèves aient malgré tout été attentifs au fonctionnement et au dysfonctionnement de leur corps.

5. Discussion et conclusion

Il est indéniable que la qualité didactique intrinsèque des plastinats est excellente. Cependant le cadre dans lequel ces plastinats sont présentés est, à mon avis, mal adapté pour l'apprentissage de l'anatomie humaine à des élèves adolescents. Un certain maniérisme, non seulement dans l'exposition mais aussi dans les postures des plastinats, a tendance à mettre au deuxième plan cette qualité didactique intrinsèque des plastinats ce qui amène le visiteur à se concentrer plus sur l'émotion d'être en face d'un cadavre, plutôt qu'avoir un véritable intérêt didactique. Notons que dans l'exposition MONDE DU CORPS, alternent des femmes enceintes, des embryons et des fœtus, étalés de façon spectaculaire. Il est vrai qu'autrefois, il était d'usage de faire appel à des artistes pour représenter fidèlement et esthétiquement des planches anatomiques, comme l'avaient fait André Vésal et son élève Jean-Stéphane de Calcar (1514-1564). Mais là, il s'agissait de dessins reproduits à partir de cadavres et non d'une présentation in visu de vrais corps humains. Éthiquement, il est difficile de s'exclamer devant ces vrais cadavres et de ressentir un émerveillement comme on a l'habitude de le faire devant des objets d'art que von Hagens revendique dans son catalogue (2000).

Contrairement à ce que prétend von Hagens, vantant le fait que les plastinats, parce qu'ils sont inodores et non repoussants, favorisent la possibilité pour les gens de les regarder et donc d'apprendre l'anatomie du corps humain sans être incommodés. On peut au contraire penser que la forme traditionnelle des préparations anatomiques (embaumement, formol, etc.), qui effectivement demande à celui qui les examine de surmonter un certain dégoût, représente en fait justement un passage obligé pour en saisir profondément la nature d'objet uniquement réservé à l'étude.

Les élèves ont peut être besoin de vaincre une certaine répulsion, une sorte de pont visuel entre eux et les corps anatomiques, une étape clé pour augmenter leur curiosité de façon à ce qu'ils aient un regard plutôt scientifique, plutôt que réagir d'une manière méfiante et indifférente vis-à-vis de ces spécimens.

Toute la difficulté pour un enseignant est donc, dans le but pédagogique, de faire saisir aux élèves la qualité didactique des plastinats plutôt que de n'y voir que le côté «show» de l'exposition. Dans cette optique, l'enseignant doit préparer les élèves à ce type d'exposition. Des adolescent confrontés pour la première fois à ce genre d'objets muséaux, des vrais cadavres humains, n'auront pas spontanément la même réaction que celle qu'a l'enseignant, qui est conscient de l'intérêt pédagogique des spécimens et qui a pour objectifs de stimuler l'observation et la curiosité de ses élèves, développer leur imagination, et favoriser les questionnements scientifiques.

Il me semble que, pour ce type d'exposition, il serait bien d'envisager l'organisation de discussions préalables ouvertes et sérieuses entre enseignants et élèves et qui puissent se dérouler, éventuellement avec l'appui d'une commission éthique ad hoc.

6. Bibliographie

- *Allard M. (1999)* «Le partenariat école-musée: quelques pistes de réflexions». *Aster* n°29, pp. 27-40.
- *Dufresne-Tassé C., Kim Chi Dao, et T. Lapointe. (1993)* «Cognitive Functioning Indicated in Questions Asked by the Adult Visitor to the Museum». *McGill Journal of Education*, Vol. 28, n° 2, pp. 231-251.
- *Falk J.H. & L.D. Dierking. (2005)* «Using the Contextual Model of learning to Understand Visitor Learning from a Science Center Exhibition». *Wiley Periodicals, Inc., (Interscience.wiley.com)*, pp. 744-778.
- *Hooper-Greenhill E. (2000)*. «Museum and the Interpretation of Visual Culture». *London and New York. Routledge. Review*, vol 1 (2): 181-182.
- *Guichard J. (1999)* «Fruits d'un partenariat école-musée, des expositions pour participer à la formation scientifique des élèves» *Aster* n°29, pp. 131-145.

- *Triquet É. (2000)*. *La relation école-musée. «Grand N»*, n°66, pp. 93-106.
- *Von Hagens G. (2000)*. *Anatomy Art. Fascination beneath the surface. Catalogue on the exhibition. Institute for Plastination. Heidelberg, Germany.*
- *Weber T. (2005)*. «Apprendre à l'école, apprendre au musée: quelles sont les méthodes les plus favorables à un apprentissage actif?». *Deutsche museum, Munich.*

MASTER OF ARTS ET DIPLÔME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRÉ SECONDAIRE I

Résumé du mémoire professionnel:

La sortie scolaire en histoire: mise en pratique -Visite du Château de Prangins

Rédaction du mémoire

Virginie Martin (virginie.martin@vd.educanet2.ch)

Mémoire soutenu en

juin 2013

Directeur de mémoire

Ismael Zosso Francolini

Membre du jury

Nathalie Masungi Baur

1. Accroche

Initialement, j'avais pour projet de travailler sur l'excursion en géographie. Toutefois, en raison de difficultés rencontrées au niveau de sa mise en application dans le cadre de mon stage, j'ai conservé la thématique de la sortie scolaire, mais en histoire.

Me basant sur l'idée que les sorties scolaires offrent une plus-value à l'enseignement traditionnel, effectué en classe, je voulais vérifier au travers de ce travail qu'une visite, dans ce cas au musée, le permet.

Bien que j'ai mis en évidence des difficultés auxquelles doit faire face l'enseignant qui adopte ce type de démarche, il ressort tout de même de ce mémoire professionnel que la sortie scolaire, si elle est bien préparée, gérée et incluse dans une séquence d'enseignement, permet des apprentissages aux élèves. Le but de ce travail, qui était de se pencher sur un aspect pratique de l'enseignement, est donc largement atteint puisqu'il m'a à la fois permis de confirmer ma question de recherche, mais également d'aborder certains éléments propres à l'histoire avec mes élèves, à l'exemple des compétences utilisées dans cette discipline.

2. Problématique et question de recherche

Les visites scolaires, notamment au musée, se sont relativement développées ces dernières années et des structures pédagogique-muséales ont même été créées afin de proposer aux enseignants des dossiers pédagogiques pour préparer et animer les visites des classes dans ces institutions muséales. Cet attrait pour ce qui est aussi appelé sorties d'étude, est expliqué de la manière suivante par Faublée (1992): «Edifiée sur le principe de la «clôture», l'école (...) s'est attachée, pendant plus d'un siècle, à transmettre des savoirs à l'écart de l'environnement social. Les difficultés de plus en plus grandes que rencontre l'école (...) à remplir sa mission l'ont conduite depuis quelques années à reconsidérer sa relation au monde extérieur et à mettre en œuvre des méthodes d'apprentissage originales (...)» (p. 7).

Dans mon travail, j'ai adopté la définition du terme «sortie scolaire» telle qu'elle est présentée par Bouchon, Gonnin-Bolo et Pedemay (1992), à savoir que c'est une pratique scolaire mise sur pied

par un ou plusieurs enseignant(s) qui désire(nt) sortir hors de l'école avec des élèves, en groupe, et pour un temps limité. Dans ce cadre-là, la sortie scolaire ne doit donc pas être confondue avec la course d'école purement axée sur le plaisir et qui fait souvent office de récompense à la fin d'une année scolaire. Comme le présente Mérenne-Schoumaker, les sorties font partie des méthodes d'enseignement dites «actives», c'est-à-dire qu'elles mettent «les élèves dans des conditions de produire eux-mêmes» (Mérenne-Schoumaker, 2005, p. 160). Dès lors, il est possible de postuler que les visites faites dans le cadre scolaire offrent un réel apport aux élèves, mais également à l'enseignant qui a là un moyen d'enseignement extraordinaire, dans le sens qu'il sort de l'ordinaire. Il peut ainsi offrir des expériences d'apprentissage variées à ses élèves et les faire entrer dans sa discipline, d'autant plus si celle-ci ne jouit pas d'une grande popularité comme c'est généralement le cas en histoire. Toutefois, dans la situation où la sortie scolaire se fait dans un musée, il est nécessaire de tenir compte des spécificités de ces deux entités, pour que la visite soit favorable aux apprentissages, cognitifs ou affectifs, et qu'elle favorise ainsi «la démocratisation de ces espaces [muséaux]» (Gajardo, 2005, p. 82). Comme le prône le GREM (Groupe de recherche sur l'éducation et les musées), la rencontre entre l'école et le musée est donc possible, mais il est nécessaire qu'elle «s'articule autour d'une approche de l'objet muséal axée sur une démarche de recherche correspondant à trois étapes, à trois moments et à deux espaces» (Allard, 1999, p. 23), comme le présente la figure 1:

Avant	Pendant	Après
Ecole	Musée	Ecole
Préparation	Réalisation	Prolongement
Interrogation	Collecte de données et analyse	Analyse et synthèse
Questionnement sur l'objet	Observation de l'objet	Appropriation de l'objet

Figure 1. Modèle d'utilisation des musées à des fins éducatives

Après cette brève présentation du cadre théorique sur lequel se base ce travail, il a dès lors été possible de poser la question de recherche suivante:

Est-ce que la visite au musée en histoire amène des compétences historiennes aux élèves?

Cette question étant vaste, il m'a paru toutefois nécessaire de la préciser. J'ai donc mis en évidence quatre questions secondaires, qui m'ont

permis de répondre à ma problématique. Il s'agit des questions suivantes: Quels sont les impacts de la visite au musée sur les élèves? Comment vérifier la question centrale? Quelles sont les conditions de réalisation pour que la visite soit fructueuse? Quelles compétences historiennes vont être concernées?

3. Démarche de recherche

Mon travail est basé sur une séquence d'enseignement, que j'ai mise en place dans une de mes classes de stage, une classe de 8e année VSB composée de vingt-trois élèves. Mon choix s'est notamment porté sur cette classe parce qu'elle disposait de deux périodes d'histoire hebdomadaires, ce qui a considérablement réduit la place qu'a prise ma séquence dans le programme, chargé, de 8e année. La séquence a duré dix périodes et je me suis basée sur le dossier pédagogique d'École-Musée n° 33, intitulé: «Liberté, férocité, frugalité. Faits, mythes et clichés suisses à travers les siècles», pour l'élaborer. Comme ce dossier le prévoit, nous nous sommes rendu au Château de Prangins, une antenne du Musée national suisse, pour une course d'étude d'une journée.

Dans le cadre de cette séquence, pour procéder à la collecte des données qui ont servi à répondre à la question de recherche ainsi qu'aux questions subsidiaires, j'ai utilisé plusieurs outils, au début de la séquence ainsi qu'après la visite au musée.

En amont de la visite, lors de la première période de la séquence, j'ai soumis deux questionnaires aux élèves, qui m'ont permis d'une part d'avoir une idée des pratiques muséales des élèves, en privé et avec l'école, mais aussi un aperçu des représentations des élèves sur le musée, ainsi que leurs connaissances en histoire suisse. Les élèves ont également pu exprimer l'impact émotionnel que la visite au musée suscite chez eux. En outre, j'ai complété certains points grâce à des éléments relevés lors d'autres activités servant à préparer la sortie à Prangins.

A l'issue de la visite, j'ai changé d'outil de collecte de données puisque j'ai interviewé les élèves lors d'entretiens collectifs effectués en parallèle d'un travail de groupe. Grâce à mon praticien formateur qui gérait le travail en classe, j'ai pu les réaliser pendant le temps scolaire, en interrogeant quatre ou cinq élèves dans une autre pièce.

Contrairement aux premiers outils qui ont l'avantage de faire gagner du temps et de permettre la récolte d'un grand nombre de données à la fois, les entretiens

collectifs ont pris deux périodes. Toutefois, j'ai choisi cette façon de faire parce que c'est une méthode «centrée sur une expérience vécue par l'ensemble des enquêtés», préalablement «engagés dans une situation particulière et concrète» (Duchesne & Haegel, 2005, p. 11), ce qui correspondait bien à ma situation. De plus, aborder des questions concernant l'évaluation de l'acquisition de connaissances ou de compétences n'est pas chose aisée pour un public non initié aux questions didactiques, ce qui est le cas des élèves. L'entretien collectif leur a donc permis de réfléchir à plusieurs sur ces éléments, afin de leur «faciliter l'accès à l'auto-analyse» (Duchesne & Haegel, 2005, p. 19).

4. Résultats: présentation et interprétation

L'analyse des résultats a mis en évidence des informations sur les pratiques des élèves au musée, ainsi que sur leurs représentations à propos de l'institution muséale. De plus, après avoir travaillé cet aspect en classe, les élèves ont également pu s'exprimer sur les compétences historiennes mobilisées, ou non, pendant la visite.

Ainsi, il apparaît que tous les élèves de la classe ont déjà visité un musée, généralement avec en famille. Ils sont également 83% à l'avoir fait avec l'école. Cela montre que c'est donc une pratique relativement répandue au sein du corps enseignant, mais il s'agit en fait surtout de courses d'école. Dès lors, il est possible de démontrer qu'actuellement, la visite au musée est encore trop souvent associée uniquement à la notion de plaisir et non à celle d'apprentissage. En outre, lorsqu'ils visitent un musée, 91% des élèves disent préférer expérimenter et toucher lors d'une visite au musée, contre seulement 13% qui disent apprécier la lecture. Il ressort donc que les élèves préfèrent largement être actifs au musée, les activités plus scolaires comme la lecture rencontrant moins de succès. En ce qui concerne les représentations des répondants sur le musée, il apparaît que ce sont l'interactivité avec d'autres personnes, jeunes ou adultes, et le fait d'être actif qui jouent un rôle dans l'appréciation ou non d'une visite. Toutefois, j'ai remarqué qu'elle dépend de plusieurs facteurs puisque le type de musée ou de visite joue également un rôle. Dans le cas d'une visite avec l'école, la présence des camarades a été relevée par les élèves comme jouant un rôle positif sur la visite, tout comme le fait de pouvoir s'instruire et découvrir un lieu potentiellement inconnu. Par contre, les élèves ont clairement mentionné les

activités trop scolaires, comme les questionnaires à remplir pendant la visite, comme étant un facteur négatif.

En ce qui concerne les compétences historiennes, il ressort de ce travail que le fait de les travailler en classe a permis aux élèves de se les approprier en vue d'y réfléchir pendant les entretiens collectifs, mais surtout de mettre des mots sur ce qui était pratiqué en histoire jusque-là. Il apparaît également que ces «outils de l'historien» ont eu un impact surtout sur les savoir-faire et les savoir-être puisqu'ils ont permis aux élèves de prendre conscience des étapes à franchir dans la résolution d'une question historique. Toutefois, j'ai remarqué qu'il serait préférable de les travailler sur le long terme, pour une plus grande efficacité.

5. Conclusion

Ce travail m'a donc permis de conforter mon idée de départ, à savoir que la sortie scolaire, qu'elle soit faite en histoire ou dans une autre discipline, apporte quelque chose aux élèves. Ainsi, la visite au musée offre la possibilité de s'approprier des compétences historiennes, mais également d'effectuer des apprentissages de manière différente et dans un autre contexte. Quant à son impact émotionnel sur les élèves, il ressort que la présence des pairs, le fait de vivre une expérience sociale et interactive ont favorisé le plaisir que la classe a eu à faire cette sortie. Au niveau des représentations des élèves, la visite a permis la modification d'a priori négatifs que certains élèves avaient avant de se rendre au musée, mais elle n'a pas eu d'influence sur toutes les représentations, comme je l'ai déjà mentionné auparavant. Enfin, l'analyse des résultats a permis de démontrer que l'impact de la sortie sur la progression des apprentissages a surtout favorisé le développement d'un esprit critique chez les élèves, qui ont également pu adopter une attitude d'enquêteur, prônée notamment par le Plan d'études romand, tout en découvrant de nouveaux comportements sociaux.

Il ressort également de ce travail que des conditions matérielles et pédagogiques doivent être réunies afin d'en garantir la réussite. Ainsi, une bonne planification de la part de l'enseignant, ainsi qu'un soutien institutionnel efficace et un bon accueil de la part du musée sont des conditions importantes. D'un point de vue pédagogique, il est

indispensable d'englober la sortie scolaire dans une séquence d'enseignement, mais aussi d'en définir clairement les objectifs d'apprentissage. La sortie est donc à la fois un défi pour l'enseignant et un projet motivant pour les élèves, mais elle ne peut être qu'occasionnelle puisque l'investissement en temps, en argent et en énergie qu'elle implique est conséquent.

6. Bibliographie

6.1 Dossier pédagogique

Voyame, E. (éd.) (2009). Liberté, férocité, frugalité. Faits, mythes et clichés suisses à travers les siècles. *Dossier pédagogique*, 33. Lausanne: École-Musée, DFJC.

6.2 Monographies

- Bouchon, M., Gonnin-Bolo, A. & Pedemay, F. (1992). *Les sorties scolaires: temps perdu ou retrouvé? Quelques constats et suggestions sur les sorties scolaires*. Paris: INRP.
- Duchesne, S. & Haegel, F. (2005). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien collectif*. Paris: Armand Colin.
- Faublée, E. (1992). *En sortant de l'école... Musées et patrimoine*. Paris: Hachette Éducation.
- Gajardo, A. (2005). *Entre école et musée; les visites scolaires: apprendre la diversité culturelle au musée? Des enseignants au Musée d'ethnographie de Genève*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Mérenne-Schoumaker, B. (2005). *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages*. Bruxelles: De Boeck et Larcier.

6.3 Articles de périodiques

Allard, M. (1999). Le partenariat École-Musée: quelques pistes de réflexion. *Aster*, 29, 27-38.

6.4 Webographie

Canton de Vaud (2013). *École-Musée*. (URL: <http://www.vd.ch/themes/culture/aides-et-soutiens/ecole-musee/>)

Le contenu des résumés appartient aux auteurs qui peuvent être contactés grâce aux adresses e-mail indiquées sur les pages introductives de chaque texte.

**MASTER OF ARTS ET DIPLÔME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRÉ
SECONDAIRE I**

Résumé du mémoire professionnel:

L'imagination comme ressource dans l'exercice de la version grecque

Rédaction du mémoire

Coline Ladetto (coline.ladetto@bluewin.ch)

Mémoire soutenu en

septembre 2013

Directrice de mémoire

Antje-Marianne Kolde

Membre du jury

Alessandra Lukinovich

1. Accroche

Cette recherche vise à déterminer si l'imagination est une véritable ressource pour l'exercice de la version grecque. L'imagination, comme ressource pédagogique, semble très peu valorisée par le système scolaire du canton de Vaud et par la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud. Le présent travail consiste à démontrer qu'une formalisation de son utilisation serait bénéfique pour l'enseignement du grec ancien au secondaire I. Pour ce faire, je me suis principalement basée sur les écrits du socioconstructiviste Lev S. Vygotski dont les réflexions constituent une base importante dans la formation pédagogique des enseignants du canton de Vaud. Cet auteur a montré que l'imagination est liée à la pensée réaliste et que le développement de l'une ne va pas sans l'autre. Il insiste sur le fait que cette fonction psychologique devrait être développée dans le cadre scolaire comme l'est la pensée réaliste. Mon objectif de recherche était d'identifier les représentations de l'imagination chez des enseignants de grec ancien du secondaire I du Canton de Vaud et leur utilisation de l'imagination comme ressource pédagogique dans leur pratique professionnelle. Il résulte d'une série d'entretiens effectuée auprès de quatre enseignants que pour la plupart d'entre eux, leur représentation de l'imagination reste floue, mais qu'ils l'utilisent, dans leur enseignement, de façon inconsciente.

2. Problématique et question de recherche

L'intérêt de cette étude est de proposer un outil pédagogique très peu utilisé, à savoir l'imagination, dans le cadre de l'exercice de la version grecque.

En effet, les représentations sociales de l'imagination, généralement associée à la rêverie, tendent à la cantonner à une dimension certes créatrice mais relativement dissociée de la pensée réaliste. Or selon le socioconstructiviste Lev S. Vygotsky, l'imagination et la pensée réaliste se développent conjointement, comme les deux versants d'une même montagne. Il prétend qu'au cours de la période scolaire, l'enfant manifeste «la possibilité et la capacité de se livrer consciemment à des constructions intellectuelles, indépendamment d'un fonctionnement de la pensée orientée vers la réalité» (Vygotski, trad. 2010).

Marie-Pierre Galien, à la suite des travaux d'Antoine de la Garanderie (1987), s'interroge sur ce problème

de l'imagination en pédagogie et propose dans son livre Libérer l'imagination des exercices pour de jeunes élèves afin que l'imagination permette «une plus grande capacité d'apprentissage» (1993, p. 261).

Selon Anne Armand (1997) et Mireille Ko (2000), l'exercice de la version grecque ne doit pas avoir pour unique fonction l'apprentissage de la traduction littérale, mais également la découverte de textes fondateurs porteurs de culture. Les textes proposés aux élèves ne devraient donc pas être fabriqués, bien que les textes authentiques soient difficiles d'accès. Dans cette perspective, le recours à l'imagination des élèves pourrait permettre de dépasser des difficultés techniques de la langue grecque.

Ma question de travail est donc la suivante:

Quelles sont les représentations de l'imagination et son utilisation dans l'exercice de la version grecque chez les enseignants vaudois de grec ancien du secondaire I?

3. Démarche de recherche

Pour réaliser cette enquête je me suis basée sur l'ouvrage d'Alain Blanchet et Anne Gotman, L'enquête et ses méthodes: l'entretien (1992), ainsi que sur celui de Jean-Claude Kaufmann, L'entretien compréhensif (1996). J'ai choisi de privilégier l'entretien et non le questionnaire car les raisonnements des interviewés m'intéressent plus que des réponses très ciblées. J'ai posé les mêmes questions de base aux quatre personnes. Les entretiens étaient donc structurés, je ne les ai pas laissés sans fil conducteur. Quand une réflexion me semblait intéressante ou pas suffisamment claire, je relançais mon interlocuteur en lui posant des questions afin de mieux comprendre et pour qu'il puisse ainsi également approfondir sa réflexion. Comme les personnes interrogées sont au nombre de quatre, il m'est paru pertinent d'analyser les entretiens un par un et non de faire une analyse thématique transversale. En effet, l'analyse thématique serait représentative si le nombre des personnes était plus élevé.

Les quatre personnes interrogées sont des hommes. Deux d'entre elles sont dans la tranche d'âge 30-40 ans et les deux dernières sont dans la tranche d'âge 40-50 ans. Un des trentenaires a enseigné le grec mais y a renoncé car le manque de motivation des élèves l'a dissuadé de transmettre cette matière qui lui tient à cœur. Trois sur quatre

de ces enseignants travaillent sur Lausanne. Un enseignant travaille dans le canton de Vaud, mais dans un établissement à la campagne.

4. Présentation et interprétation des résultats

Les quatre répondants ont tous expliqué ce qu'ils entendaient par imagination. Chacune de leur définition a pu être classée selon l'analyse socioconstructiviste. Si les dénominations étaient autres, il n'y a pourtant pas eu de type d'imagination que Vygotski n'avait pas étudié.

Il est intéressant de voir qu'aucun enseignant n'utilise dans sa pratique l'imagination comme ressource pédagogique. C'est après les entretiens qu'ils remarquent qu'ils utilisent l'imagination de l'élève dans la version grecque. On peut donc émettre l'hypothèse que dans la formation pédagogique HEP ou SPES, l'imagination n'est pas une faculté étudiée ou valorisée dans la pratique pédagogique. Une autre hypothèse est aussi la perpétuation d'un enseignement qui ne valorise pas l'imagination, mais la pensée logique ou la mémorisation.

L'utilisation de l'imagination des élèves par ces quatre enseignants est pratiquement exclusivement tournée vers le sens du texte et non vers l'aspect technique de la langue. Ainsi l'utilisation de l'imagination comme partenaire de l'intelligence et qui permettrait d'éviter les obstacles en innovant est inconnue. Le fait que l'imagination puisse être un levier important dans la zone proximale de développement de l'élève et qu'elle permettrait à la pensée de se développer est aussi inconnu.

5. Discussion et conclusion

Il me semble important de donner aux enseignants une formation pédagogique incluant l'imagination comme ressource pédagogique. En effet, vu que la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud se base sur les écrits de Lev S. Vygotski et demande une appropriation de sa théorie de la pensée réaliste, il serait opportun de prodiguer une formation sur l'imagination que Vygotski ne sépare pas de la pensée réaliste. Cette proposition sort donc de l'enseignement du grec et s'applique à tout type d'enseignement.

L'intérêt de ce travail est d'avoir pu proposer une place à l'imagination dans la pensée pédagogique de Vygotski. En effet, elle a sa place lorsque l'enseignant travaille dans la zone proximale de développement de ses élèves. Lorsque les élèves sont en face d'exercices difficiles, l'enseignant devrait utiliser l'imagination de l'élève afin de développer la pensée de l'élève. Cependant, je ne pense pas qu'il faille simplement suggérer aux élèves d'utiliser leur imagination, ce qu'ils ne sauront pas faire s'ils n'y ont pas déjà été habitués. Il faudrait élaborer des exercices pour chaque matière enseignable dans le but d'explorer cette faculté qui certes a une dimension personnelle, mais qui est d'autre part construite et sociale, et donc susceptible d'être partagée par les élèves et l'enseignant.

Concernant l'introduction théorique, je peux porter une critique sur le parti pris d'explorer uniquement la position socioconstructiviste. Cette recherche mériterait des approfondissements ultérieurs, notamment en prenant appui sur d'autres approches théoriques, ce qui n'était pas envisageable dans le présent travail en considération du temps imparti pour sa réalisation.

Quant à la partie pratique, je tiens à relever le si petit nombre de personnes interrogées. Il serait effectivement intéressant d'interroger plus de personnes. De plus, une analyse formelle serait aussi intéressante car les entretiens sont aussi une manifestation de l'imagination.

6. Bibliographie

- Armand, A. (1997). *Didactique des langues anciennes*. Paris: Bertrand-Lacoste.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes, l'entretien*. Paris: Nathan.
- Gallien M.-P. (1993). *Libérer l'imagination*. Paris: Bayard.
- Kaufmann J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- La Garanderie, A. (1987). *Comprendre et imaginer*. Paris: Le Centurion.
- Ko, M. (2000). *Enseigner les langues anciennes*. Paris: Hachette Livre.
- Vygotski L.S. (trad. 2010). *Leçons de psychologie*. Paris: La Dispute.
- Vygotski L.S. (trad. 2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: La Dispute.

MASTER OF ARTS ET DIPLÔME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRÉ SECONDAIRE I

Résumé du mémoire professionnel:

Facteurs d'influence sur le choix de transition: Analyse des perceptions
d'élèves du secondaire I

Rédaction du mémoire

Gregory Bonzon (gregory.bonzon@vd.educanet2.ch)

Blaise Barras (blaise.barras@vd.educanet2.ch)

Mémoire soutenu en

juin 2013

Directeur de mémoire

Patrick Bonvin

Membres du jury

Serge Ramel

1. Accroche

Tout au long de sa vie, l'être humain est confronté à des choix qui influencent sa trajectoire personnelle puis, plus tard, professionnelle. Nous nous sommes intéressés à la décision d'orientation que chaque élève doit prendre en fin de scolarité obligatoire (11H).

À travers notre recherche, nous avons cherché à déterminer les principales influences ressenties par des élèves du secondaire I. Il paraît évident que les parents peuvent jouer un rôle, mais est-il aussi important que cela? Et les enseignants, sont-ils écoutés par les élèves? Que penser du rôle des amis et connaissances? Finalement, quelle est la part d'aspirations personnelles dans leur choix de transition?

L'analyse des questionnaires distribués aux élèves a permis de hiérarchiser les influences ressenties. Ainsi, le milieu familial ressort comme le facteur social le plus influent et les aspirations personnelles professionnelles sont effectivement perçues comme déterminantes dans ce choix d'orientation.

Par exemple, nous avons aussi constaté que l'avis des professionnels du milieu scolaire semble plus influent pour ces jeunes que les métiers exercés par les membres de leurs familles. En tant qu'enseignant, cette recherche nous fait prendre conscience que nous jouons un rôle dans le processus d'orientation de certains élèves.

2. Problématique et question de recherche

Il est certainement plus difficile de faire son choix de transition aujourd'hui qu'il y a 50 ans. En effet, les opportunités proposées aux élèves sont bien plus éclectiques qu'auparavant. Dans le cadre de notre recherche documentaire, l'influence de la sphère familiale est souvent citée comme prépondérante dans le choix d'orientation des adolescents et nous sommes donc curieux de savoir si cela se vérifiera dans nos résultats ou non. Par ailleurs, il existe très peu de recherches incluant les aspirations personnelles comme facteur influençant le choix d'orientation d'un élève. Nous faisons l'hypothèse que les élèves d'aujourd'hui seront probablement plus à l'écoute d'eux-mêmes que leurs prédécesseurs.

Le choix de transition est défini par Legendre (2005, p.1404) comme «une période de temps

pendant laquelle l'enfant s'ajuste graduellement à son nouvel environnement physique, social et humain». La définition précédente implique donc un processus influencé par les environnements sociaux gravitant autour de l'élève.

Par ailleurs, une étude de Mansuy et Coupié (2001) montre que la transition est un moment important pour l'individu. En effet, si certains élèves trouvent de l'aide et de l'écoute auprès du milieu scolaire, les autres se retrouvent seuls à devoir convertir leurs connaissances en compétences professionnelles.

De plus, sur la base de nos expériences personnelles et de celles d'élèves que nous voyons chaque jour, nous savons que le choix de transition en fin de scolarité représente une décision importante et épineuse engendrant de multiples questionnements chez l'adolescent.

Selon Eccles et al. (1983), les parents fournissent le contexte culturel à leurs enfants, un milieu où ces derniers forment leur conception du monde ainsi que leur rôle au sein de celui-ci. Autrement dit, les relations qu'entretiennent les élèves avec leur cercle familial ainsi que les expériences vécues au sein de celui-ci engendrent indéniablement une influence sur l'orientation professionnelle.

Par ailleurs, durant le temps scolaire et leur temps libre, les élèves fréquentent amis et connaissances, discutent, échangent et parlent de leurs futurs respectifs. Comme expliqué dans le Dossier du professeur principal (2009), c'est une période de construction identitaire pour l'adolescent et l'influence des pairs peut être importante à ce moment-là.

Mais que penser du milieu scolaire? Selon Lent (2008), l'enseignant fait partie intégrante de l'environnement social de l'élève. Il peut donc, par ses encouragements ou ses feedbacks, participer à l'accroissement des croyances d'efficacité personnelles. Il sera intéressant de voir comment les élèves perçoivent l'influence des enseignants sur leur choix de transition.

Bien entendu, les élèves, ou une partie d'entre eux, voient dans ce choix d'orientation une voie tracée vers un métier qu'ils espèrent exercer. Comme expliqué par Charpentier, Collin et Scheurrer (1993), la constitution du choix de transition de l'élève résulte d'un rapport de force entre trois pôles: le pôle motivationnel (relatif à ses représentations de lui-même), le pôle professionnel (relatif à sa représentation du monde du travail) et le pôle de l'auto-évaluation (relatif à sa vision du monde scolaire).

Pour notre recherche, nous avons donc sélectionné quatre types d'influences pouvant jouer un rôle dans le choix de transition. À savoir, l'influence du cercle familial, celle des pairs, celle du milieu scolaire et celle, individuelle, des aspirations professionnelles.

Ces facteurs d'influence, combinés à nos vécus personnels et à la littérature sur le sujet, nous permettent d'essayer de répondre à la question suivante: Comment les élèves perçoivent-ils les influences sociales qui déterminent leur choix durant leur parcours au secondaire I jusqu'au moment de la transition (fin de scolarité obligatoire)?

3. Démarche de recherche

Un questionnaire détaillé et anonyme nous a semblé la meilleure option tant pour la précision des réponses reçues que pour la qualité des analyses futures. Il devrait nous permettre d'identifier et de comparer les différentes influences perçues par l'échantillon.

Nous avons interrogés 94 élèves âgés de 12 à 17 ans de VSB et de VSO.

4. Présentation et interprétation des résultats

En premier lieu, après une analyse statistique descriptive des résultats obtenus, nous remarquons que l'influence ressentie du cercle familial ressort comme le facteur social déterminant, par rapport aux pairs et au milieu scolaire. En effet, les élèves interrogés admettent, pour une moitié d'entre eux, écouter et percevoir une influence de leurs parents.

L'avis des membres de la famille et plus particulièrement celui de la mère est important pour quatre élèves sur dix. Il serait donc important, en tant qu'enseignant et maître de classe, d'essayer d'impliquer les parents dans les décisions importantes des élèves.

Le résultat prépondérant de cette analyse descriptive montre que les aspirations personnelles professionnelles sont ressenties par les élèves interrogés comme la plus forte influence.

Dans un deuxième temps, des analyses corrélationnelles et factorielles exploratoires ont été

réalisées par le biais d'un programme statistique (SPSS). Celles-ci ont permis de cerner des différences de perception selon l'âge, le sexe ou encore la voie suivie (VSO ou VSB) par les répondants. Par exemple, il apparaît que les élèves qui sont en VSO prennent plus en compte l'avis des professionnels du milieu scolaire que leurs homologues qui sont en VSB.

En tant qu'enseignant, ce résultat nous fait prendre conscience que, même si nous ne représentons pas une influence ressentie considérée comme majeure, il est important de soutenir les élèves que nous avons en classe, spécialement si ils sont en VSO.

5. Discussion et conclusion

Nous avons maintenant une vision plus claire des différentes perceptions des élèves quant aux facteurs sociaux pouvant éventuellement influencer leur choix de transition. L'hypothèse émise s'est confirmée quant aux aspirations personnelles individuelles. En effet, elles ont été perçues comme l'influence dominante.

En ce qui concerne le milieu scolaire, les élèves interrogés ont admis percevoir une influence des enseignants, principalement les VSO. Ainsi, il aurait été intéressant de pouvoir observer si des différences significatives apparaissaient entre les élèves de VSG et ceux de VSO. Mais seuls nos élèves pouvaient être sondés et nous n'avons pas de classe VSG au programme cette année.

Pour conclure, cette recherche améliorera sans doute notre pratique professionnelle d'enseignants. Aussi, nous sommes aujourd'hui plus à même de comprendre un élève au sujet de son choix d'orientation et donc, de l'accompagner efficacement.

6. Bibliographie

- Charpentier, J., Collin, B. & Scheurrer E. (Eds) (1993). *De l'orientation au projet de l'élève*. Paris: Hachette Education.
- Eccles, J. S., et al. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation*, (pp.75–146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal: Guérin.

- Lent, R.W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle: considérations théoriques et pratiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37 (1), 57-90.
- Mansuy, M., Coupié, T., Fetsi, A., Scatoli, C., Mooney, P., Van Den Brande, G. (2001). *Transition entre le système éducatif et la vie active. Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne*. Luxembourg: Office des publications officielles et des Communautés européennes.
- ONISEP (2009). *Dossier du professeur principal*. Picardie.

Le contenu des résumés appartient aux auteurs qui peuvent être contactés grâce aux adresses e-mail indiquées sur les pages introductives de chaque texte.

MASTER OF ARTS ET DIPLÔME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRÉ SECONDAIRE I

Résumé du mémoire professionnel:

Impact de la LEO sur le processus d'orientations en fin de 8ème Harmos.

Rédaction du mémoire

Vania Barros (barros.vania@hotmail.com)
Florence Clément (florence447@gmail.com)

Mémoire soutenu en

Septembre 2013

Directeur de mémoire

Denis Gay

Membre du jury

Patrick Oberson

1. Accroche

Avec l'entrée en vigueur de la LEO, la décision d'orientation n'est plus prise par le conseil de classe mais par le conseil de direction. De plus il n'y aura plus de cas limites étant donné que l'échelle des points qui permet de répartir les élèves en deux voies, ne contient plus de zone de tolérance qui permettait d'ouvrir une discussion autour de l'orientation. Les élèves sont donc orientés uniquement en fonction de leurs résultats scolaires.

Il nous est donc apparu évident que de tels changements, bouleversant autant la procédure d'orientation elle-même que le rôle de chacun des ses acteurs, méritaient une étude approfondie. C'est dans cette perspective que s'inscrit cette étude.

A premier abord, la LEO peut donc sembler apporter une certaine baisse de la subjectivité. Cependant, notre étude nous a permis de constater que l'orientation repose toujours sur des éléments subjectifs. En effet, les moyennes annuelles, proviennent d'évaluations, qui sont elles-mêmes subjectives. Elles dépendent du maître qui les a constituées, de la manière dont elles ont été corrigées et de divers autres éléments. En conclusion l'enjeu principal se situe à présent au niveau de l'évaluation ce qui a pour conséquences de modifier les pratiques de travail des enseignants.

2. Problématique et question de recherche

Dans notre pratique enseignante et dans notre vie privée, il nous est arrivé de constater que l'évaluation par les notes ne constituait pas le seul critère pris en compte lors des décisions d'orientation. En effet, nous avons pu entendre des phrases comme «Même s'il a les notes, il a un comportement de G⁽¹⁾. Il ne s'en sortira pas en VSB» ou «Elle est limite mais elle travaille bien. Avec un appui ça devrait jouer pour a VSB». Mais qu'est-ce qu'un comportement de «G»? Que veut dire travailler «bien»?

Ces quelques situations nous ont amenées à nous questionner sur la construction des décisions d'orientation et les critères sur lesquels elle se

(1) VSG: voie secondaire générale. En Suisse, dans le canton de Vaud, les élèves du secondaire sont orientés vers trois voies: VSB (voie secondaire baccalauréat), VSG (voie secondaire générale) et VSO (voie secondaire à options)

base.

En effet, Duru et Mingat (1998) ont démontré que les décisions d'orientation ne coïncident pas totalement avec les résultats scolaires des élèves. On peut donc supposer que d'autres critères sont pris en considération. Plusieurs études vont dans ce sens et montrent que des éléments comme le statut social de l'élève, son genre (Mangard & Channouf, 2007), son âge, sa maturité et sa personnalité (Marchand, 1979) influencent l'orientation des élèves. Ces éléments dépendent de l'enseignant et sont notamment le résultat d'interprétations. Ils sont par conséquent de nature subjective.

L'entrée en vigueur à la rentrée 2013 de la nouvelle loi sur l'école obligatoire, appelée (LEO), induit quelques changements en ce qui concerne l'orientation par rapport à l'ancienne loi scolaire (LS): la décision d'orientation est prise par le conseil de direction, il n'y a plus de zone de tolérance autour de l'orientation. Les élèves sont orientés uniquement en fonction de leurs résultats scolaires⁽²⁾. Le rôle des parents, qui étaient autrefois un partenaire officiel de la prise de décision, se voit réduit à un simple rôle consultatif. De plus les épreuves cantonales de références (ECR), qui n'avaient qu'une valeur indicative, compte dorénavant pour 30% de la moyenne annuelle de l'élève⁽³⁾. Il nous est donc apparu évident que de tels changements, bouleversant autant la procédure d'orientation elle-même que le rôle de chacun des ses acteurs, méritaient une étude approfondie. C'est dans cette perspective que nous avons formulé la question de recherche suivante:

Quel est l'impact de l'introduction de la LEO dans le processus d'orientation en fin de 8ème année Harnos?

En effet des questions comme: «La subjectivité qui pouvaient s'immiscer dans la décision d'orientation des cas dits limites disparaît-elle réellement avec l'introduction d'un barème stricte?» «Comment le conseil de direction prend-t-il les décisions finales d'orientation?» «Comment se déroule le conseil de classe dans la mesure où il n'a plus qu'un rôle consultatif?» «Qu'en est-il du rôle de l'enseignant et de celui des parents?» «Quelles vont être les enjeux d'un tel changement?» sont des questions que soulèvent la mise en application de la LEO et nous allons tenter d'y répondre par la présente étude.

(2) L.LEO art 88.1

(3) L.LEO art 88.2

3. Démarche de recherche

Les effets de la nouvelle réglementation de la LEO sur la relation enseignants-parents, sur le déroulement des conseils de classe et des entretiens avec les parents, et les changements de statut des différents acteurs de l'orientation ainsi que leur réaction face à ces changements n'ont encore jamais été étudiés à notre connaissance. Il était donc nécessaire de faire un inventaire des différentes réactions et postures, et des changements qui émergent au sein du

nouveau processus d'orientation lui-même avant de pouvoir les étudier plus en détail. Dans cette perspective nous avons décidé d'étudier l'ensemble des éléments du processus d'orientation. La démarche qualitative nous est donc apparue comme la plus pertinente et nous avons adapté nos outils de recherche en fonction de la nature des éléments observés:

3.1 Le point de vue des différents acteurs de l'orientation

Pour cela nous avons privilégié les entretiens semi-directifs enregistrés et retranscrits. Nous avons mené des entretiens avec deux enseignants, deux doyens et un directeur.

3.2 L'entretien avec les parents

Nous avons observé deux entretiens avec des parents d'élèves issus d'une même classe. Notre analyse porte donc sur les prises de notes effectuées par l'observatrice lors des deux entretiens. Sauf sollicitations directes par les parents, l'observatrice n'est pas intervenue lors des entretiens.

3.3 Les conseils de classe

Nous avons choisi de baser notre analyse sur les notes prises lors des conseils de classe que nous avons observés. Nous n'avons pas enregistré les conseils car, comme le relate Merle (1996), cela remettrait en question la légitimité du jugement des enseignants et le caractère collégial des discussions (en effet si le conseil est enregistré, on peut déterminer quels ont été les acteurs les plus influents) et, de ce fait, cela biaiserait le comportement des enseignants.

Nous avons assisté à trois conseils de classe au semestre de printemps de l'année 2012-2013, année sous le régime de l'ancienne loi scolaire (LS). Ces conseils nous ont permis de nous faire une idée de «l'avant LEO».

Lors de l'année scolaire 2013-2014, année de l'entrée en vigueur de la LEO, nous avons observés trois conseils de classe également.

Il est à noter qu'il n'y a qu'un seul établissement (établissement B) où nous avons pu assister à des conseils de classe deux années consécutives (c'est-à-dire avant et après l'entrée en vigueur de la LEO). De ce fait il se peut qu'une partie des phénomènes observés d'une année à l'autre dans les autres établissements soient le fruit d'un «effet établissement» et non du fait du changement de régime législatif. Néanmoins la concordance entre les observations faites dans ces établissements et celles faites d'une année à l'autre dans l'établissement B tend à relativiser ce biais potentiel.

Nous avons effectué nos recherches dans des classes de 8H appartenant à trois établissements différents: deux dans la région lausannoise et un à Yverdon.

4. Présentation et interprétation des résultats

L'introduction de la LEO est perçue comme bénéfique par les enseignants en ce qui concerne l'allègement du travail quant à l'orientation. En effet, il y a moins d'étapes dans le processus, moins de discussions et moins d'échéances et la décision n'est plus de leur ressort. Le problème auquel les enseignants pensent qu'ils seront sans doute confrontés, sera la contestation des évaluations par les parents, ceux-ci ne pouvant plus se retourner sur les décisions d'orientation. Dans cette perspective, la plupart des enseignants s'attendent à devoir se justifier quant à leurs pratiques de notation. Il en va de même pour les membres de direction, qui incite les enseignants à utiliser davantage les travaux communs et sont encore plus attentifs à ce que les conditions de passation des ECR soient irréprochables.

En ce qui concerne le conseil de classe, la LEO y apporte également plusieurs changements: le temps imparti est diminué et sa composition est modifiée, n'intégrant parfois plus les enseignants de branches dites «secondaires». Le contenu des discussions est également modifié. Effectivement sous la loi scolaire (LS), les discussions concernaient principalement l'orientation. Il était également discuté des éventuelles dispositions pédagogiques (appuis, matas⁽¹⁾, classe ressource, etc..) à mettre en place pour certains élèves, et des éventuelles modifications à apporter aux commentaires transmis aux parents. Actuellement sous la LEO, les discussions ne portent plus que sur les aspects pédagogiques et sur les commentaires transmis aux parents.

(1) Module d'activités temporaires alternatives à la scolarité

5. Conclusion

Malgré l'apparente abolition d'un quelconque pouvoir décisionnel des enseignants quant à l'orientation sous la LEO, l'attribution des résultats scolaires par ces derniers peut être empreinte de subjectivité. Cette marge de manœuvre quant à l'évaluation peut permettre aux enseignants de « récupérer » une certaine part de pouvoir décisionnel.

La plupart des enseignants et des membres des conseils de direction ont bien conscience du caractère subjectif de l'évaluation. Ils craignent qu'avec la disparition de la participation des parents au processus d'orientation par l'instauration d'un barème fixe comme critère d'orientation, ces derniers contestent le seul élément encore contestable de par sa nature potentiellement subjective: l'évaluation, ce qui a pour conséquences de modifier les pratiques de travail des enseignants (travaux en communs, corrections communes, etc.). Il serait intéressant à l'avenir de constater si oui ou non il y a effectivement une augmentation des réclamations des parents quant aux évaluations.

6. Bibliographie

- Duru, M. & Mingat, A. (1988). De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège. *Cahier de l'IREDU N°45*.
- Mangard, C. & Channouf, A. (2007). Effets de l'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur les décisions d'orientation: approche sociocognitive. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36/2, 223-250.
- Marchand, F. (1979). *Evaluation des élèves et conseil de classe*. Paris: Epi.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves: enquête sur le jugement professoral*. Paris: PUF

MASTER OF ARTS ET DIPLÔME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRÉ SECONDAIRE I

Résumé du mémoire professionnel:

Pratiques des enseignants de l'Opti - Ressources et stratégies

Rédaction du mémoire

Pierre-Henri Beyrière (p.h.beyriere@gmail.com)
Dimitri Vallon (dimitrivallon@hotmail.com)

Mémoire soutenu en

juin 2013

Directrice de mémoire

Deniz Gyger Gaspoz

Membres du jury

Pierre Curchod
Gaëtan Drezen

1. Accroche, problématique et question de recherche

De manière générale, on connaît plus ou moins bien la figure de l'enseignant pour avoir tous fréquenté les bancs d'école. En revanche, bien que le nombre d'élèves allant à l'Organisme pour le Perfectionnement scolaire, la Transition et l'Insertion professionnelle (OPTI) à travers le canton de Vaud est très important, l'existence de la structure, ses objectifs et ses enseignants sont moins bien connus du grand public. Un lieu où l'on guide l'acquisition de compétences scolaires et sociales, et accompagne l'élève vers le monde de la formation professionnelle, nécessite des individus pour transmettre ses compétences. Or, il n'y pas de formation spécifique pour devenir enseignant dans une mesure de la transition. Nous trouvons intéressant d'aborder la question d'un profil commun aux enseignants de l'Opti, en regardant leur parcours.

Beaucoup de travaux en études sociales et pédagogiques s'intéressent à l'élève. Qu'il s'agisse de la didactique qui lui est dévolue, son développement personnel et psychologique, ou encore comment l'aider à exploiter ses ressources et lui faire développer ses propres stratégies et in fine l'acquisition d'autonomie. Pour ces thématiques complexes, le contexte et l'âge de l'individu ont chacun leur importance et leurs défis pour le pédagogue. Au regard de cela, peu de travaux font, à contrario, état des stratégies employées par les enseignants et les ressources auxquelles ils font appel pour mener à bien leur mission et accompagner l'élève dans ses difficultés.

Dans le cadre d'une mesure de transition 1, passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle, l'enseignant de l'Opti est mis dans une posture ambiguë: d'un côté, le métier de pédagogue, spécialiste d'une discipline scolaire liée aux apprentissages et de l'autre, l'accompagnement de l'élève dans la recherche d'emploi. De plus, dans ce contexte, ils font face quotidiennement à plusieurs difficultés potentielles vécues par l'élève: difficultés scolaires et enjeux de l'apprentissage, cadre familial souvent instable, appréhensions liées au processus de transition, rupture dans le parcours personnel de l'élève et ses remises en question, ou encore enjeux de l'orientation professionnelle et recherche d'emploi. Ce contexte particulier rend intéressant, selon nous, d'investiguer les ressources et les stratégies que les enseignants – à travers des pratiques pédagogiques et sociales -emploient et mettent en place pour résoudre les difficultés d'apprentissage

et pour répondre aux divers besoins particuliers des élèves d'une structure de transition telle que l'Opti. Les ressources et les stratégies sont propres à l'individu, et par conséquent se construisent et s'alimentent dans l'expérience et le vécu de chacun. Et en même temps, par l'intermédiaire de l'enseignant, elles sont réunies dans un même lieu et un même but. Il convient alors à notre sens de les questionner au regard du parcours individuel tout en regardant les aspects communs qui réunissent ses individus dans leur pratique.

Notre réflexion s'axe autour de trois dimensions: le parcours biographique, les savoirs implicites et les pratiques pédagogiques.

Tout d'abord, il s'agit pour nous de questionner le profil des enseignants de l'Opti. En effet, nous pensons que les expériences de vie, mais aussi bien sûr professionnelles, influencent les pratiques d'enseignement. A ce sujet, Briquet-Duhaze (2010, p.113) nous renseigne sur le développement professionnel des enseignants et le définit comme «l'ensemble des transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles».

Ces éléments à mobiliser sont tous ce qui constitue l'individu à travers ses ressources personnelles construites au cours de l'expérience de vie, aussi diverses qu'elles soient. Et celles-ci lui permettent d'améliorer ses performances dans le travail quotidien.

Autrement dit «Une grande partie du processus de formation se développe dans l'implicite, à même l'expérience de vivre» (Voyer, 2010, p.56). L'expérience est ainsi formatrice et la vie est source d'apprentissage.

Dans un second temps, les enseignants de l'Opti sont confrontés à des situations personnelles difficiles ou délicates de jeunes gens parfois esseulés: problèmes personnels, familiaux, scolaires, administratifs pour les questions d'autorisation de séjour des élèves étrangers et aussi la gestion et le contact des parents. Pour répondre à ces défis, l'enseignant doit multiplier les casquettes. Pour reprendre Zittoun (2006), l'enseignant de l'Opti est «spécialiste du lien social» (Zittoun 2006, p. 164). En effet, afin d'aider le jeune à trouver des places d'apprentissages, il mobilise bien souvent, non seulement, son réseau social existant, mais il prend soin également de l'élargir. Zittoun (2006) souligne également que l'art de construire des liens suppose doigté et connaissance des humains et des codes sociaux implicites dans divers contextes.

Enfin, les enseignants de l'Opti ont dans leur classe des élèves au parcours et à l'expérience scolaires souvent difficiles, parfois traumatisants, ou encore habitués à des systèmes scolaires différents du système vaudois. Leurs tâches sont multiples: gérer une classe hétérogène tant par les niveaux scolaires que par les personnalités; aider le jeune à l'autonomisation; permettre la révision ou l'acquisition de nouvelles notions.

Pour questionner ces pratiques pédagogiques, nous nous sommes appuyés sur quatre compétences clés – sélectionnées parmi une dizaine selon nos besoins – listées par Perrenoud (1999):

1. Organiser et animer des situations d'apprentissage
2. Gérer la progression des apprentissages
3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation
4. Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail

2. Démarche de recherche

Pour notre étude et afin de répondre à notre question de recherche, nous avons choisi d'utiliser un questionnaire. Il offre plusieurs avantages. Tout d'abord, il permet de questionner de manière systématique et dans les mêmes conditions un grand nombre de personnes et dans un même laps de temps. Des informations quantitatives ou semi-quantitatives peuvent être récoltées et rendent plus simple leur traitement. Par ailleurs, son exploitation est susceptible d'offrir des résultats objectifs sur la population cible, pour autant bien sûr que le nombre de participants soit suffisant et significatif.

La population visée par le questionnaire se compose des enseignants qui travaillent dans les classes Secteur, SAS et Accueil de l'Opti Centre et de l'Opti Bussigny. Nous avons réduit la population à ces deux sites.

Notre population se chiffre à 69 enseignants. Ce chiffre se réduit ainsi à 67 personnes, en retranchant les deux auteurs. Le questionnaire est bien sûr libre, sans contrainte ni obligation de réponse. Il fait appel au volontariat de chacun.

Pour des raisons pratiques, l'échantillon étant réparti sur plusieurs sites, le questionnaire a été transmis aux enseignants par voie électronique, avec l'autorisation des responsables d'établissement ou de filière.

Il s'agit d'un questionnaire anonyme en ligne utilisant Formulaires, l'une des fonctionnalités accessible dans *Google Document*.

3. Présentation et interprétation des résultats

Nous l'avons vu tout au long de ce travail, les enseignants de l'Opti sont confrontés à des jeunes aux difficultés multiples et diverses. L'objectif de notre étude était par conséquent de questionner les ressources et stratégies employées pour répondre à ces difficultés. Nous avons ainsi pu mettre en évidence un certain nombre d'éléments pertinents.

Les enseignants de l'Opti ont en grande majorité exercé une ou plusieurs activités professionnelles avant celle d'enseignant. Il est, de plus, particulièrement intéressant de relever que les secteurs d'activités se sont révélés divers et de tout type. Cela nous a laissé entendre que les expériences glanées dans ces vies professionnelles antérieures sont potentiellement riches et multiples et qu'elles accompagnent l'enseignant jusqu'en classe. Dans la même idée, notre étude nous a montré que de nombreux enseignants pratiquent une ou plusieurs activités annexes parallèlement à leur métier d'enseignement.

Ensuite, nous sommes parvenus à démontrer que les enseignants de l'Opti mobilisent leur réseau social, tant interne qu'externe, en vue d'aider leurs élèves. Notre étude a toutefois apporté une nuance à cette affirmation, à savoir que ce sont majoritairement les maîtres de classe qui prennent en charge ce rôle. Dans le même propos, il a été possible de mettre en exergue un enseignant de l'Opti particulièrement attentif aux demandes et aux besoins des élèves. Face à un public, nous l'avons dit, au parcours scolaire mais également de vie souvent cabossé, l'enseignant de l'Opti n'hésite pas à s'investir en vue de l'épanouissement et de l'insertion professionnelle des jeunes.

Relevons aussi que la planification des cours est un élément important pour les enseignants de l'Opti. Dans notre étude, cela s'est manifesté tant par le temps consacré que par la justification du propos. Au sujet de ce dernier point, nous avons constaté que l'élaboration d'une séquence relève majoritairement des objectifs que chaque enseignant assigne à ses élèves et des besoins de ces derniers.

Élément complémentaire à cela, la gestion de la progression des apprentissages est effectuée majoritairement au travers du test écrit, mais également par l'évaluation formative chez certains enseignants. Toutefois, ce recours n'est pas utilisé par tout le monde.

La différenciation nous paraissait également un aspect fondamental de l'enseignement à l'Opti. Notre étude a toutefois montré, contrairement à ce que nous pensions, que certains enseignants ne la pratiquent pas.

Enfin, la motivation est une notion centrale dans l'implication de l'élève dans un projet. Cette motivation repose pour les enseignants de l'Opti sur l'établissement d'une relation de confiance et sur un travail de renforcement positif dont le but est de permettre à l'élève un gain d'estime.

4. Discussion et conclusion

Nous avons à coeur avec ce mémoire de travailler sur un domaine qui nous intéresse grandement, puisque nous y travaillons, mais également de développer une recherche sur un milieu somme toute peu étudié.

Notre recherche n'a jamais eu l'ambition de répondre à toutes nos interrogations. Nous ne disposions, en effet, ni du temps ni des outils nécessaires, pour cela.

Cette enquête a tout de même permis de souligner bon nombre d'éléments extrêmement intéressants, donc certains mériteraient sans nul doute un approfondissement.

Nous avons aussi insisté sur le parcours biographique, parfois nommé «CV parallèle», des enseignants et notre recherche nous a effectivement démontré une grande diversité. Elle montre aussi qu'il persiste un lien fort chez le praticien entre son métier d'enseignant et le monde professionnel. Toutefois, nous n'avons pas réussi à établir de manière claire et tranchée un lien et une articulation entre le parcours biographique, les savoirs implicites et la question du lien social. Il aurait été difficile de mesurer cela. En effet, il aurait fallu croiser les données et les informations, telles que l'expérience professionnelle, l'ancienneté, les secteurs d'activité, les activités annexes, etc et le type d'enseignement prodigué. Une

tâche complexe et trop ambitieuse, loin de nos compétences et dont les outils informatiques statistiques n'étaient pas à notre disposition pour un tel travail.

Toutefois selon nous, cette question est importante et offre une question de recherche pertinente. C'est là aussi, à notre sens, que réside l'intérêt d'un tel travail. En effet, un certain nombre d'éléments a été exploré, constaté, analysé voire expliqué, mais ne prétendant pas à répondre à toutes nos questions, certaines choses restent en suspens. Nous espérons que ces pistes de réflexion donneront à d'autres l'envie de reprendre le flambeau et de consacrer des travaux de recherches à l'Opti, ou plus généralement, aux mesures de transition.

5. Bibliographie

- Briquet-Duhaze, S. (2010). L'éducation des adultes, entre le biographique et le curriculaire. Education et francophonie, Volume XXXVIII:1, Québec.
Disponible sur: <http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=27#.UYuzW4JLI74> (consulté le 09/05/13)
- Perrenoud, Ph. (1999). Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Issy-les-Moulineaux: ESF
- Voyer, B. (2010). L'éducation des adultes, entre le biographique et le curriculaire. Education et francophonie, Volume XXXVIII:1, Québec.
Disponible sur: <http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=27#.UYuzW4JLI74> (consulté le 09/05/13)
- Zittoun, T. (2006). Insertions, A quinze ans, entre échec et apprentissage, Berne: Peter Lang SA

Le contenu des résumés appartient aux auteurs qui peuvent être contactés grâce aux adresses e-mail indiquées sur les pages introductives de chaque texte.

**MASTER OF ARTS ET DIPLÔME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRÉ
SECONDAIRE I**

Résumé du mémoire professionnel:

L'évaluation notée et la motivation intrinsèque, sont-elles incompatibles?

Rédaction du mémoire

Elena Gardini (elegardini@gmail.com)

Mémoire soutenu en

juin 2013

Directeur de mémoire

Philippe Losego

Membres du jury

Anne Clerc

1. Accroche

Il arrivait souvent pendant mes stages, que les élèves perdent leur enthousiasme pour des activités plus ou moins agréables lorsqu'ils savaient qu'ils allaient être évalués. En sciences naturelles, les élèves me demandaient fréquemment s'il était possible de faire des travaux pratiques sans note. De plus, lors de la rédaction des rapports de TP en vue d'une évaluation, ils manifestaient beaucoup de stress. J'avais l'impression qu'une très grande partie de leur curiosité et de leur plaisir d'apprendre était effacée par la simple communication que le travail allait faire l'objet d'une évaluation. Il arrivait également que lors du retour des tests évalués, les élèves ne comprennent pas l'intérêt de faire des corrections étant donné que la note avait été déjà attribuée.

D'après ces considérations que j'estime inquiétantes au niveau du développement intellectuel et personnel des élèves ainsi que, plus généralement, au niveau de notre société, j'ai ressenti le besoin d'effectuer un travail de mémoire sur le rapport entre les notes et la motivation à l'école.

2. Problématique et question de recherche

Dans cette recherche, je me suis intéressée aux liens entre la motivation des élèves et la pratique de l'évaluation notée.

Une personne intrinsèquement motivée ressent le désir de s'engager dans une activité pour satisfaire son propre intérêt et pour la satisfaction que cette activité lui fournit (Skinner, 1983). À l'opposé, une personne extrinsèquement motivée s'engage dans une certaine activité afin de recevoir une récompense ou afin d'éviter une punition (Deci, 1971).

L'utilisation des récompenses et des punitions peut conduire à une dégradation de la motivation intrinsèque et parallèlement à un renforcement de la motivation extrinsèque. Ceci s'explique par le fait que les premières, si elles accompagnent la réalisation d'une tâche, deviennent la préoccupation principale des individus. De ce fait, l'intérêt pour la tâche en elle-même diminue (Amabile, 1988): tout ce qui est présenté comme un pré-requis pour atteindre un autre objectif apparaît moins désirable (Roemer, 1982).

En 1971, une des recherches de Deci a démontré le rôle de l'argent en tant que facteur de motivation extrinsèque. Dans son expérience, les personnes qui avaient été payées pour jouer avec un puzzle démontraient, par la suite, moins d'intérêt pour ce jeu que ceux qui n'avaient pas été payés.

Selon Bowles et Herbert (1976), le système de motivation de l'école, basé sur l'utilisation des notes et la menace de l'échec reflète strictement le rôle des salaires et la menace du chômage dans la motivation des employés. Le fait de faire travailler un élève pour l'obtention d'une note peut faire penser à l'élève que la tâche n'est pas intéressante en elle-même. En effet, aux yeux de l'élève, l'enseignant a besoin d'utiliser des renforcements extérieurs pour lui faire accomplir la tâche (Kohn 1993).

Le but de cette recherche était d'étudier l'effet des notes sur la motivation intrinsèque dans le cas d'un cours avec évaluation notée et dans le cas d'un cours sans évaluation notée. En considérant les informations recensées dans la littérature, on s'attendait à ce que les élèves évalués démontrent moins de motivation intrinsèque par rapport aux élèves non évalués.

Hypothèse:

Les notes, étant un facteur de motivation extrinsèque, réduisent la motivation intrinsèque.

3. Démarche de recherche

Les sujets de la séquence d'enseignement qui ont été choisis pour tester l'hypothèse de ce travail sont la parade nuptiale et l'anatomie de l'appareil reproducteur de l'homme et de la femme. Les sujets d'étude sont 40 élèves de 7^{VS}B, dont 20 avaient reçu l'information que le cours auquel ils allaient assister aurait fait le jour même l'objet d'un TA, tandis que les autres 20 élèves n'avaient reçu aucune information supplémentaire.

Afin de mesurer la motivation intrinsèque des élèves pendant le deux cours évalué et non-évalué, quatre méthodes ont été utilisées. Celles-ci considèrent l'intérêt personnel et la prise de risque comme des facteurs favorisant la motivation intrinsèque.

3.1 Formulaire IMI (ou Intrinsic Motivation Inventory)

En fin de séance, les élèves remplissent le questionnaire IMI en indiquant leur degré d'accord avec huit affirmations qui font preuve

soit de motivation intrinsèque soit extrinsèque. Un point a été attribué pour chaque affirmation attestant de la motivation intrinsèque. Deux moyennes de motivation intrinsèque, une pour les 20 élèves non évalués et une pour les 20 élèves évalués, ont été calculée et comparées. Pour confirmer l'hypothèse de ce travail, on s'attendait à ce que les élèves non évalués obtiennent un score de motivation intrinsèque supérieur à celui des élèves évalués.

3.2 Persévérance de l'activité

D'après les études décrites dans la littérature, ce test a le but de vérifier la persistance dans le temps de l'intérêt pour une activité effectuée. Dans cette recherche, un poster en relation avec l'activité proposée pendant le cours a été utilisé comme dispositif interactif. Les élèves pouvaient interagir avec ce dernier pour vérifier l'exactitude de leurs réponses concernant l'anatomie de l'appareil reproducteur. La semaine d'après, le nombre d'élèves interagissant avec le poster a été compté pour les deux groupes (évalué et non évalué). Afin de confirmer l'hypothèse de ce travail, on s'attendait à ce que les élèves non évalués interagissent davantage avec le poster par rapport aux élèves évalués.

3.3 Questions posées

Les cours ont été enregistrés et les questions posées par les élèves ont été classées dans un tableau soit comme questions d'intérêt personnel, soit comme questions posées en fonction de l'évaluation. Le nombre de questions d'intérêt personnel a été compté pour chacun des deux groupes (évalué et non évalué). Afin de confirmer l'hypothèse de ce travail, on s'attendait à ce que les élèves non évalués posent un nombre de question d'intérêt personnel plus élevé par rapport aux élèves évalués.

3.4 Prise de risque

Les élèves ont dû donner par écrit, un exemple de parade nuptiale. L'exemple pouvait avoir été vu en classe (choix A) ou bien il pouvait être nouveau et personnel (choix B). Le nombre de choix B dans chacun des deux groupes, évalué et non évalué, a été compté et comparé. Afin de confirmer l'hypothèse de ce travail, on s'attendait à identifier un nombre plus élevé de choix B pour le groupe non évalué.

4. Présentation et interprétation des résultats

4.1 Formulaire IMI

Le test de Mann-Whitney n'a pas démontré une différence de motivation intrinsèque significative entre les deux groupes, avec un p de 0.083. Cependant, ce résultat, proche du seuil de signification, indique une tendance allant dans le sens d'une confirmation de l'hypothèse de ce travail. De plus, les moyennes des scores de motivation intrinsèque obtenus sont de 4.65 points pour le groupe non évalué et de 3.25 points pour le groupe évalué.

4.2 Persévérance de l'activité

Les élèves n'ayant pas été évalués s'intéressent davantage au poster par rapport aux élèves qui ont été évalués. Ceci est démontré par le nombre d'élèves par groupe qui s'est approché et qui a interagi avec le poster, soit 10 élèves dans le groupe non évalué et 4 élèves dans le groupe évalué.

4.3 Questions posées

Les élèves non évalués ont posé un nombre de questions «hors contexte d'évaluation» supérieur par rapport aux élèves évalués, soit 10 questions pour le premier groupe (non-évalués) et 5 questions pour le deuxième (évalués).

4.4 Prise de risque

Aucun élève appartenant au groupe évalué n'a choisi de donner un exemple personnel de parade nuptiale, tandis que trois élèves sur 20 appartenant au groupe non évalué ont pris un risque en donnant un exemple personnel qui ne garantissait pas la réussite de l'exercice.

5. Discussion et conclusion

Les résultats des quatre tests démontrent une tendance allant dans le sens d'une confirmation de l'hypothèse de départ laquelle suppose un effet délétère des notes sur la motivation intrinsèque. En effet, les élèves évalués montre un score plus faible au niveau du questionnaire IMI, un nombre de questions d'intérêt personnel plus faible, une persévérance de l'activité réduite et une prise

de risque inférieure par rapport aux élèves non évalués. À partir de ces résultats, on peut se questionner sur les conséquences à long terme de l'évaluation sur la motivation intrinsèque des élèves, ainsi que sur les avantages/désavantages que l'abolition des notes apporterait d'un point de vue individuel et collectif.

La motivation intrinsèque est un élément fondamental pour le développement d'un esprit créatif (Yeremian, 1998). Depuis plusieurs décennies, un déclin de créativité chez les enfants a été démontré par une recherche aux Etats-Unis. En 2012, Peter Grey, dans «Psychology of today» déclare: «La créativité se nourrit de liberté, et est étouffée par la surveillance continue, les évaluations incessantes, le contrôle permanent des adultes et la pression de la conformité qui régissent la vie des enfants d'aujourd'hui». De plus, il a été prouvé que les jeunes les plus créatifs sont aussi ceux qui, plus tard, réussissent le mieux dans les secteurs de l'art et de l'innovation, et ont le plus de chances d'accéder à une position de leader.

À partir des années 1945, les recherches en psychologie (Barron et Harrington, 1981) ont démontré que les individus créatifs possèdent des traits mentaux communs (ouverture d'esprit, autonomie,...) et qu'ils répondent d'avantage aux besoins d'accomplissement individuel, de réalisation et d'expression personnelle plutôt qu'à la volonté d'obtenir des évaluations positives et des récompenses sociales (Crutchfield, 1962).

L'évaluation notée, en diminuant la motivation intrinsèque des élèves, contribue donc au préoccupant déclin de créativité relevé au cours des dernières décennies.

Selon Bowles et Herbert, la pratique de l'évaluation notée possède des fonctions économiques spécifiques: «le système éducatif fonctionne à l'intérieur d'un système économique particulier. Par exemple, il est raisonnable de supposer que le fonctionnement des grandes sociétés multinationales requiert une réserve d'employés qui possède, en plus des compétences spécifiques, une série de valeurs inculquées. Idéalement, pour un chef de ce type de société, une personne qui veut être engagée devrait avoir été entraînée à accepter la compétition, le contrôle hiérarchique et les facteurs de motivation extrinsèques. Ces valeurs sont exactement celles inculquées par l'école». Cependant, Miller en

2007 ainsi que d'autres auteurs ont démontré que, aujourd'hui, des personnalités créatives et innovatrices sont nécessaires en plus grand nombre pour que l'Europe puisse garder une place économiquement compétitive.

Cette recherche a relevé l'existence d'un lien entre l'évaluation notée et la motivation. Les notes auraient comme effet de baisser la motivation intrinsèque et d'augmenter la motivation extrinsèque. Dans une période de débats concernant le maintien ou l'abolition des notes à l'école, cette recherche a voulu rechercher les effets de ces dernières sur la motivation intrinsèque afin d'apporter un argument nouveau en faveur de la suppression de l'évaluation surtout quand celle-ci est utilisée comme moyen d'incitation au travail et de contrôle. Des nouvelles recherches avec un plus grand échantillon devraient être effectuées afin de renforcer ces résultats.

6. Bibliographie

- Barron, F. & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, 32(1), 439-476.
- Bowel, S., & Herbert, G. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 18(1), 105.
- Kohn, A. (1999). *Punished by Rewards*. Boston Houghton-Mifflin.
- Krech, D., Crutchfield, R. S., & Ballachey, E. L. (1962). *Individual in society*. New York: Mc-Hill.
- Roemer, J. (1992). Stars and Bribes Forever. *Parenting*. Ted conference talk. (2010). *Do school kill creativity?*
- Miller, R. (2007). Education and Economic Growth: From the 19th to the 21st Century. *Cisco Systems*.
- Skinner, B. F. (1983). *A matter of consequences: Part three of an autobiography*. New York: Knopf.
- Yeremian, C. E. (1998). *Effets des facteurs psychosociaux sur la créativité* (Doctoral dissertation, ANRT, Université de Lille III).

Le contenu des résumés appartient aux auteurs qui peuvent être contactés grâce aux adresses e-mail indiquées sur les pages introductives de chaque texte.

MASTER OF ARTS ET DIPLÔME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRÉ SECONDAIRE I

Résumé du mémoire professionnel:

L'utilisation du travail de groupes au secondaire 1

Rédaction du mémoire

Myriam Henry (myriam.henny@gmail.com)

Claude-Alain Paratte (caparatte@me.com)

Mémoire soutenu en

juin 2013

Directeur de mémoire

Pierre Curchod

Membre du jury

Séverine Desponds-Meylan

1. Introduction

Au cœur de la formation des enseignants, on trouve deux éléments constitutifs: les didactiques et les sciences de l'éducation. Dans ces domaines, le rôle des pédagogies est de proposer une relation maître-élève favorable à l'apprentissage. Le but est que les élèves acquièrent des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être. Le travail de groupes, tout en s'inscrivant dans un panel de pédagogies distinctes, vise à transmettre les trois types de savoirs, tout en privilégiant la relation élèves à élèves. Qu'en est-il dans la réalité de la pratique enseignante en matière de travaux de groupes? Cette question constitue le moteur de cette recherche.

Si les enseignants pratiquent le travail de groupe, est-ce grâce à leur formation? S'ils ne pratiquent guère de travaux de groupes est-ce à cause de la difficulté de maintenir la discipline?

L'intérêt de ce mémoire est de recueillir des données concernant l'importance du travail de groupes accordée par les enseignants dans la planification annuelle de leurs séquences. Aussi désirons-nous trouver des éléments qui montrent comment les enseignants mobilisent leur parcours de formation dans leur pratique enseignante.

2. Problématique et question de recherche

L'exercice du travail de groupes dans une classe peut être perçu comme difficilement applicable pour des raisons de discipline ou de temps. En général, les enseignants inventent des critères pour mettre en place et assurer le suivi de travaux de groupe, sans suivre ceux formulés dans la littérature relative à l'utilisation des travaux de groupes (voir les cinq critères de Johnsons, Johnsons et Holubec, 1991). Les ressources dans lesquelles les enseignants fondent leurs pratiques sont partagées entre pédagogie et didactique (Hameline, 2000, p. 91).

La recherche des facteurs déterminants dans l'élection – ou l'éviction – du travail de groupes comme outil d'apprentissage est soutenue dans notre étude par des questionnaires et des entretiens semi-directifs.

Nous voulons démontrer que le choix des formes sociales d'apprentissage s'effectue d'après des caractéristiques externes aux dépens des caractéristiques cognitives des apprenants et des thèmes à enseigner.

La représentation de la discipline par les enseignants touche l'étude des travaux de groupe, car ceux-ci s'opposent à un enseignement magistral. Les alternatives pédagogiques naviguent entre ces deux types de relations maître-élèves et élèves-élèves. La discipline enseignée est le résultat d'une perception des élèves par l'enseignant (Gasparini R., 2001).

Selon Ph. Meirieu (1993), le concept de travail de groupe se classifie de deux manières: le groupe de production et le groupe de relation. L'efficacité de la production étant la raison d'être du groupe, chaque élève se fait conditionner par le groupe dans une tâche qui offre le plus de rendement. A l'opposé, le groupe de relation promeut l'expérience individuelle du groupe. Ce propos peut néanmoins être nuancé, car les relations permettent aussi aux élèves de se remettre en question et d'arriver vers l'acquisition d'objectifs cognitifs nouveaux (Montandon Ch., 2002). Dans ce cas, le problème est le risque que les élèves privilégient les relations affectives plutôt que les tâches à accomplir: c'est la dérive fusionnelle des travaux de groupes.

Les enseignants interrogés relèvent aussi cette dérive. Recherchant alors à laisser une place à l'apprentissage par les pairs, l'enseignant prend le risque que chaque élève se cloisonne dans un rôle attendu par le groupe. Pour cette connivence entre la littérature et la pratique, Ph. Meirieu et sa critique concernant les travaux de groupes est le fil rouge de ce mémoire.

3. Démarche de la recherche

En mars 2012, un questionnaire sur l'utilisation des travaux de groupes en classe a été distribué à cinquante-trois futurs enseignants possédant un courriel se terminant par @etu.hepl.ch. Onze étudiants ont répondu aux trente-quatre questions, soit un taux de répondants s'élevant approximativement à 20%.

Ce premier questionnaire destiné aux étudiants contenait peu de questions ouvertes. Devant la difficulté d'analyser la diversité des réponses, nous avons préféré, pour le questionnaire destiné aux enseignants, privilégier, à l'inverse, les questions ouvertes.

Conscient de la difficulté méthodologique de recueillir par un questionnaire des justifications proches de la réalité vécues par les sondés (Singly de F., 1992, p.64), les questionnaires sont en principe complétés par des entretiens semi-directifs. Dans le questionnaire de mars 2012,

nous proposons aux étudiants de participer à un entretien semi-directif. Plus de 80% d'entre eux ont refusé. Cette proportion s'est retrouvée dans les questionnaires destinés aux enseignants. Nous avons donc décidé de les inviter personnellement à participer à un entretien. Cette démarche nous a permis d'obtenir sept entretiens.

4. Présentation et interprétation des résultats

La majorité du corps enseignant de notre étude est constituée de maîtres généralistes sans titre universitaire. Parmi la minorité d'enseignants possédant un titre universitaire, une seule personne bénéficie d'un titre de bachelor HEP, les autres détenant un master en enseignement du secondaire 1 et 2.

Nous avons pu mettre en évidence que cette diversité dans la formation occasionne une différence dans la perception du travail de groupe par les enseignants.

Les enseignants issus d'une filière académiques mettent en évidence le mot «apprentissage» ou «pluridisciplinaire». Les enseignants généralistes insistent quant à eux sur «l'échange», «la socialisation» ou encore «le travail collaboratif».

Le groupe généraliste s'appuie aussi sur les compétences diverses des élèves. Mais dans ce cas, les enseignants cherchent surtout à faire ressortir les aspects sociaux de l'acquisition des connaissances.

Les résultats confirment notre hypothèse de recherche, à savoir que la formation influence la perception et la mise en place des travaux de groupes chez les enseignants. La formation généraliste (HEP, Ecole normale), mettrait ainsi l'accent sur les compétences sociales des élèves, alors que les enseignants possédant un diplôme universitaire insisteraient, quant à eux, sur les aspects cognitifs des apprentissages, car ils l'ont vraisemblablement plus pratiqué durant leur formation universitaire. C'est en tout cas cette deuxième piste que nous avons vérifiée dans les interviews. Pour ceux-ci nous avons rencontré des enseignants à la formation et à la trajectoire professionnelle variées, mais qui, tous, utilisent régulièrement le travail de groupe.

Seuls deux d'entre eux ont suivi la filière Gymnase – Ecole Normale. Il s'agit donc de maîtres généralistes dont l'un ne se rappelle pas avoir

pratiqué le travail de groupes durant sa formation et dont l'autre se souvient y avoir été sensibilisé. Pour ces deux maîtres, le travail de groupes sert principalement à mettre en évidence les compétences sociales de l'élève, par la préparation de documents, par la collaboration et la coopération. Les mots qui reviennent dans leurs réponses sont «préparation», «augmentation de la rentabilité», «comprendre avec d'autres mots» ou encore «reformulation».

Parmi les cinq enseignants issus de l'université, quatre ont complété leur formation pédagogique par le SPES et le cinquième va débiter une formation HEP en 2014. A l'exception d'un seul, tous ont abondamment pratiqué le travail de groupe durant leur cursus universitaire. L'ensemble de ces enseignants déclarent faire appel au travail de groupes pour leur enseignement. Pour ces maîtres, le travail de groupe est clairement un objectif d'apprentissage et d'augmentation des compétences. Il s'agit d'un modèle d'apprentissage socio-cognitif, préparé, utilisé et revendiqué comme tel. Ce sont parmi ces questionnaires que l'on retrouve les formules de ce type: «apprentissage par les pairs», «transfert de compétences», «apport de connaissances et de compétences», «travaux par projets», «améliorer les mauvais élèves» ou encore «meilleure compréhension par les pairs».

Nous pouvons donc classer les enseignants de nos entretiens dans deux catégories: les enseignants qui utilisent le travail de groupe pour augmenter les compétences sociales de l'élève et ceux pour qui le travail de groupes sert à élever les compétences cognitives de l'élève par la coopération. Compétences sociales donc chez les maîtres non universitaires -compétences cognitives chez les enseignants issus de l'université.

5. Discussion et conclusion

Comme le souligne Lehraus K. (2002, p. 17), «le développement des habiletés sociales en parallèle avec les apprentissages cognitifs nous paraît être un critère pertinent permettant de distinguer une approche coopérative d'un travail de groupe habituel, même enrichi de quelques structures supplémentaires».

Nous désirons montrer qu'en aucun cas il ne faudrait proposer un travail de groupes sans l'inscrire dans une intention pédagogique. Sinon, l'enseignant s'apparenterait à un apprenti sorcier manipulant des potions magiques qui ne

ferait que valoriser l'enseignant lui-même. Or, le travail de groupes doit servir uniquement l'élève et doit reposer sur un concept pédagogique.

D'après notre recherche, il s'avère qu'il convient de privilégier la pédagogie coopérative plutôt que la pédagogie collaborative.

Les avantages de la pédagogie coopérative sont les suivants: les élèves sont plus actifs, l'offre des apprentissages est plus variée permettant de respecter le rythme du «groupe classe».

Cependant, pour parvenir à ces résultats, le travail préparatif reste très lourd, du moins jusqu'à ce que l'enseignant acquière les compétences et comprenne les critères permettant de lier accroches et travaux de groupes. Aussi, plutôt que d'attendre le salut des années d'expérience, la littérature consacrée aux travaux de groupe est une aide précieuse et apporte des pistes bienvenues.

6. Bibliographie

- Gasparini R. (2001). Une contribution à la compréhension de la discipline à l'école élémentaire par une analyse sociologique configurationnelle. *Revue française de pédagogie*, vol. 137 n°1, pp. 59-69.
- Hameline D. (2000). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. et Holubec, E.J. (1991). *Cooperation in the Classroom*. Edina, Minn.: Interaction Book Co.
- Lehraus, K. (2002). La pédagogie cooperative: de la formation à la mise en pratique. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 24 (3), pp. 1-22.
- Meirieu Ph. (1993). *Itinéraire des pédagogies de groupes*, t.1, Lyon: Chronique Sociale, coll. Formation.
- Montandon Ch. (2003). Du travail en équipe à la pédagogie des groupes: illustration de la nécessité de recourir à une approche systémique. in *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques* (pp. 163-240), Paris: Hachette.
- Singly de F. (1992). *L'Enquête et ses méthodes: le questionnaire*, Paris: Nathan.

Le contenu des résumés appartient aux auteurs qui peuvent être contactés grâce aux adresses e-mail indiquées sur les pages introductives de chaque texte.

MASTER OF ARTS ET DIPLÔME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRÉ SECONDAIRE I

Résumé du mémoire professionnel:

Les croyances et les pratiques chez les enseignants: une analyse de la dimension cognitive et de la dimension métacognitive

Rédaction du mémoire

Florent Mamet (mametflorent@yahoo.fr)
Rachid Karmous (rachidkarmous@gmail.com)

Mémoire soutenu en

juin 2013

Directeur de mémoire

Daniel Martin

Membre du jury

Anne Clerc-Georgy

1. Accroche

Lors de notre formation HEP, nous avons pris connaissance de beaucoup de théories liées à la pédagogie et au développement de l'intelligence qui est vu comme le produit d'un développement affectif, cognitif et métacognitif par opposition à une croyance innéiste. De plus, penser que l'intelligence est soit innée ou soit construite va impacter de manière forte nos pratiques enseignantes. Wang (1990) affirmera que «la métacognition est le facteur le plus efficace, plus que des exercices répétés par les élèves, à favoriser l'apprentissage».

Durant cette recherche, nous avons transmis aux enseignants un double questionnaire utilisé par Lafortune (2004) afin de déterminer leur degré de socioconstructivisme et de métacognitivisme. Nous avons tenter ainsi de faire un «état des lieux» quant aux conceptions et aux pratiques des enseignants sur les dimensions cognitives et métacognitives, qu'ils soient expérimentés ou non, homme ou femme, ou qu'ils aient suivi une formation ou non sur la métacognition.

Nous n'avons pas pu établir de différence significative au niveau des pratiques, cependant nous avons pu observer que dans leurs conceptions, les femmes sont moins innéistes que les hommes et que les enseignants qui ont suivi une formation sur la métacognition sont plus favorables à celle-ci.

2. Problématique et question de recherche

Les théories pédagogiques ont vécu une révolution cognitive qui a remis en cause une vision behavioriste de l'apprentissage. A la base de celle-ci, on trouve l'idée que l'intelligence se construit. «C'est par la médiation cognitive que l'enseignant donne à l'élève les moyens d'apprendre et donc les clés pour sa réussite scolaire» (Barth, 1993). De plus, selon Romainville (2000) les enfants qui échouent sont ceux qui «ne savent pas qu'ils ne savent pas» et comme le soulignent Doudin & Martin «les performances scolaires élevées sont associées à des compétences métacognitives efficaces... la maîtrise de savoirs et de savoir-faire métacognitifs permet de bénéficier de l'instruction et facilite le développement cognitif et les apprentissages notionnels» (1992, p. 19). Il apparaît clairement, que pour réussir sa mission, l'enseignant doit permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre pour réduire les inégalités et améliorer

l'intégration et la généralisation de ce qui a été appris. On peut voir qu'un lien entre métacognition et intelligence émerge: les composantes de la métacognition (planification, contrôle, régulation) permettent de «comprendre comment réaliser une tâche particulière et de s'assurer que la tâche a été réalisée correctement» (Borkowski et al., 1987; Brown, 1987; Sternberg, 1984, 1986a, 1986b, cité par Livingston J-A., 1997). Cette capacité de «gérance cognitive» est, selon Sternberg (ibid.), un aspect principal de l'intelligence.

De plus, les enseignants qui ont une conception socioconstructiviste montrent une tendance à accorder plus de place à la métacognition et à ses applications (en opposition avec ceux qui ont une conception innéiste). Les résultats de recherche par Lafortune (2004) sur le personnel scolaire du primaire, ont mis en évidence une opposition entre des enseignants non métacognitivistes et non socioconstructivistes et des enseignants clairement métacognitivistes et socioconstructivistes. Ils ont également pu montrer une grande hétérogénéité dans les pratiques. Ainsi «les enseignants peu expérimentés ont une conception métacognitiviste modérée alors que les enseignants plus expérimentés ne se définissent pas par une conception uniforme» (Lafortune, 2004, p.157). Il nous est apparu dès lors intéressant d'effectuer la même démarche au niveau du secondaire I afin de déterminer des profils d'enseignant pour ce niveau.

A l'aide du double questionnaire «ce que je pense» et «ce que je fais» utilisé par Lafortune (2004), nous avons tenter d'établir «quelles sont les éventuelles différences de conceptions et de pratiques chez les enseignants concernant les aspects cognitifs et métacognitifs et quelles sont les variables (l'expérience, le sexe, la discipline, la filière d'enseignement, le niveau d'enseignement et la formation) qui permettraient de les expliquer?»

3. Démarche de recherche

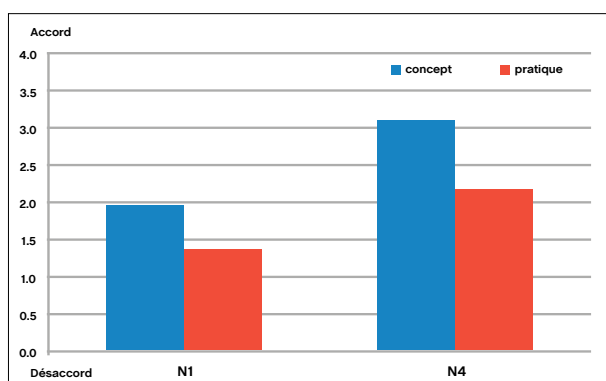
Nous avons donc utilisé le double questionnaire de Lafortune (2004). Le questionnaire «ce que je pense» porte sur les représentations des enseignants. Le questionnaire «ce que je fais» porte sur leur pratique. Pour chacun d'entre eux, les questions se répartissent selon deux dimensions: la dimension cognitive et la dimension métacognitive. Chaque dimension est décomposée en deux niveaux (N1: niveau faible et N4: niveau élevé).

Notre échantillon est composé de 118 enseignants aux profils variés. Nous avons ensuite procédé en deux étapes:

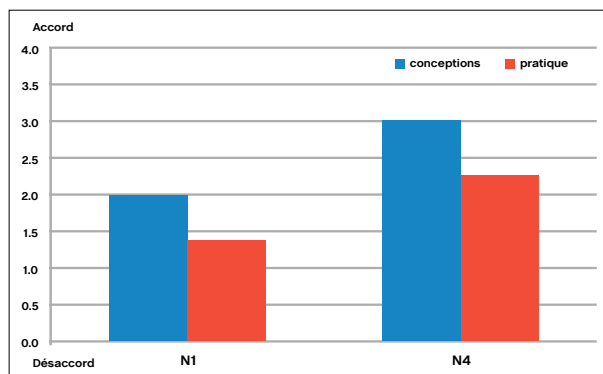
1. Les réponses au questionnaire utilisent l'échelle de Likert. Nous avons codé les réponses en score allant de 1 à 4 correspondant «complètement en désaccord» à «complètement en accord» (questionnaire «ce que je pense») ou de «jamais» à «très souvent» (questionnaire «ce que je fais»). Puis nous avons moyenné ces scores pour les questions appartenant à la même dimension et au même niveau. Nous avons réalisé une première analyse par comparaison en lien avec l'expérience des enseignants.
2. Nous avons ensuite réalisé une analyse statistique (logiciel SPSS) qui nous a permis de voir que l'on pouvait déterminer différents profils d'enseignants:
 - N1 cognition: profil non socioconstructiviste
 - N4 cognition: profil socioconstructiviste
 - N1 métacognition: profil non métacognitviste
 - N4 métacognition: profil métacognitviste

Nous avons ensuite comparer l'impact des différentes variables suivantes: nombre d'années d'expérience, sexe, discipline, filière, formation sur la métacognition ou non.

4. Présentation et interprétation des résultats



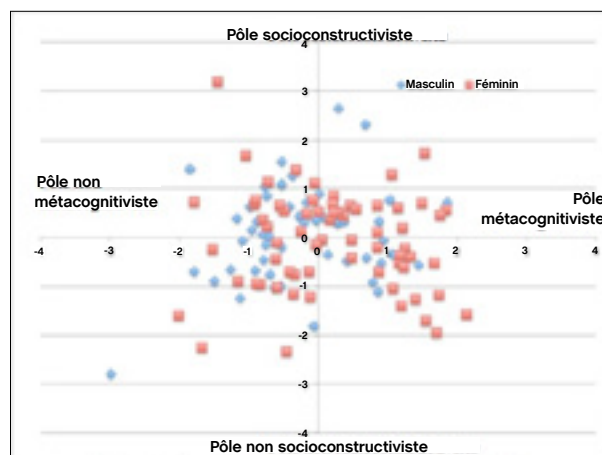
Graphique 1. Enseignant avec moins de 2 ans d'expérience: comparaison entre conception et pratique pour chaque niveau N1 et N4



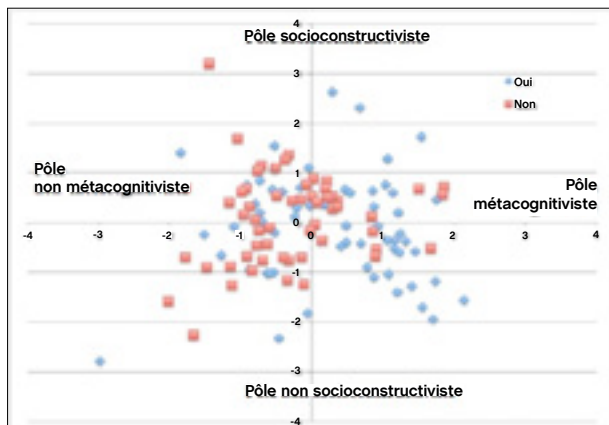
Graphique 2. Enseignants avec plus de 10 ans d'expérience: comparaison entre conception et pratique pour chaque niveau N1 et N4

Nos premiers résultats indiquent clairement que les enseignants ont plutôt intégré l'importance de la métacognition dans leur enseignement: ils s'expriment plutôt en désaccord sur les questions indiquant l'inutilité d'intervention sur les aspects métacognitifs et indiquent leur accord sur le fait que les interventions sur la métacognition doivent être entièrement intégrées à la pratique. Cependant, les résultats montrent qu'ils n'arrivent pas à effectuer un enseignement où les interventions métacognitives sont complètement intégrées. L'analyse de ces résultats généraux semble montrer que les conceptions des enseignants n'évoluent que très peu au fur et à mesure de leur carrière.

Au cours de notre deuxième analyse, nous n'avons pas pu établir de différence au niveau des pratiques, cependant nous avons pu observer que dans leurs conceptions, les femmes sont moins innéistes que les hommes et que les enseignants qui ont suivi une formation sur la métacognition sont plus favorables à celle-ci.



Graphique 3. Répartition des conceptions de chaque enseignant selon le sexe



Graphique 4. Répartition des conceptions de chaque enseignant selon la connaissance ou non du concept de métacognition

5. Discussion et conclusion

Les enseignants ne sont pas majoritairement socioconstructivistes et leur enseignement n'inclut pas de manière forte la métacognition. De plus les enseignants expérimentés ne se démarquent pas des jeunes enseignants: les conceptions et les pratiques évoluent peu durant la carrière. Les disparités des résultats ne s'expliquent pas de manière forte en fonction des variables étudiées. On notera cependant que les femmes, et les enseignants ayant suivi une formation sur la métacognition, sont légèrement plus métacognitvistes. Une formation semble donc utile pour changer les représentations des enseignants, mais elle a un impact trop faible pour changer les pratiques enseignantes. Elle devrait donc s'interroger également sur comment accentuer la mise en lien entre théorie et pratique pour favoriser le développement du socioconstructivisme et de la métacognition dans nos classes.

6. Bibliographie

- Barth B.M. (1993), *Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension*. Paris: Retz.
- Borkowski, J., Carr, M. & Pressley, M. (1987). «Spontaneous» strategy use: Perspectives from metacognitive theory. *Intelligence*, 11, 61-75.
- Doudin, P.-A. & Martin, D. (1992). *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques, (cahier 92.9).
- Lafortune L., Doudin P.-A. Martin D. & Moreau

J. (2004). Croyances et pratiques: résultats et analyses de praticiens et praticiennes (p. 145-172). In L. Lafortune (Ed.), *Le questionnement en équipe-cycle*. Québec: Presses de l'université du Québec.

- Livingston Jennifer A., 1997. *Metacognition: an overview*. (URL: <http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm>)
- Romainville, M. (2000). Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre? (p. 71-86). In R.
- Pallascio, & L. Lafortune (Eds), *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Wang M.C. et al. (1990). What influence learning? *Journal of Educational Research*, 84 (1), 30-43.

Le contenu des résumés appartient aux auteurs qui peuvent être contactés grâce aux adresses e-mail indiquées sur les pages introductives de chaque texte.

MASTER OF ARTS ET DIPLÔME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRÉ SECONDAIRE I

Résumé du mémoire professionnel:

Interactions entre le burnout scolaire, le stress et les stratégies d'adaptation chez des élèves du secondaire I.

Rédaction du mémoire

Alia Mafli (alia.mafli@vd.educanet2.ch)

Dragica Radovanovic (dragica.radovanovic@vd.educanet2.ch)

Mémoire soutenu en

juin 2013

Directeur de mémoire

Pierre-André Doudin

Membre du jury

Nicolas Meylan

1. Accroche

Au travers de leur scolarité, les élèves sont souvent confrontés à différentes situations de stress, à des interactions conflictuelles et subissent des contraintes pouvant avoir un impact réel sur leur santé à plus ou moins long terme. L'épuisement scolaire, encore peu étudié, mérite donc une attention particulière.

Dans notre étude, nous avons pu mettre en évidence par des questions adaptées de différents tests psychométriques existants, les facteurs de risques ou les groupes les plus exposés au burnout et à ses trois dimensions. Nous nous sommes également penchées sur les différentes stratégies d'ajustement que peuvent développer les élèves en rapport avec des tracas du quotidien scolaire. Ceci afin d'identifier les stratégies qui sont en lien avec un risque de burnout ou celles qui, au contraire, peuvent être assimilées à un moyen de protection. Ainsi, la filière, le genre, le degré, le stress scolaire, et les stratégies d'adaptation passives entretiennent un lien soit avec le burnout total soit au moins avec une de ses dimensions. En revanche, les élèves développant une stratégie d'ajustement active seraient protégés contre le sentiment d'inadéquation.

Notre travail de mémoire fait ressortir plusieurs facteurs de risque du burnout et un seul facteur de protection. Nous encourageons alors la recherche de nouveaux facteurs de protection pour prévenir ce mal psychosocial complexe.

2. Problématique et question de recherche

Si le burnout est lié à la notion de travail, il n'est pas à inscrire uniquement dans le domaine professionnel. Le contexte scolaire dans lequel les élèves doivent évoluer impose des tâches, des travaux à fournir ainsi que des échéances et examens qui génèrent des pressions et un climat de stress (Salmela-Aro, 2011). L'élève peut être tiraillé entre ses propres ressources, celles mises à sa disposition ainsi que les attentes de l'établissement scolaire, celles de ses proches et ses propres aspirations (Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen, 2009). De ce fait, le phénomène de burnout de l'élève est défini par un syndrome de stress chronique chez des élèves s'étant fixés des buts qu'ils n'arrivent pas à atteindre ou dont la

perception des attentes que l'on peut avoir d'eux dépasse leurs capacités (Zakari & Bendahman, 2011).

Un état d'épuisement symptomatique, une attitude détachée, voire cynique, et un sentiment d'inadéquation face à l'école et ses exigences composent les trois dimensions du burnout scolaire (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009). Les élèves fragilisés psychologiquement à la période d'adolescence sont plus à risque de développer des problèmes comportementaux tels que la dépression, l'absentéisme ou encore l'interruption de leur parcours scolaire (Fimian & Cross, 1986; Salmela-Aro, 2011). De ce fait, le milieu scolaire est un environnement riche en contraintes et en difficultés avec lesquelles les élèves sont forcés de composer.

Le terme de coping, issu de l'anglais qui veut dire «faire face, venir à bout de...», est couramment utilisé pour évoquer les stratégies actives, passives ou réflexives développées par les individus en prise à diverses problématiques (Lannegrand-Willems, 2001). Nous nous sommes donc intéressées au phénomène de burnout scolaire en abordant les différentes interactions qu'il entretient avec le stress scolaire et les stratégies d'adaptation des élèves. Nous nous sommes penchées sur l'incidence des facteurs tels que le genre, la filière, le degré, le stress scolaire et les réponses en matière d'ajustement sur le burnout scolaire et ses trois dimensions. En effet, en tant que futures enseignantes, nous ne pouvons que nous sentir concernées par l'impact que peuvent avoir ces différents facteurs sur la santé et la réussite des élèves en milieu scolaire.

3. Démarche de recherche

L'étude a été réalisée sur un échantillon de 93 élèves en voie secondaire baccalauréat (VSB) et en voie secondaire générale (VSG) au sein de deux établissements secondaires vaudois. La prise de données s'est effectuée dans des classes de 7ème, ainsi que dans des classes de 8ème, et de 9ème degré. Nous avons récolté nos données via un questionnaire articulé en quatre parties distinctes. La première partie de ce questionnaire nous a servi à recenser les principales caractéristiques de notre échantillon d'élèves telles que l'âge, le genre, le degré scolaire, la filière et le taux de redoublement. La seconde partie du questionnaire évalue le burnout

scolaire et ses trois dimensions (Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi, Antonietti & Stephan, 2012). La troisième partie du questionnaire est une série de situations adaptées à partir des distinctions faites par Hobfoll (1988) sur les différents types de soutien. Le stress scolaire est évalué à l'aide d'items regroupant les tracas quotidiens à l'adolescence (Plancherel, Bettschart, Bolognini, Dumont & Halfon, 1997). Enfin, la quatrième partie du questionnaire évalue, grâce à une série de vingt affirmations tirées de l'échelle élaborée par Lannegrand-Willems (2001), les stratégies d'ajustement de l'élève face à différentes problématiques scolaires courantes.

4. Présentation et interprétation des résultats

Notre travail révèle que les filles sont plus touchées par le sentiment d'épuisement émotionnel que les garçons. Ces derniers sont néanmoins plus susceptibles de développer un comportement cynique. Nous supposons que les différences construites socialement autour du genre peuvent influencer ces résultats. Cependant, au vu des études contradictoires à ce sujet et aux différences entre les échantillonnages, il nous est difficile d'émettre des hypothèses plus poussées.

Nous observons également une augmentation de la dimension du cynisme en fonction du degré scolaire, où les élèves en 8ème et 9ème degré se montrent en moyenne plus cyniques que les élèves de 7ème degré face au système scolaire. L'augmentation des exigences scolaires, l'approche des examens ainsi que de la période de transition entre l'école obligatoire et post-obligatoire sont des facteurs de pression scolaire (Zakari & Bendahman, 2011). De plus, les élèves questionnés sont soit en VSB, soit en VSG. Dans ces deux filières, le niveau scolaire demandé est élevé et celles-ci sont considérées comme étant des filières plus académiques. Le lien entre la filière et la dimension de l'épuisement émotionnel confirme que les élèves en VSB semblent plus épuisés que ceux en VSG. Nos résultats s'accordent avec ceux mis en évidence par Salmela-Aro (2011) qui identifie le niveau de demande scolaire élevé, la nature de la filière ainsi qu'une motivation basée sur la réussite comme étant des facteurs de risque du burnout des élèves.

Nos résultats démontrent également que le stress scolaire est fortement lié au burnout et, plus précisément, à la dimension de l'épuisement émotionnel.

Le burnout global, la dimension de l'épuisement, la dimension du cynisme ainsi que la dimension de l'inadéquation entretiennent un lien avec la stratégie d'ajustement passif de découragement (retrait, fuite). Nous remarquons également que la dimension du cynisme est favorisée chez les élèves ayant une stratégie d'ajustement passif de type dénégation et relativisation. La stratégie d'ajustement de type réflexif montre une relation négative uniquement avec la dimension du cynisme alors que cette relation est positive avec le burnout, la dimension d'épuisement et d'inadéquation. Nous pouvons nous questionner sur l'efficacité des stratégies réflexives face aux problèmes rencontrés chez les élèves. Il est clair que le fait de prendre conscience des difficultés est une étape cognitive nécessaire pour aboutir à une amélioration de la situation. Cependant, la prise en charge du problème est une condition indispensable pour le surmonter (Lannegrand-Willems, 2001). Nous observons alors chez les élèves qui optent pour une stratégie d'ajustement actif de rattrapage et d'amélioration, c'est-à-dire ceux qui prennent en main leurs apprentissages afin de s'améliorer ou de venir à bout d'obstacles, que le sentiment d'inadéquation est inférieur. Nous avons remarqué que cette stratégie d'ajustement est liée négativement à chacune des dimensions du burnout. Nous pouvons donc en déduire que la stratégie d'ajustement active de type rattrapage et amélioration est, dans notre cas, un facteur de protection.

5. Discussion et conclusion

Notre travail de mémoire a pu mettre en évidence plusieurs facteurs de risque du burnout et un seul facteur de protection. Cependant, nous ne sommes pas en mesure d'établir un lien de causalité entre les stratégies d'ajustement, le stress et le burnout de l'élève. En effet, notre échantillonnage ne nous permet pas d'affirmer que les différentes stratégies d'ajustement influencent unilatéralement le burnout ou ses composantes. Par conséquent, il se pourrait que le lien de causalité soit inversé et qu'un élève en phase de développer un burnout, ou étant déjà à un stade avancé de burnout, modifie alors ses choix en matière de stratégies d'ajustement. Il est également possible que les élèves en situation de burnout puissent développer un état de stress plus important tout comme le stress peut être vecteur de burnout chez l'élève.

Pour la suite de cette recherche, nous proposons de comprendre l'articulation des facteurs de risque entre eux dans le but d'améliorer leur détection à des stades précoces et de mieux saisir leur

impact sur le burnout scolaire et ses différentes dimensions. D'autre part, afin d'anticiper et de prévenir l'apparition de ce problème chez les élèves, nous encourageons vivement la recherche de nouveaux facteurs de protection. Dans le but également de confirmer nos hypothèses, il serait pertinent de mener une étude longitudinale et d'étendre ce travail à plusieurs établissements scolaires. Nous pensons qu'il serait nécessaire de faire circuler un questionnaire plusieurs fois au cours de l'année. Ceci afin de mieux comprendre les fluctuations et la triangulation des effets du stress, des stratégies d'adaptation et du burnout scolaire chez les élèves.

6. Bibliographie

- Fimian, M.J. & Cross, A.H. (1986). Stress and burnout among preadolescent and early adolescent gifted students. *Journal of Early Adolescence*, 6(3), 247-267.
- Hobfoll, S.E. (1988). *The ecology of stress*. New York: Hemisphere.
- Lannegrand-Willems, L. (2001). Les collégiens et leurs difficultés scolaires: mise en évidence de différents types de stratégies d'ajustement. *Psychologie et Psychométrie*, 22(1), 5-21.
- Meylan, N., Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Antonietti, J.-P., & Stephan Ph. (2012, novembre). School Burnout Inventory: structure factorielle, fiabilité et validité de la version française. Poster présenté à la Journée de la recherche SSP, Lausanne
- Plancherel, B., Bettschart, W., Bolognini, M., Dumont, M., & Halfon, O. (1997). Influence comparée des événements existentiels et des tracas quotidiens sur la santé psychique à la préadolescence. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 45(3), 126-138.
- Salmela-Aro, K. (2011). Le burnout des élèves. In D. Curchod-Ruedi, P.-A. Doudin, L. Lafortune & N. Lafranchise (Ed.), *La santé psychosociale des élèves* (pp. 31-46). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leksinen, E. & Nurmi, J. (2009). School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316-1327.
- Zakari, S. & Bendahman, H. (2011). Syndrome d'épuisement scolaire et dépression à l'adolescence: Etude qualitative auprès d'une vingtaine de lycéens français. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 318-329.

Le contenu des résumés appartient aux auteurs qui peuvent être contactés grâce aux adresses e-mail indiquées sur les pages introductives de chaque texte.

MASTER OF ARTS ET DIPLÔME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRÉ SECONDAIRE I

Résumé du mémoire professionnel:

La prévention de l'abus de substances (cannabis et alcool) en milieu scolaire: représentations des enseignant-e-s quant à leur rôle et celui de leur établissement

Rédaction du mémoire

Sara Sartoretti Guignard (sara.sartorettiguignard@vd.educanet2.ch)

Amélie Montino (amelie.montino@vd.educanet2.ch)

Mémoire soutenu en

septembre 2013

Directeur de mémoire

Eric Tardif

Membres du jury

Pierre-André Doudin

1. Préambule

La mission première de l'école est de construire des apprentissages, mais elle possède également un rôle éducatif. En effet, elle constitue un lieu de prédilection pour offrir aux jeunes un maximum de facteurs protecteurs ainsi que pour mener à bien des actions de prévention. Depuis 2011, le programme cantonal de prévention des dépendances dans les écoles vaudoises est implanté dans les établissements scolaires. Parmi ses objectifs, il indique la nécessité de développer la responsabilité des enseignants à repérer, à prendre en compte, et à orienter les élèves consommateurs de produits psychotropes. Dans ce programme, l'enseignant joue un rôle primordial auquel il n'est pas formé et pour lequel il dispose de peu de temps, son agenda éducatif étant déjà conséquent. Seules deux études se sont intéressées aux représentations des enseignants quant à la consommation d'alcool et de cannabis dans leur établissement (voir Van Hout & Connor, 2008; Van Hout, Foley, McCormack & Tardif, 2012). Notre travail de master a l'ambition de prolonger ces recherches, en s'attachant à analyser les représentations des enseignants et leurs motivations à s'investir dans un programme de prévention de consommation de substances auprès des élèves, en y incluant une dimension émotionnelle.

2. Problématique et question de recherche

Les attentes politiques face au rôle de l'école et des enseignants dans le traitement des problématiques de santé peuvent amener des tensions chez ces derniers. Cette charge de travail supplémentaire qui fait appel à des « compétences orphelines » (Ramel & Curchod-Ruedi, 2010) peut être ressentie péniblement. En effet, l'enseignant est mis en difficulté s'il doit par exemple reconnaître un élève sous l'influence du cannabis. Conjonctives injectées, augmentation de l'appétit, sécheresse de la bouche et tachycardie sont les critères diagnostiques de la consommation de cannabis (American Psychiatric Association, 1994). Il est impossible de prouver l'existence de ces symptômes chez l'élève, le seul moyen de s'en assurer serait de lui faire passer un test de dépistage. Celui-ci est fortement déconseillé par les professionnels actifs dans le domaine des addictions (voir Waelchli & Simon, 2011). L'importance du dialogue

est primordiale et on peut imaginer qu'un élève contraint à passer un test de ce type ou soumis à un climat de suspicion et de tension constitue un frein à l'échange et à la communication. Alors qu'un bon climat d'établissement, un sentiment de sécurité, de confiance et d'appartenance chez les élèves sont répertoriés comme facteurs protecteurs (Masserey, 2006). L'étude de Van Hout, Foley, McCormack et Tardif (2012) met en avant une corrélation forte chez les enseignants entre un degré de satisfaction élevé vis-à-vis de l'école et une attitude positive à effectuer de la prévention au sein de l'école. Le climat d'établissement est donc un facteur protecteur pour les élèves, mais également un élément qui influence l'investissement ou non des enseignants concernant la prévention. Dans notre recherche, nous avons émis l'hypothèse qu'il pouvait exister un lien entre le climat de l'établissement, la clarté des règles de l'établissement, l'aisance des enseignants à effectuer de la prévention ou à repérer un élève ayant consommé, ou encore leur perception vis-à-vis de l'efficacité de la prévention. Ceci se vérifie dans notre tableau de corrélations.

Dans un second temps, nous avons analysé les émotions ressenties et manifestées par les enseignants confrontés à des situations de consommation de substances psychotropes chez les élèves. Les atteintes du jeune qui boit ou consomme du cannabis sont dirigées envers lui-même et renvoient à des valeurs et compétences intra-personnelles, qui violées, pourraient entraîner une perception d'incapacité personnelle (Coslin, 2003). Il y a donc des blessures qui sont à prendre en compte lorsqu'un enseignant interpelle un jeune en le soupçonnant d'avoir consommé. Les émotions ressenties mais surtout manifestées par l'enseignant peuvent avoir une influence sur l'élève, à plus forte raison sur un élève fragile. Si un enseignant manifestait du dégoût, on peut imaginer que ces émotions auraient une incidence sur l'estime que l'élève peut avoir de lui-même et lui porteraient préjudice. L'enseignant placé dans une situation inattendue peut difficilement gérer ses émotions, et face à un élève ayant consommé, il pourrait à son tour adopter des violences d'attitude. D'où l'importance pour l'enseignant de savoir réguler ses émotions et sa propre impulsivité (Doudin, Curchod-Ruedi, Meylan, Moreau, 2011), afin de préserver sa santé psychosociale et celle des élèves. C'est pourquoi nous distinguerons le degré et la nature des émotions ressenties et manifestées par les enseignants et les enseignantes.

3. Démarche de recherche

La récolte de données s'est faite par questionnaires. L'échantillon de population est constitué de 45 enseignants du secondaire 1 de deux établissements vaudois dans lesquels chacune d'entre nous a effectué son stage. Le questionnaire utilisé a été élaboré par Tardif, Doudin & Meylan (2012) pour un projet d'envergure, dont l'échantillon a été étayé par nos propres données. Les questionnaires sont anonymes et s'articulent autour de plusieurs thématiques réparties sur 106 questions. Les principales interrogations qui guident le questionnaire sont les suivantes:

1. Comment les enseignants jugent-ils les programmes de prévention et les ressources mises à disposition dans l'établissement?
2. Considèrent-ils que leur travail d'enseignant comprend également un rôle de prévention?
3. Quelle est leur volonté de participer à de tels programmes de prévention?
4. Quelles émotions sont associées à la consommation de substances (les propres émotions de l'enseignant-e-s et celles qu'il imagine chez les élèves, filles, garçons)?
5. Comment les enseignant-e-s ressentent le climat de leur établissement?
6. Quel serait selon eux l'intervenant le mieux placé pour mener à bien une prévention efficace (un autre élève, un infirmier, un ex-dépendant, un ami, un enseignant)?
7. Quel est leur ressenti face à un élève qui a consommé?
8. Quelles sont les raisons qui selon eux poussent un adolescent à consommer?

4. Présentation et interprétation des résultats

Nous avons cherché à savoir dans quelle proportion les enseignants avaient déjà pris part à une démarche visant à prévenir les abus de substances psychotropes dans un cadre scolaire. Presque la moitié d'entre eux n'a jamais participé à ce type de programme (46%) et 37% affirment y avoir rarement pris part. Une minorité de 15% déclare y avoir souvent participé, alors que seulement 2% des sondés disent avoir très souvent collaboré en ce sens. Lorsqu'il s'agit d'estimer le degré de préoccupation des enseignants concernant cet aspect préventif en milieu scolaire, 82% d'entre eux disent être, à part quasi égale, assez et un peu concernés,

alors que 11% sont très préoccupés par cette problématique et 7% considèrent que la prévention ne les concerne pas du tout.

À la question de la fréquence d'exposition, les enseignants se divisent en deux groupes, ceux qui n'y ont jamais été exposés (52%) et ceux qui l'ont été rarement (48%). Aucun des sondés n'a été souvent ni très souvent confronté à une telle situation.

Nous avons questionné les enseignants sur les différentes émotions qu'ils pourraient ressentir et manifester s'ils étaient confrontés à un élève ayant consommé. Ils devaient évaluer le degré d'expression des émotions suivantes: colère, peur, tristesse, dégoût, joie, mépris, surprise, culpabilité et honte. Il ressort que celles qui se trouvent le plus vivement ressenties et manifestées sont, par ordre décroissant, la surprise, la colère, la tristesse puis la peur. Les autres émotions ne s'expriment que dans une très faible mesure. De manière générale, les émotions manifestées se trouvent exprimées avec moins d'intensité que les mêmes émotions ressenties.

Grâce au tableau de corrélations, nous avons pu établir un lien entre le fait qu'un enseignant affirme posséder des attitudes positives envers la prévention à l'école et son aisance perçue à effectuer des démarches préventives. En effet, plus un enseignant pense que son établissement est le lieu adéquat où y effectuer de la prévention, plus il affirme se sentir intéressé à effectuer des démarches dans ce domaine. Selon nos chiffres, une corrélation existe également entre les attitudes positives des enseignants envers la prévention et la perception positive à l'efficacité de ces derniers.

5. Discussion et conclusion

Il est encourageant de constater que 52% des enseignants sondés affirment n'avoir jamais été exposés à des élèves sous l'emprise de substance, et 48% l'avoir rarement été. Cela semble signifier que la consommation d'alcool ou de cannabis dans le cadre scolaire est marginale. Ces chiffres expliqueraient peut-être pourquoi si peu d'enseignants (11%) se sentent fortement concernés par la prévention en milieu scolaire. Toutefois, il est important de se questionner si les enseignants sont effectivement peu confrontés à ce problème ou s'il leur est impossible de déceler une telle situation, les symptômes étant extrêmement difficile à vérifier avec certitude.

Concernant les émotions, les données obtenues montrent que les enseignants modulent leurs émotions. En effet, les résultats prouvent que les émotions manifestées sont systématiquement moins élevées que celles ressenties, et ceci pourrait constituer un facteur de protection pour l'élève. De plus, le mépris ou le dégoût, deux sentiments potentiellement préjudiciables ne sont quasiment pas manifestés par les enseignants. Il est important de rappeler ici qu'un bon climat d'établissement, un sentiment de bien-être, de confiance et d'appartenance, une communication positive et interactive à l'école ainsi qu'une participation au fonctionnement et aux règles de l'école devraient être au centre des préoccupations de l'école (Masserey, 2006).

Notre étude possède ses propres limites, en raison des limites fixées par le cadre légal régissant la réalisation du mémoire professionnel à la HEP. L'échantillon très limité implique des résultats peu significatifs, car plus l'échantillon est important, plus les données qui en résultent peuvent prétendre à une validité scientifique.

6. Bibliographie

- American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.), Washington.
- Coslin, P. (2003). Les conduites à risque à l'adolescence, Paris: Armand Colin Editeur.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Meylan, N., Moreau, J. (2011). Troubles internalisés et externalisés de l'élève et risque de manque d'équité à l'école. In: D. Curchod-Ruedi, P.-A. Doudin, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Ed.), La santé psychosociale des élèves (pp.13-30). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Masserey, E. (2006). Education à la santé, prévention et/ou promotion de la santé, Revue Médicale Suisse, 2(69), 1514-1516.
- Ramel, S., & Curchod-Ruedi, D., (2010). Compétences professionnelles et compétences orphelines dans la formation des enseignantes et enseignants. In L. Belair, (Ed.), Régulation et évaluation des compétences en enseignement. Vers la professionnalisation (pp.53-66). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Tardif, E., Doudin, P.-A., & Meylan, N. (2012). Prévention des abus de substances à l'école:

un regard sur les attitudes et les dimensions émotionnelles des enseignants du secondaire, poster présenté au 32^{ème} Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française, La qualité de vie dans tous ses états, Turin.

- Van Hout, M. C., & Connor, S. (2008). A qualitative study of Irish teachers' perspective of student substance use. Journal of Alcohol & Drug Education, 51(1), 89-91.
- Van Hout, M.-C., Foley, M., McCormack, A., & Tardif, E. (2012) Teachers' perspectives on their role in school-based alcohol and cannabis prevention, International Journal of Health Promotion and Education, 50:6, 328-341.
- Waelchli, M., & Simon, O. (2011). Tests de dépistage de drogues dans les écoles et les entreprises, Dépendances, 45, 26-30.

Le contenu des résumés appartient aux auteurs qui peuvent être contactés grâce aux adresses e-mail indiquées sur les pages introductives de chaque texte.

MASTER OF ARTS ET DIPLÔME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRÉ SECONDAIRE I

Résumé du mémoire professionnel:

Comment l'outil-théâtre peut améliorer les compétences dans et pour
l'enseignement?

Rédaction du mémoire

Bertrand Nicollier (bertrand.nicollier@gmail.com)

Mémoire soutenu en

juin 2013

Directrice de mémoire

Corinne Arter

Membres du jury

Kémâl Afsin

Marie-Jeanne Liengme

1. Accroche

Conçu dans l'optique de relier les pratiques théâtrales et celles de l'enseignement, ce travail se place dans une pédagogie globale de créativité. Ici, on ne cherche pas à donner une méthodologie arrêtée de la manière d'aborder le théâtre en classe. Le parti pris est de rendre le lecteur sensible au bien-fondé de l'utilisation de l'outil-théâtre dans l'enseignement. Tout d'abord, il faut comprendre l'outil-théâtre comme la manière d'amener le théâtre dans un milieu scolaire sous diverses formes. Ce travail vise à expliquer en quoi l'outil-théâtre peut se greffer à différents échelons de la matrice pédagogique.

Le propos de ce travail est également de démontrer que l'ouverture à la culture théâtrale pour les enfants est constructrice dans une optique de création de citoyen responsable. L'intérêt aux arts, principalement aux arts vivants, permet de sensibiliser l'enfant au respect et à la connaissance de l'altérité. L'éducation par l'outil-théâtre permet ainsi d'avoir des effets citoyens si une démarche de créativité a été ouverte en amont.

Pour conclure, ce travail vise à expliciter en quoi l'outil-théâtre permet d'améliorer les compétences dans et pour l'enseignement.

2. Démarche de recherche

Ce travail est avant tout théorique et ne s'appuie donc pas sur une expérience. Le but de ce travail étant de valoriser l'utilisation de l'outil-théâtre à l'école, il aurait été ridicule de limiter celui-ci à une ou plusieurs expériences. En effet, ce domaine est extrêmement vaste et la portée de ce travail vise plus à en justifier l'utilisation que de la décrire précisément.

3. Problématique et question de recherche

Tout d'abord il s'agit de définir ce que l'on entend par "outil-théâtre". Par ce terme, on parle de toutes les pratiques utilisant des techniques théâtrales de manière pédagogique dans un cadre scolaire. L'outil-théâtre se place au centre d'une démarche liant l'enseignant, l'élève et le plan d'étude romand. Cet outil s'inscrit dans un processus permettant de créer une manière d'aborder l'enseignement et

de ce fait les compétences des élèves (cf. Annexe 1). Du développement de la créativité à la mise en place de théâtre scolaire, cet outil est vaste.

Il n'apparaîtra pas dans ce travail de donner une explication complète de tous les éléments où le théâtre pourrait interagir avec le monde de l'école. La portée de ce travail ne consiste donc pas dans le fait de donner des listes, des méthodes et un cadre strict et prédéfini. Cela étant impossible tant le théâtre dépend des personnes qui le pratiquent ou de l'endroit où on l'exerce. Ce travail vise plutôt à mettre en avant les utilités de l'outil-théâtre et de justifier sa pratique à l'école.

La première partie de ce travail a été consacrée à établir les liens entre l'outil-théâtre et la pratique de l'enseignement. Le théâtre peut être en effet au service de l'enseignant; La pose de voix, la gestion physique, la gestion de l'espace et du rythme sont des éléments du jeu d'acteur. En domestiquant ces différents aspects, l'enseignant pourrait acquérir des outils lui permettant d'ajouter certaines compétences à sa pratique. Il est important de préciser que pour utiliser l'outil-théâtre, il faut principalement en avoir conscience et non forcément le maîtriser dans son intégralité. Cette démarche nécessite toutefois de la pratique. On ne peut pas imaginer lire quelques ouvrages et être parfaitement apte à utiliser l'outil-théâtre. L'enseignant doit donc également tester cet outil. Il faut comprendre par contre cette initiation comme une sensibilisation, et non comme une formation complète de comédien. L'idée n'étant pas de réclamer des comédiens professeurs mais bien de pouvoir compter sur des professeurs ouverts au théâtre.

De la même façon, le but de ce travail n'est pas de donner une recette magique permettant à coup sûr de réussir à dépasser tel ou tel obstacle. Il s'agit plutôt d'offrir une réflexion pouvant amener le corps enseignant à considérer le théâtre comme une habileté ou comme une ressource supplémentaire.

Un chapitre de ce travail est basé sur un aspect concordant de l'enseignement et du théâtre, l'improvisation. À chaque cours peut intervenir sa dose d'imprévu. Les réactions des élèves peuvent difficilement être anticipées dans leur totalité. Leurs questions modifient le déroulement de la séance, les outils technologiques peuvent être défaillants, une information du collège peut arriver et modifier le comportement de la classe, bref il y a beaucoup d'inattendus. Du fait de ces

aléas, il est impossible de prévoir minute après minute tous les éléments qui vont intervenir dans la tenue d'une période de cours. L'improvisation théâtrale se base sur ces principes, faisant entre autres de l'imprévu un moteur de construction narrative et d'interprétation scénique. D'un imprévu, l'enseignant pourrait nourrir une mise en texte, une mise en scène et une mise en jeu qui pourrait l'approcher de son objectif final plutôt que de l'en éloigner. L'imprévu n'est pas le seul moteur de l'improvisation. Nous verrons qu'un enseignant improvise, parfois de manière inconsciente, tout au long des enseignements qu'il dispense. Les choix, les adaptations, les changements de consigne sont des éléments faisant appel à une écoute de son groupe. Les éléments du théâtre improvisé se calquent parfaitement sur cette écoute. Décrypter ces correspondances sera un des objets du chapitre reliant l'outil-théâtre et l'enseignant.

Cette première partie a pour volonté d'amener l'enseignant tout d'abord à un développement personnel mais également à une forme de distanciation par rapport à sa pratique, lui permettant ainsi d'ajouter quelques cordes à l'arc de ses compétences.

La seconde partie de ce travail est basée sur l'utilisation de ces outils par les élèves. Il conviendra dans un premier point de définir les différents types de théâtre et de justifier leur utilisation. Par la suite, le rapport avec le plan d'études romand (PER) a été étudié. Le PER demande en effet de travailler certaines compétences qui peuvent s'exercer dans le cadre d'un cours de théâtre, ou en tout cas en amenant l'outil-théâtre dans une salle de classe. La collaboration, la communication ou encore la pensée créatrice par exemple pourraient être favorisées par l'utilisation de l'outil-théâtre.

Après avoir expliqué ces différents concepts, une réflexion a été à nouveau menée pour appréhender en quoi ces différents moyens d'expression peuvent être appliqués dans un but pédagogique évidemment, mais aussi dans un but social. Nous verrons en quoi l'ouverture à la culture, par le biais de l'outil-théâtre, peut être une opportunité pour mieux former les futurs citoyens de demain.

Ce travail a permis ainsi de clarifier, d'analyser, et d'expliquer ces différents éléments afin de répondre à la question suivante: Comment l'utilisation d'outils théâtraux peut améliorer la compétence pour et dans l'enseignement?

4. Discussion et conclusion

Le but de ce travail aura été de s'interroger afin de déterminer si l'outil-théâtre, dans sa globalité, peut permettre de travailler un champ très vaste de compétences en lien avec l'enseignement. Nous avons vu qu'il peut être utile tout d'abord pour l'enseignant qui peut gagner en aisance et en démarche réflexive sur sa pratique. Le propos de ce travail n'est pas d'inciter tous les enseignants à pratiquer ardemment le théâtre mais bien à s'y intéresser. Ce travail n'est pas non plus une accumulation de technique car le théâtre doit conserver une forme de mystère, le but est d'offrir aux enseignants qui liraient ce travail une possibilité de recherche et une capacité d'émerveillement (Zucchet, 2000, p. 151).

L'outil-théâtre pour l'enseignant s'inscrit donc premièrement dans une logique de développement personnel.

Comme énoncé précédemment, faire entrer le théâtre dans l'enseignement s'inscrit dans une démarche pédagogique plus vaste qui est de sensibiliser les enfants à la culture. Ce travail ne permet évidemment pas de définir l'entier des éléments qu'il faut pour arriver à l'objectif de la création théâtrale à l'école. Le but a été de faciliter le consentement au théâtre (Zucchet, 2000, p. 151) par les enseignants. Ces derniers, s'ils veulent réaliser ce projet, devront bien sûr passer par d'autres ouvrages traitant plus précisément de la mise en scène, de la scénographie, de la direction de jeu. Ils devront également s'essayer eux-mêmes à l'art théâtral pour pouvoir comprendre le processus qu'ils engagent avec leurs élèves.

Dans ce travail, nous avons plutôt tenté d'expliquer le bien-fondé de ces démarches, dans une logique plus convaincante que directrice. Le but de chacun des enseignants voulant s'inscrire dans cette démarche sera, au fil des expériences, de créer sa propre méthodologie en lien avec sa formation, son lieu de travail et le type d'élève à sa disposition (Zucchet, 2000, p. 151).

Nous avons également vu que la mise en place de l'outil-théâtre pouvait influencer de manière positive le développement et l'épanouissement personnel des élèves. L'ouverture à l'altérité, à la connaissance de son corps, aux textes théâtraux, permet aux élèves de s'accomplir et de se développer dans leur

scolarité mais également dans leur vie personnelle. Le travail en groupe est fondateur et chaque individu y développe sa créativité. Les participants sont reconnus, valorisés et encouragés par le groupe, le groupe permettant une mise en commun de toutes les démarches personnelles au profit d'un bénéfice commun (Zucchet, 2000, p. 151).

Enfin, citons Méлина Mercouri, actrice grecque, «Si nous parvenons à sensibiliser les jeunes à la culture, nous créerons une nouvelle société, une nouvelle mentalité». Le théâtre a une dimension initiatique. Il semblerait que des chercheurs et des pédagogues envisagent des liens de cause à effet entre le travail sur l'articulation du corps et celui de l'esprit (Zucchet, 2000, p. 151).

Arriver à mettre en jeu des enfants et leur permettre de se produire devant un public crée chez eux des émotions dont ils se souviendront tout au long de leur parcours de formation. La pratique des arts à l'école, et plus particulièrement du théâtre, peut être un vecteur porteur de sens dans une société en manque de repère. De cette manière la pratique du théâtre dépasse le cadre de la simple pédagogie mais est une forme d'initiation à la vie en société. La conquête d'un art de vie par le théâtre le rend indispensable au cœur des hommes (Zucchet, 2000, p. 152).

Le but de ce travail aura donc été d'esquisser, par le survol de plusieurs éléments, l'importance de l'utilisation de l'outil-théâtre dans le cadre scolaire. La mise en avant de cette pratique, que ce soit chez l'enseignant ou chez l'élève, permet d'acquérir des stratégies d'apprentissages, de se développer, de s'ouvrir à la culture et de mettre en exergue sa créativité. Ces différents éléments, ainsi que tout ce qui a été avancé dans ce travail, placent le développement personnel au centre de la pratique théâtrale à l'école. Ce développement personnel est une volonté centrale des objectifs pédagogiques pour l'élève mais également de la formation continue des maîtres.

5. Bibliographie

5.1 Littérature principale

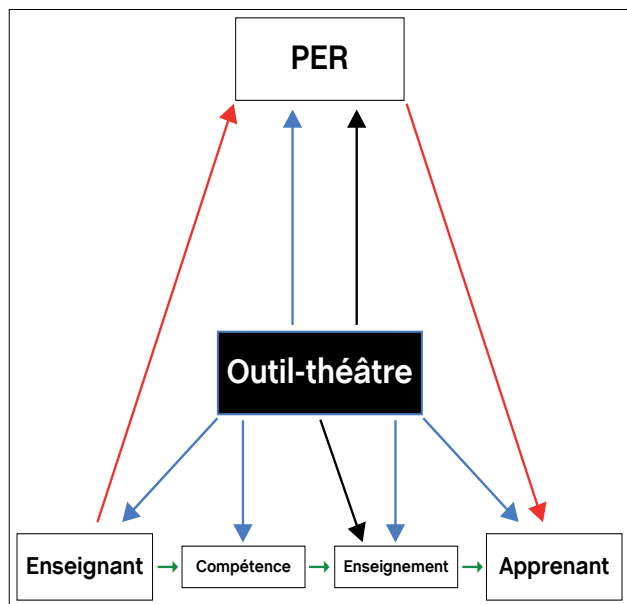
- AZÉMA G. & LEBLANC S. (2011). *L'improvisation, objet paradoxal et praxis incontournable du travail ordinaire de l'enseignant*. Disponible en ligne sur: <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/38.pdf>, consulté le 26 mai.
- BACKÈS C. (2009). *La boîte à outils du théâtre en classe*, Paris, France: Éditions Gallimard.
- HANCOCK J. (2004). *Lies in conversation: an examination of déception using automated linguistic*, Mahwah, États-Unis (New Jersey): LEA.
- HERIL A. et MÉGRIER D. (1994). *Entraînement à l'improvisation théâtrale*, Paris, France: Editions Retz.
- LALLIAS J.-C. (2008). *L'éducation artistique et culturelle modifie-t-elle la relation pédagogique?* in. "L'enfant debout, pratiques artistiques et coopération à l'école, quel théâtre?", Groupe national théâtre de l'OCCE, Reims, France: Centre régional de documentation pédagogique.
- LYLE I. (1990), *Le langage du corps*, Paris, France: Gründ.
- MEIRIEU M. (2002). *Se (re)connaître par le théâtre, école, éducation spécialisée, formation*, Lyon, France: Chronique sociale.
- MÉGRIER D. (2004), *Pratiquer le théâtre à l'école*, Paris, France: Éditions Retz
- QUENTIN G. (1999). *Enseigner avec aisance grâce au théâtre*, Lyon, France: Chronique Sociale.
- RIVER J. & DELLIS G. (1992). *L'enfant & le théâtre*, Bruxelles, Belgique: Éditions Labor.
- STANISLAVSKY K. (1963). *La formation de l'acteur* (J. Razgonnikoff, trad.), Paris, France: Édition Pellegriin.
- TCHECKOV M. (1997). (trad. Olivier Perrin) *Être acteur*, Paris, France: Pygmalion.
- TISON-DEIMAT K. (2008). *Pour des enfants debout in*. "L'enfant debout, pratiques artistiques et coopération à l'école, quel théâtre?", Groupe national théâtre de l'OCCE, Reims, France: Centre régional de documentation pédagogique.
- ZUCCHET F. (2000), *Oser le théâtre, Projets pour l'école*, Grenoble, France: CRDP de l'académie de Grenoble.

5.2 Littérature secondaire

- BOAL A. (1994). *Jeux pour acteurs et non acteurs: Pratique du théâtre de l'opprimé* (V. Rigot-Müller, trad.), Paris, France: La Découverte.
- JOHNSTONE K. (1979). *Impro: Improvisation and the Theatre*, New York, USA: Faber and Faber.
- LALLIAS J.-C., LASSALLE J. et LORIOU J.-P. (2002). *Le théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée*, Paris, France: Actes sud.
- PAGE C. (1998). *Pratiques de théâtre, Ressources formations, Partenaire du système éducatif*, Paris, France: Hachette Éducation.
- TOURNIER C. (2003). *Manuel d'improvisation théâtrale*, Genève, Suisse: Éditions de l'eau vive.

Annexe

Schéma de représentation de la place de l'outil-théâtre dans l'enseignement



L'outil-théâtre s'inscrit au centre d'une démarche pédagogique liant l'enseignant, le PER et l'apprenant.

- **Flèches rouges:** l'enseignant recherche dans le PER les éléments qu'il doit transmettre à l'apprenant.
- **Flèches vertes:** l'enseignant passe par ses compétences et son enseignement pour transmettre des connaissances à l'apprenant.
- **Flèches noires:** l'outil-théâtre peut être un moyen d'aborder le PER par le professeur dans son enseignement.
- **Flèches bleues:** l'outil-théâtre peut se retrouver à toutes les différentes étapes des éléments constituant ce schéma. L'outil-théâtre, à travers sa composition, est donc en lien avec l'enseignant, le PER et l'apprenant. De plus, il permet de favoriser les compétences ainsi que l'enseignement de l'enseignant

MASTER OF ARTS ET DIPLÔME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRÉ SECONDAIRE I

Résumé du mémoire professionnel:

Le sentiment de discrimination des élèves du secondaire I au sein de leur établissement scolaire.

Rédaction du mémoire

Mohamed Hamze (hhamze14@gmail.com)

Pierre-Antoine Seydoux (pa.seydoux@gmail.com)

Mémoire soutenu en

juin 2013

Directrice de mémoire

Moira Laffranchini Ngoenha

Membres du jury

Denis Gay

1. Accroche

Toutes les formes de discrimination violent le principe d'égalité en ce qu'elles constituent une inégalité de traitement basée sur l'intention de nuire. La discrimination est particulièrement inadmissible à l'école, lieu privilégié de l'apprentissage d'un «vivre ensemble» basé sur l'égalité des chances, la raison, la formation au dialogue et la liberté. Notre recherche a été menée auprès d'élèves du secondaire I afin de mesurer l'importance de la discrimination en milieu scolaire et pouvoir cerner les moyens mis en œuvre par les établissements pour prévenir de tels comportements. Notre étude nous a permis de démontrer que des élèves du secondaire I sont victimes mais également auteurs de discriminations au sein de leur établissement scolaire. Les auteurs de discrimination sont avant tout, selon les victimes, d'autres élèves et très marginalement des adultes employés par l'établissement.

Nous avons également relevé que, malgré les efforts déployés par les autorités, les élèves sont finalement très peu informés et sensibilisés au thème de la discrimination que ce soit par les enseignants, leur famille ou des associations de lutte contre les discriminations. Il convient donc d'améliorer cette situation en effectuant une prévention directement dans les classes auprès des élèves mais également auprès des parents d'élèves qui contribuent de manière essentielle à l'éducation de leur enfant. L'objectif étant, à terme, de parvenir à faire diminuer les problèmes liés à la discrimination en milieu scolaire et permettre d'instaurer un climat de classe où chacun puisse se sentir en sécurité.

2. Problématique et question de recherche

Malheureusement, il semblerait encore qu'à notre époque des élèves du secondaire I soient victimes et/ou auteurs de toute forme de discrimination. Une étude⁽¹⁾ récente de l'éducation nationale en France l'atteste en ce qui concerne les élèves français. Notre travail constitue donc une étude menée auprès des élèves du secondaire I afin de mesurer l'importance de cette problématique et de pouvoir cerner les moyens mis en place pour prévenir et punir de tels agissements. En outre, une des raisons principales qui nous a poussés à

(1) Ministère Education Nationale France, (2010). Discriminations à l'École, *Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire*.

choisir ce sujet est que nous n'avons pas trouvé d'études publiques qui mesurent ce phénomène de discrimination à l'école en Suisse romande. En effet, cela nécessite des autorisations diverses et les embûches administratives sont contraignantes. Hormis quelques rapports récents comme celui du ministère français de l'Education nationale, les recherches en milieu scolaire sont très limitées par rapport au sujet qui nous intéresse. Nous avons juste trouvé quelques données statistiques qui montrent que les élèves venant de milieux sociaux défavorisés auront de grandes chances d'être en échec scolaire et que l'école reproduit ces inégalités. Par ailleurs, Bourdieu⁽²⁾ y fait référence dans son ouvrage «Les héritiers», en y mentionnant que l'habitus social joue un rôle majeur dans l'échec ou la réussite scolaire.

Notre travail comprend une analyse des résultats de l'étude préliminaire et une démarche de recherche qui porte sur les types de discrimination suivants: le racisme, l'orientation sexuelle le handicap, et le sexisme. Ce sont les discriminations que nous pensons les plus fréquentes. Notre étude porte également sur la prévention effectuée dans les établissements scolaires ainsi que les moyens mis en place pour combattre les inégalités de traitement.

2.1 Le racisme

En Suisse, un rapport complet⁽³⁾ commandité par la Confédération suisse en 2012 sur le racisme démontre que la population migrante à l'école obligatoire a plus de difficultés à trouver une place d'apprentissage (36,7% des écoliers étrangers ont suivi immédiatement une formation professionnelle initiale à la fin de la scolarité obligatoire, contre 50,3% des écoliers suisses) ou l'accès à une formation générale (21,3% des élèves étrangers contre 27,9% des élèves suisses ont commencé par une formation générale). Néanmoins, ces résultats sont à relativiser car la statistique ne mesure pas les critères tels que l'origine sociale, le statut migratoire et le sexe.

2.2 Le handicap

Cette discrimination est plus insidieuse, plus difficile à démontrer que les autres discriminations. Il y a bien une discrimination liée au handicap à l'école comme le fait remarquer l'étude⁽⁴⁾ de l'Institut national de la statistique et des études

(2) P. Bourdieu et et J-C Passero. (1964). *Les Héritiers*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1985

(3) Confédération Suisse, (2012). *Rapport du Service de lutte contre le racisme 2012*.

(4) L'Institut national de la statistique et des études économiques, France, (2010). *Rapport relatif aux discriminations liées au handicap et à la santé*.

économiques menée en France sur la base d'un questionnaire mais aussi d'entretiens avec des élèves ou des parents d'élèves handicapés. L'étude rapporte qu'il y a « Parmi les jeunes de 10 à 24 ans, 5% d'entre eux déclarent être touchés par des déficiences et des limitations d'ordre moteur, sensoriel ou cognitif, pouvant les mettre en situation de handicap. 41 % d'entre eux déclarent avoir subi au cours de leur vie une discrimination à cause de leur état de santé ou d'un handicap. C'est huit fois plus que chez les jeunes sans handicap ».

2.3 L'homosexualité

Il n'y pas d'études qui chiffrent exactement la population homosexuelle, néanmoins, elle serait estimée⁽¹⁾ (toutes les régions du monde confondues) de 5% à 10% de la population totale. Il y a donc de fortes probabilités que dans nos classes il y ait des élèves homosexuels. Les discriminations commencent dès le plus jeune âge et sont de toute sorte comme: des insultes et des moqueries mais parfois également physiques. Les élèves ayant été victimes d'homophobie se sont souvent trouvés en état de dépression, d'échecs scolaires, pire même, certains se sont donné la mort.

2.4 Le sexisme

Le sexisme à l'école est difficilement mesurable. En France, le ministre de l'éducation Vincent Peillon prend cette problématique très au sérieux « Il y a dans notre société des inégalités persistantes entre les femmes et les hommes, qu'on retrouve dans le milieu professionnel (...) Mais tout cela se décide bien en amont, quand on enferme les petits garçons et les petites filles dans des stéréotypes⁽²⁾. Donc selon, ce ministre il y a déjà un travail à faire sur les préjugés afin d'éradiquer ou modifier l'image que se font les écoliers d'une filière scolaire ou même encore d'un métier. De plus, l'histoire de l'éducation n'a fait que renforcer ces préjugés en créant des écoles pour ménagères, ou en interdisant l'accès aux universités aux filles.

« Est-ce que des élèves du secondaire I se sont déjà sentis victimes et/ou auteurs de discrimination au sein de leur établissement scolaire? »

(1) CIAO.CH. Quel pourcentage de la population est homosexuel? [en ligne]: http://www.ciao.ch/fr/sexualite/infos/b9b50d404fff74d93c19fcb8934eba8/7.2.%20plus2%20quel_pourcentage_de_la_population_est_homosexuelle/

(2) 20 minutes. 2012 « Face au sexisme à l'école, le gouvernement veut casser les « stéréotypes » »; 20 minutes, 26.11.2012

3. Démarche de recherche

Le questionnaire comporte 3 parties basées sur une même thématique à savoir la discrimination. La première partie nous permet d'obtenir des informations sur les victimes. La deuxième partie se concentre sur les auteurs de discrimination. Une personne peut être victime de discrimination mais également auteur de discrimination. La troisième partie aborde la responsabilité de l'établissement scolaire quant à la sensibilisation, à l'information et aux sanctions prises par l'établissement face aux comportements discriminants. L'objectif final de notre questionnaire étant de nous permettre de nous faire une idée générale de l'ampleur des comportements discriminants et de, si besoin est, proposer des mesures d'accompagnement au sein de l'établissement scolaire. Notre étude a été réalisée auprès des élèves du secondaire I de deux établissements scolaires du Canton de Vaud. Nous n'avons pas utilisé de critère d'exclusion pour notre étude. Nous avons interrogé 122 élèves au total d'une classe d'âge comprise entre 12 et 16 ans. Notre échantillon dispose des caractéristiques suivantes:

4. Résultats

Selon notre étude, 13 élèves (11%) ont répondu avoir été victimes de discrimination au sein de leur établissement scolaire en secondaire I. Ce problème touche aussi bien les filles que les garçons sans distinction et également l'ensemble des voies scolaires suivies (VSB,VSO,VSG).

Le type de discrimination le plus répandu est le racisme avec 11 élèves victimes de cette discrimination suivi du handicap (4 élèves) puis du sexisme (2 élèves) et de l'orientation sexuelle (1 élève).

Les raisons invoquées par les victimes pour expliquer ce phénomène sont des origines différentes (nationalité ou caractéristiques physiques dues aux origines) et des différences physiques (couleur de cheveux, masculinité).

Les préjudices subis par les victimes se caractérisent par des insultes, des rejets de la part des élèves de la classe, des gestes ou comportements humiliants ainsi que des remarques désobligeantes. Les préjudices interviennent pour une majorité d'élèves qu'une fois par an. Cependant, 7 élèves (54% des victimes) sont discriminés plusieurs fois par année.

5. Discussion et conclusion

Notre étude nous permet de répondre à notre question de recherche et à nos hypothèses en démontrant que des élèves du secondaire I se sentent victimes de discrimination au sein de leur établissement scolaire. Certains élèves ont également conscience d'être des auteurs de discrimination envers leurs camarades de classe, d'autres élèves, des enseignants et des collaborateurs de l'établissement. Cependant, d'après les chiffres obtenus, nous ne pouvons pas affirmer que ce phénomène est généralisé et que la situation est catastrophique. Toutefois, le fait qu'un seul élève se sente victime de discrimination est suffisant pour continuer à lutter contre ce phénomène et mettre en place des mesures appropriées. Il faut également continuer à améliorer sans cesse les mesures de prévention qui sont primordiales pour diminuer les comportements discriminants des élèves et éviter que la situation ne se détériore. Malgré les efforts déployés par les autorités, les élèves sont finalement peu informés et sensibilisés au thème de la discrimination que ce soit par leur établissement scolaire, au sein de leur famille ou par des associations. Il convient donc d'améliorer cette situation et l'école est l'endroit le plus approprié pour le faire avec du personnel compétent.

6. Bibliographie

- 20 minutes. (26 novembre 2012). Face au sexisme à l'école, le gouvernement veut casser les «stéréotypes»; *20 minutes*
- Bourdieu, P. & Passero, J-C. (Eds.). (1985). *Les Héritiers*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- CIAO.CH. *Quel pourcentage de la population est homosexuelle?*
[en ligne]: [http://www.ciao.ch/f/sexualite/infos/b9b50d404fff7f4d93c19fcb8934eba8/7.2.%20plus2 quel_pourcentage_de_la_population_est_homosexuelle/](http://www.ciao.ch/f/sexualite/infos/b9b50d404fff7f4d93c19fcb8934eba8/7.2.%20plus2%20quel_pourcentage_de_la_population_est_homosexuelle/)
- Confédération Suisse. (2013). *Rapport du Service de lutte contre le racisme 2012. Tour d'horizon et champs d'action*. Service de lutte contre le racisme SLR, Département fédéral de l'intérieur: Berne
- L'Institut national de la statistique et des études économiques. (2010). *Rapport relatif aux discriminations liées au handicap et à la santé*. France

- Ministère Education Nationale France. (2010). *Discriminations à l'École. Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire*.
- SENAT.FR. *Lutte contre les discriminations*
[en ligne]: <http://www.senat.fr/rap/r07-252/r07-2523.html>

Le contenu des résumés appartient aux auteurs qui peuvent être contactés grâce aux adresses e-mail indiquées sur les pages introductives de chaque texte.