

ÉVÉNEMENTS, ÉCHANGES SCIENTIFIQUES, PUBLICATIONS

MARCEL LEBRUN À LA HEP VAUD: «IL NE FAUT PAS ENSEIGNER, IL FAUT DONNER DES OCCASIONS D'APPRENDRE!» BARBARA FOURNIER

Marcel Lebrun était à la HEP, le 26 janvier dernier, dans le cadre de la formation CAS PResMITIC. Sa conférence, passionnante, sur le thème «Comment construire un dispositif de formation?» se trouve sur notre site¹.

«Dans la vie, a souligné d'entrée Marcel Lebrun, un brin facétieux, on ne trouve pas cet avantage qu'offre l'école: les problèmes n'y sont pas posés d'emblée. Il en est de même pour un projet de formation: la définition du problème est déjà une partie intégrante du projet de formation. Et les questions que ce problème soulève ne sont pas limpides et immédiates comme dans un exercice de mathématiques, il faut les trouver par vous-mêmes.»

Physicien de formation, professeur en technologie et conseiller pédagogique à l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias de l'Université catholique de Louvain, Marcel Lebrun aime bien secouer un peu la matière des mots pour leur redonner vigueur. En s'interrogeant sur le «dispositif», il rappelle que, derrière ce terme à l'élégance un peu abstraite, ne se cache rien de moins que «le plan de bataille pour gagner Waterloo!» Enseigner, rappelle-t-il, c'est donner du signe, donner des occasions d'apprendre, de motiver, d'activer les savoirs sur les savoir-faire. Se penchant

sur les interactions des objectifs, des méthodes et des évaluations que fonde l'approche systématique, le conférencier réinterroge le sens de ces étapes qui construisent le projet de formation.

L'apprentissage n'est pas soluble dans les nouvelles technologies

En trente ans, Marcel Lebrun rappelle ce qui a profondément changé dans la formation: en 1985, elle s'entendait en termes d'objectifs, dix ans plus tard, en termes de compétences. Aujourd'hui, il s'agit de savoir montrer comment ont été acquises les compétences. «En fait», explique-t-il, «on retrouve au XXI^e siècle, un principe ancien, celui du "chef-d'œuvre" des compagnons du Moyen-Âge, c'est-à-dire cet ouvrage, cette preuve concrète de l'excellence que devait présenter l'artisan pour être promu à la maîtrise dans sa corporation.»

A l'ère du numérique, on a pensé un peu vite que l'apprentissage serait soluble dans les technologies. Ces dernières n'améliorent pas l'apprentis-

sage des étudiants si on évalue les seules connaissances, il faut mettre d'autres lunettes, celles qui permettent de voir ce que les méthodes actives amènent comme compétences en plus. Mais il faut surtout aujourd'hui s'ériger contre la fossilisation des pratiques qui consistent à reproduire les usages enseignants d'avant l'ère du numérique. «Arrêtez de transmettre, tout est transmis!», s'exclame Marcel Lebrun face à l'auditoire. Le Massachusetts Institute of Technology (MIT) avait été très fier de lancer son université en ligne, mais si c'est pour revoir un prof au tableau noir, on n'a rien gagné.» Devant la multiplication des sollicitations et des sources de savoir dont bénéficient désormais les étudiants, «le prof dans l'amphithéâtre n'a plus qu'un choix: être vraiment bon!» Les nouvelles technologies, en soi, n'ont pas le pouvoir des bonnes fées, mais elles invitent à repenser l'univers pédagogique.

Barbara Fournier est responsable de la communication à la HEP Vaud.

Note

- ¹ L'intégralité de la conférence de Marcel Lebrun est à voir sur le blog de PResMITIC à l'adresse: <http://www.pressmitic.ch/pleniè-re-du-26-janvier-marcel-lebrun>

PEERS: COLLABORER AU-DELÀ DES FRONTIÈRES ANOUK ZBINDEN

Elaborer un projet pédagogique via skype et les réseaux sociaux en ligne avec des pairs vivant de l'autre côté du monde: telle est l'initiative proposée aux étudiants de la HEP Vaud dans le cadre du projet PEERS. Une manière innovante de vivre la mobilité.

Les participants du projet PEERS (Projets d'Equipes Estudiantines en Réseaux Sociaux) ont encore les yeux qui brillent en évoquant leur visite chez leurs collègues Outre-Atlantique. Ces formateurs et ces étudiants sont les pionniers d'un programme ambitieux. Mis sur pied par les unités Recherche & développement (R&D) et Relations na-

tionales et internationales (RNI) avec le soutien de la Direction générale de l'enseignement supérieur (DGES), il vise la collaboration d'étudiants de la HEP Vaud et de pays partenaires sur une problématique éducative choisie. Encadrés par un formateur de chaque institution, les étudiants élaborent un projet commun en communiquant via

skype et les réseaux sociaux qu'ils doivent ensuite mettre en œuvre sur le terrain. De leur côté, les formateurs sont invités à collaborer sur des thématiques de recherche commune, souvent en lien avec les thèmes des projets étudiants.

En route pour la Bolivie et les Etats-Unis

Dix étudiants HEP et seize étudiants originaires de Boston, de Californie et de Bolivie participent à la première mouture du projet. Les Suisses sont déjà

partis rencontrer leurs homologues et les quatre collaborations ont débouché sur des projets très différents.

Une étudiante du Master en sciences et pratiques de l'éducation (MASPE) raconte comment son équipe a collaboré avec des experts en sciences de l'environnement de l'Université Simon I. Patino, de Cochabamba (USIP). Ensemble, ils ont mis sur pied une campagne éducative en vue de l'amélioration des conditions de vie de familles paysannes et de la préservation d'un écosystème en danger, dans un village Quechua, en Bolivie. «Les enfants de ce village indigène ne parlaient pas l'espagnol. Pour leur communiquer le contenu de notre campagne, nous avons dû élaborer une présentation très visuelle, dans laquelle les gestes et les images avaient une grande place.» Ce groupe est le seul qui n'ait pas collaboré avec des étudiants de la même formation qu'eux. C'est ce qui fait la force du projet PEERS: constituer un cadre au sein duquel des projets de nature très diverses peuvent émerger. Cette collaboration reste une expérience constructive et inoubliable pour les membres de l'équipe. «Nous avons dû nous imprégner du contexte culturel, comprendre la culture bolivienne et celle du peuple indigène de ce village. C'était indispensable pour le projet et nous sommes ravis de l'avoir fait!»

Chloé Andrey et Sébastien Spreng sont eux partis pour la Californie, accompagnés par Sveva Grigioni-Baur, professeure formatrice de l'UER «Didactiques des mathématiques et sciences de la nature». Ils ont pu y observer une classe de *High School* qui

comptait beaucoup d'élèves avec des problèmes d'intégration, souvent liés à la drogue, ainsi qu'un cours dans une réserve indienne. Plusieurs projets sont nés de ces visites. L'un d'eux a pour thème «L'enseignement des sciences à des populations marginalisées». Une leçon sera créée en commun avec les étudiants américains. Elle sera donnée des deux côtés de l'Atlantique puis analysée.

Questionner ses acquis culturels

Partager son expérience professionnelle avec des partenaires d'autres pays exige une communication intense entre les parties, car les acquis ne sont pas toujours les mêmes. La collaboration entre les étudiantes HEP et leurs homologues de Lesley University, à Boston, s'est, par exemple, heurtée à une vision différente de l'écologie urbaine, thème central de leur travail. «Elles en avaient une vision plus restreinte», explique Céline Tauxe. «Elles ne considéraient que l'eau et la biodiversité, alors que pour nous, d'autres critères étaient pertinents, tels que la pollution ou la mixité sociale.» Il s'agit alors de se comprendre et de se mettre d'accord pour réaliser une séquence didactique commune.

Une telle collaboration internationale exige aussi de remettre parfois en question son propre bagage culturel. «Ce qui a été mis en place dans ce village indigène pour améliorer la vie quotidienne et préserver l'écosystème aura-t-il réellement un impact positif?», s'interroge le groupe parti en Bolivie. Rossanna Margonis-Pasinetti et Chantal Tièche Christi-

nat, respectivement responsables des UER Didactiques des langues et cultures et Pédagogie spécialisée, sont parties en Californie avec leurs étudiants à la rencontre de leurs homologues de la San Diego State University (SDSU). Elles ont été marquées par la marge de manœuvre laissée pendant les cours aux élèves américains. «Ils mangent, boivent, se déplacent, s'interpellent», racontent-elles. «C'est un peu choquant pour nous, Suisses, qui sommes très stricts sur ces aspects-là. Pourtant, cette atmosphère détendue améliore la qualité des discussions en classe avec les élèves. Cela donne à réfléchir.»

Un projet qui appelle la recherche

Le projet PEERS constitue une réelle innovation dans le domaine de la mobilité. Il permet aux étudiants de se confronter aux différences culturelles présentes au sein de leur domaine de formation, dans un autre cadre que celui d'un séjour classique à l'étranger. Une bonne préparation au monde du travail, qui sera d'ailleurs analysée sous un angle académique. Roch Lehmann, président du Comité des étudiants, réalise son mémoire de Master sur le projet PEERS. Il évaluera le projet et tentera de détecter les points à améliorer. Son mémoire s'intègre dans une recherche coordonnée par Jean-Luc Gilles, responsable des unités R&D et RNI sur l'internationalisation dans la formation des enseignants.

Anouk Zbinden est rédactrice dans l'Unité de Communication de la HEP Vaud.

LASALÉ : UN LABORATOIRE POUR L'ACCROCHAGE SCOLAIRE ET LES ALLIANCES ÉDUCATIVES

BERNARD SAVOY, CHANTAL TIECHE CHRISTINAT, DENIS BAERISWYL

Le mardi 6 décembre 2011 marquait officiellement le lancement du LASALÉ, inauguré par une allocation de Guillaume Vanhulst, recteur de la HEP Vaud, qui présentait le rôle des laboratoires dans le dispositif de recherche de l'institution, puis par une présentation des objectifs définis dans les statuts par Chantal Tièche Christinat et Jean-Luc Gilles.

Ce nouveau laboratoire résulte du désir d'une équipe de la HEP Vaud de se pencher sur la question du décrochage scolaire: le LASALÉ est né de la convergence de plusieurs sujets de préoccupation au sein de l'UER «Pédagogie Spécialisée»:

- la mise sur pied de formations liées au public des élèves adolescents en perte de repères

scolaires et sociaux;

- l'effritement graduel et involontaire de la cohérence de l'action éducative et pédagogique mise à mal par la multiplicité des acteurs professionnels qui gravitent autour d'une situation d'élève;
- les transitions d'une structure à l'autre en

particulier pour les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers;

- le devenir des jeunes redoublants et des exclus du système scolaire, qui viennent grossir les rangs des «sans certificat» et des populations à risque;
- le changement paradigmatique de la profession enseignante: le seul maître à bord devient un membre d'une équipe pédagogique.

Dans une perspective régionale, nationale et internationale, les missions du LASALÉ consistent à conduire des recherches et des interventions en lien avec la lutte contre le décrochage scolaire, pour la réussite et les alliances éducatives et à

développer des projets de recherche avec des institutions et établissements scolaires mobilisés par ces thématiques. Elles encouragent la construction de projets scientifiques conjoints et le transfert sur le terrain des résultats des travaux de recherche.

Le décrochage scolaire, une problématique complexe inscrite dans le quotidien des enseignants

Même si, en Suisse, la problématique semble plus élarger aux «troubles du comportement», même s'il n'existe pas de définition standard du décrochage (Blaya, 2010), l'enseignant confronté à ce phénomène évoque très rapidement tel élève qui ne fait plus ses devoirs à domicile, qui n'apprend plus, qui s'absente fréquemment sans excuse valable et qui est abonné aux heures d'arrêt du mercredi après-midi - sans nécessairement s'y présenter - ou encore cite les relations difficiles aux parents. L'enseignant se sent particulièrement impuissant face à ces problématiques dont il ressent la complexité: Blaya s'appuyant sur ses propres recherches et celles d'autres chercheurs (Fortin &

al., 2005) a rappelé dans son intervention que le risque de décrochage est lié à un cumul de plusieurs facteurs de risques qui peuvent être personnels, familiaux et scolaires.

Des alliances nécessaires

Sous les termes d'*alliances éducatives* inscrits dans le nom du laboratoire, l'équipe du LASALÉ souligne que celles-ci constituent des facteurs de prévention, de protection de l'élève et des enseignants et qu'elles sont partie intégrante du «mailage social» dont a parlé G. Plunus dans sa contribution lors de la journée d'inauguration. Leur mise en place ne peut s'effectuer qu'au travers d'une concertation de l'ensemble des acteurs concernés par la situation, incluant par là même d'autres services que les services scolaires (Blaya, Gilles, Plunus & Tièche Christinat, 2011).

Des projets du laboratoire

Les recherches du LASALÉ se veulent *collaboratives*: dans la lignée des recherches actions, elles

impliquent les acteurs dans un esprit de participation entre professionnels impliqués dans l'action et les chercheurs; il s'agit de mener des recherches avec les acteurs, sur leurs pratiques et à leur bénéfice. Les équipes du laboratoire préparent actuellement des interventions de formation dans différents pays, mènent des recherches sur des dispositifs destinés à des élèves en «accrochage scolaire» afin de dégager les «bonnes» pratiques situées et validées à partir de l'expérience des professionnels (Gilles, Potvin & Tièche Christinat, à paraître).

Bernard Savoy est chargé d'enseignement à la HEP et membre du LASALÉ.

Chantal Tièche Christinat est professeure HEP, responsable de l'UER PS et du LASALÉ.

Denis Baeriswyl est professeur formateur HEP et membre du LASALÉ.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

VALORISATION DE LA DIVERSITÉ EN ÉDUCATION: DÉFIS CONTEMPORAINS ET PISTES D'ACTION

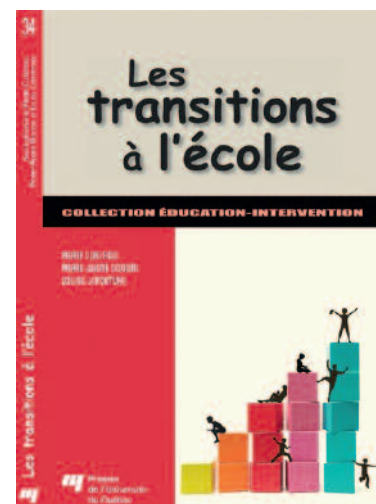
Un numéro de la revue scientifique Éducation et francophonie vient de paraître. Il a été coordonné par Luc Prud'Homme (UQTR, Canada), Serge Ramel (HEP Vaud) et Raymond Vienneau (UMoncton, Canada), membres du LISIS (Laboratoire international sur l'inclusion scolaire). La valorisation de la diversité en éducation est motivée notamment par le côtoiement de jeunes éprouvant des difficultés face aux attentes scolaires. Or, force est de constater que l'hétérogénéité des élèves continue de provoquer un certain désarroi dans le milieu scolaire. Vingt-huit chercheurs venant du Canada, de Suisse, de Belgique et de France relèvent, au travers de leurs écrits, les défis que pose la diversité en éducation et proposent des pistes pour permettre sa valorisation. Ce numéro peut être téléchargé à l'adresse «www.acelf.ca/revue» ou acheté en version imprimée auprès de Serge Ramel.

LES TRANSITIONS À L'ÉCOLE

Cet ouvrage répond à un réel besoin des enseignantes et des enseignants ainsi que des établissements scolaires du canton de Vaud. Nombreux en effet se questionnent sur les meilleures manières d'accompagner les élèves lors des phases de transition qui jalonnent leur parcours scolaire.

Ces transitions sont des moments clés pour les élèves et mais aussi pour les professionnels qui jouent un rôle essentiel et doivent exercer une attention vigilante. Les auteurs de ce livre, du Québec, de Suisse, de France et d'Angleterre, présentent les enjeux, les risques et les ressources liés aux transitions scolaires. Ils proposent des pistes d'action afin de faciliter les transitions à l'école. Cet ouvrage collectif a été coordonné par Pierre Curchod, Pierre-André Doudin et Louise Lafortune. À la HEP, Patrick Bonvin, Christiane Chessex-Viguet, Denise Curchod-Ruedi et Deniz Gyger Gaspoz y ont collaboré.

Curchod, P., Doudin, P.-A., & Lafortune, L. (2012). *Les transitions à l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec.



APPROCHES PLURILINGUES À L'ÉCOLE ENFANTINE ET À L'ÉCOLE PRIMAIRE

CLAUDINE BROHY

Le 26 novembre 2011 a eu lieu à la HEP Vaud le 17^e colloque annuel de l'Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse (APEPS).

Cette association s'emploie à l'intégration d'approches plurilingues et plurielles à l'école et dans les institutions de formation, sous forme d'immersion, de modules et de séquences bilingues, de valorisation des langues de la classe, d'échanges...

Après le colloque de 2010 sur l'enseignement bilingue au niveau secondaire I, la thématique de cette année se focalisait sur les *Approches plurilingues à l'école enfantine et à l'école primaire: formation et mise en pratique*. Après l'accueil de Guillaume Vanhulst, recteur de la HEP, Anne-Catherine Lyon, conseillère d'Etat, a présenté aux quelque 45 personnes présentes les projets, mais aussi les défis, qui attendaient le canton de Vaud en matière d'enseignement des langues pour ces prochaines années.

Ensuite, Susanne Wokusch, professeure HEP Vaud, a parlé d'une enquête qui a investigué l'acceptation d'une didactique intégrative des langues auprès des enseignantes et des enseignants: *Contribuer au plurilinguisme des élèves: conceptions et pratiques enseignantes et démarches de didactique intégrative – conditions de réussite et défis pour la formation*.

Puis, Barbara Tschärner, professeure à la HEP Fribourg, a présenté deux projets bilingues de jeunes enseignants et leurs attentes par rapport à une formation qui tienne compte des paramètres plurilingues: *Mind the gap: la dynamique entre formation et pratiques de l'enseignement plurilingue*.

La présentation de Régine Roulet, formatrice à la HEP du Valais, portait sur *L'Enseignement bilingue: comment faire émerger les «best practices» dans la formation initiale et continue des enseignants? L'exemple du Valais*. Sa contribution portait notamment sur la mise en œuvre concrète de modèles bilingues dans la pratique pédagogique quotidienne.

Puis, Christine Le Pape Racine, professeure à la HEP du Nord-Ouest à Soleure et présidente de l'APEPS, a parlé de la *Filière bilingue (Fibi) à Biel/Bienne: un projet à partir de l'école enfantine avec immersion réciproque*. Ce modèle existe depuis 2010 et réunit à l'école publique des classes bilingues français-allemand, dont un tiers des élèves environ parle d'autres langues à la maison.

Ensuite, Carole-Anne Deschoux, professeure formatrice HEP Vaud, a parlé d'un projet plurilingue: *Présente-moi ta classe! La mise à l'épreuve sociale et didactique d'un imagier plurilingue*. Ce projet a été réalisé à Genève dans un quartier pluriculturel et s'inscrit dans l'approche d'éveil aux langues.

Enfin, la soussignée portait l'attention sur les défis qui se posent dans une HEP trilingue, en l'occurrence la HEP des Grisons. Dans un paysage linguistique complexe, celle-ci doit composer avec plusieurs langues premières et secondes, avec un discours actuel qui se focalise sur la place et le statut à accorder à l'anglais et sur l'acceptation et le rôle du *rumantsch grischun* à l'école et dans la société.

Un apéritif a clos cette journée sur une note conviviale.

*Claudine Brohy, sociolinguiste,
est lectrice au Centre de langues
de l'Université de Fribourg,
et vice-présidente de l'APEPS.*

La prochaine rencontre de l'APEPS aura lieu le 24 novembre 2012 à Lucerne, avec une contribution scientifique et une présentation artistique sur le plurilinguisme, le programme se trouvera en temps voulu sur le site de l'APEPS: <http://www.plurilingua.ch>

FLORILÈGE SUR LA CULTURE

BIBLIOTHÈQUE DE LA HEP VAUD

HENRIETTE COCHARD
DELPHINE ROD
BIBLIOTHÉCAIRES À LA HEP VAUD

La bibliothèque de la HEP Vaud propose à ses lectrices et lecteurs des ouvrages sur la culture, ainsi que deux mémoires professionnels. À consulter sans restriction !



Imaginer l'autre: clichés, préjugés et malentendus culturels: 6 films pour l'enseignement et la formation, matériel pédagogique [DVD].

(2008). Berne: Films pour un seul monde.

Voici un DVD très bien conçu pour réfléchir sur les différences culturelles et travailler en classe. Composé de 6 courts-métrages de 6 à 15 min. chacun, ce média nous interpelle sur des sujets complexes, traités avec finesse, suspense et humour. À découvrir et à montrer à vos élèves: l'inattendu surgit là où on l'attend le moins et suscitera le débat à coup sûr !

Cote 316(087) IMA

Malherbe, M. (2008). **Qu'est-ce que la politesse ?** Paris: Vrin.

Comment apprivoise-t-on l'autre ? Comment s'accommode-t-on à l'autre ? La politesse suppose-t-elle l'estime de soi et celle des autres ? Michel Malherbe, philosophe et professeur émérite à l'Université de Nantes, répond clairement à ces questions en examinant l'individu comme être unique, mais aussi membre à part entière de la société humaine. Cet ouvrage philosophique est agrémenté de commentaires sur la politesse, condition sine qua non de toute culture.

Cote 170 MAL



Eisenhut-Falconnier, S. (2009). **« Mon sac de service éducatif itinérant dans tous ses états » : réflexion sur le matériel pédagogique et l'itinérance.**

Mémoire professionnel, Pédagogue de l'éducation précoce spécialisée, Lausanne, Haute école pédagogique.

L'auteure de ce mémoire est enseignante spécialisée dans un Service éducatif itinérant (SEI). Elle apporte un soutien éducatif et pédagogique au domicile d'enfants de 0 à 6 ans qui présentent des difficultés dans leur développement. Ce travail se fait en étroite collaboration avec les parents, permettant ainsi une approche pédagogique et culturelle spécifique. Le sujet de ce mémoire est centré sur le contenu de « sacs pédagogiques par le jeu » que peut emporter l'enseignant itinérant pour aller à la rencontre de ces enfants. Ces sacs contiennent concrètement des propositions d'un matériel pédagogique que l'enseignant se constitue suivant le profil de l'enfant. Sac à main, sac de voyage, sac de nœuds souvent, ce mémoire a en tout cas plus d'un tour dans son sac !

Cote ESMP 2009/34

Guignard, A. (2010). **Des valeurs et des hommes: enquête sur les valeurs au secondaire I et II.**

Mémoires professionnels, Lausanne, Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Texte intégral en ligne sur RERO DOC:
<http://doc.rero.ch/record/24843> et
<http://doc.rero.ch/record/24955>.

Le rôle de l'enseignant consiste à transmettre non seulement des connaissances, mais aussi des valeurs. Dans ces deux mémoires (masters pour le secondaire I et II), l'étudiante pose un cadre théorique sur les valeurs, leurs critères de classement et leurs différents niveaux. Après avoir élaboré un questionnaire, elle analyse les réponses de 31 enseignants du gymnase et 51 maîtres secondaires pour connaître les différences entre les types de valeurs transmises par les enseignants.

Cotes FIMP 2010/103 et 2010/212



Clermont, P. (Dir.) (2008). **Enseigner la littérature de jeunesse: culture(s), valeurs et didactique en question: école primaire, collège.**

Strasbourg: CRDP Alsace.

Cet ouvrage, guide pour les enseignants, favorise l'alliance entre la théorie et la pratique. Les pistes pédagogiques proposées tiennent compte d'éclairages relevant de l'histoire, de l'esthétique et d'une approche culturelle de la littérature de jeunesse. Cette dernière est ainsi traitée dans une perspective générale, scolaire et bien sûr culturelle. Enfin, un DVD d'accompagnement présente des situations d'enseignement/apprentissage réelles en classe.

Cote 840-93: 37 ENS

La gestion de classe : un art de la communication ?

Entretien avec Anne Willommet

Anne Willommet est étudiante en formation secondaire I. Elle exprime l'importance qu'elle attribue à la gestion de classe.

Quel est le sujet qui vous préoccupe le plus dans votre formation à la HEP ?

Il y en a plusieurs. Mais la gestion de classe est un sujet fondamental et récurrent à mon avis. Je reste souvent sur ma faim lors des cours qui nous sont donnés car j'ai l'impression que cet aspect de la pédagogie est considéré comme secondaire. Je comprends que la fonction de la formation soit d'élever le débat et de se concentrer sur la recherche, les théories et les nombreux concepts du vaste sujet des sciences de l'éducation. Mais à mon avis, la formation devrait permettre à l'étudiant d'acquérir un maximum de connaissances et de maîtriser une gymnastique de l'esprit propice à la réflexion intellectuelle, afin de développer, de mettre en œuvre, d'évaluer et analyser des situations d'enseignement.

Pourquoi considérez-vous la gestion de classe comme si importante ?

Je répondrai par une boutade : comment suivre une piste si l'on ne tient pas compte des données du terrain ? Cette situation empêche de communiquer, ce qui pour moi est contraire à tout acte éducatif ou de transmission de savoir. De plus, afin que l'école obligatoire réalise l'éducation, la formation, la culture et le développement le plus complet de l'élève, on doit y inclure le respect d'une autorité bien comprise et une reconnaissance de l'institution éducative dans sa mission.

Quels sont à votre avis les effets importants ou collatéraux d'une mauvaise gestion de classe ?

Comme je l'ai dit plus haut, la difficulté - voire l'impossibilité - de communiquer est très grave et pénalisante pour tous les acteurs d'une classe. Dans un groupe classe il y a toujours des élèves qui souffrent des perturbations créées par les autres élèves. De plus le bruit permanent fatigue de manière insidieuse. Il n'est pas nouveau que les efforts de concentration demandent plus d'attention lorsque la fatigue de toute une journée d'école se fait sentir. Les difficultés d'apprentissage s'accroissent de manière inégale pour chacun. Les élèves en difficulté scolaire en feront les frais, ce qui ne facilite pas la gestion de classe. En effet il n'est pas nouveau que les élèves les plus perturbateurs soient en général ceux qui ne sont pas à niveau ou qui ne peuvent pas suivre la leçon de manière satisfaisante.

Comment remédier de manière efficace aux éléments que vous évoquez ?

En tant qu'étudiante il m'est difficile de répondre, mais peut-être pourrait-on imaginer qu'en parallèle avec une bonne connaissance de l'enfant et de l'adolescent, il faudrait davantage analyser des situations quotidiennes vécues par les étudiants dans leur classe, afin de leur apporter des réponses concrètes et directement utilisables, pour remédier à leurs difficultés. Pourquoi pas des jeux de rôles, des exercices en relation avec la maîtrise et la confiance en soi, travailler sur l'autorité. Bref, du vrai, du concret, du vécu...

Propos recueillis par Nicolas Christin

LE FORUM DE PRÉSENTATION DES PROJETS DE FRANÇAIS

Cette contribution vise à montrer comment le forum de présentation des projets de français des étudiants de 3^e année installe des savoirs, renforce les enjeux didactiques et développe la réflexivité. Le lecteur découvrira le regard croisé d'une formatrice et d'un étudiant.

LE FORUM : UNE VITRINE DU TRAVAIL RÉALISÉ EN CLASSE

SONIA GUILLEMIN

La quatrième édition du forum a eu lieu le 11 janvier 2012 à la HEP Vaud. Il a permis aux visiteurs (enseignants, formateurs et étudiants) de découvrir plus de 150 projets menés du cycle initial à la 6^e année. Les étudiants de 3^e année devaient mettre en œuvre un projet en intégrant les concepts didactiques acquis durant les trois ans de formation ainsi que le concept de projet proposé par Huber (2005)¹: «La *pédagogie du projet-élèves* peut être définie comme un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage. L'élève se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise.»

En cours d'exécution, les apprenants ont rencontré quelques difficultés notamment au niveau de l'analyse de la production initiale, du choix des modules d'apprentissage, des relances prévues ou encore de l'institutionnalisation des savoirs et des constats. Des discussions nourries entre le stagiaire, le praticien formateur et le professeur formateur ont permis aux étudiants de trouver des réponses à leurs questions. Cependant, la maîtrise de l'appareil théorique est parfois encore flottante, et nous sentons que l'appropriation de concepts est un processus lent et patient. Toutefois, l'équipe de module et moi sommes convaincues que l'exercice leur a permis de questionner, de résoudre des problèmes et «d'installer chez les apprenants

des savoirs de haut niveau favorisant une intelligibilité du réel»². Au final, nous avons pu observer des projets qui proposaient une situation inductrice comportant des objectifs visés, une production initiale, des séquences d'enseignement/apprentissage relatives à la production textuelle et au fonctionnement de la langue, une ou plusieurs évaluations formatives, un moment de cogestion du projet, une évaluation individuelle ainsi qu'une présentation du produit à un public.

Le forum a bien été une scène de discussions et de régulations sociales qui a permis de susciter chez les apprenants des organisations cognitives et de déployer de nouvelles compétences (Doise, 1985)³. Mais le forum 2013 pourra-t-il avoir lieu sachant que 200 étudiants participeront à ce module et que l'organisation sera donc colossale ?

Sonia Guillemain est professeure formatrice en didactique du français à la HEP Vaud.

Notes

- 1 Huber, M. (2005). *Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Chronique sociale.
- 2 *Op.cit.*, p. 64.
- 3 Doise, W. (1985). Les représentations sociales : définition d'un concept. *Connections* 45, pp. 242-251.

TÉMOIGNAGE D'UN PARTICIPANT AU FORUM

MAXIME VILLET

C'est dans une classe du CYP2/1 (élèves de 8-9 ans) que j'ai mené mon projet intitulé *Les animaux d'un zoo*, rédaction d'un article encyclopédique. Les élèves ont appris à accorder le déterminant et le nom et ils ont acquis des connaissances relatives aux anaphores. Plusieurs difficultés ont cependant été rencontrées dans ce travail, la principale étant celle qui concernait les reprises. Les élèves écrivaient imperturbablement «le tigre de Sibérie est roux, le tigre a un pelage rayé, le tigre est le roi de la jungle». La socialisation du projet qu'appelle Huber (2005) s'est principalement

traduite par l'enthousiasme des élèves lors de la présentation aux parents. Les notions acquises avaient du sens pour eux parce qu'elles étaient au service de la rédaction de l'article encyclopédique et d'une finalité communicative explicite: les parents et les camarades du collège.

Les apports du forum dans la formation d'un étudiant sont riches et nombreux. La discussion avec le public autour de mon projet m'a fourni des visions différentes et de précieux conseils. Un visiteur m'a par exemple conseillé de prendre en compte la

description pour élaborer ensuite une devinette, or j'ai procédé différemment. Les élèves ont d'abord cherché des informations sur les animaux et ils ont ensuite créé des devinettes; quand ils ont écrit leurs articles, plusieurs d'entre eux ont repris la structure de la devinette. Il y avait confusion de genres de textes. Le forum est également un bon moyen de rendre visible l'intérêt que portent nos formateurs sur notre travail en stage. Malheureusement, les visiteurs ont été peu nombreux cette année et je pense qu'une information délivrée par le biais d'affiches dans les établissements permettrait de mieux faire connaître la manifestation.

Maxime Villet est étudiant de 3^e année.

L'ENSEIGNEMENT DE LANGUE ET CULTURE D'ORIGINE, UNE EXPÉRIENCE FORMATIVE POUR LES ÉLÈVES

ANNE RODUIT

Ambiance festive, saveurs exotiques, rires, que de langues parlées: français, tamoul, arabe, lingala, serbe, albanais, espagnol, portugais, italien... C'est le mois de juin, grâce au projet ELCO, 400 personnes sont réunies dans un collège lausannois, une trentaine de pays sont représentés. Une fête magnifique, dans la joie d'être ensemble et le respect de chacun!

Un travail de fond démarre en 2005. Lors des épreuves cantonales de référence, nos élèves étaient largement en-dessous des moyennes et, malgré 3 à 5 ans de cours intensifs de français, les blocages linguistiques persistaient. Notre collègue Danièle Frossard, qui enseigne aussi à la HEP, nous vante les mérites de la valorisation de la langue maternelle, dite langue 1. Le projet ELCO a pour but d'enrichir le lexique de nos élèves allophones par une meilleure intégration de leur culture. Les enseignantes suivent une formation sur les outils linguistiques, puis nous accueillons sept enseignantes ELCO (enseignantes de langue et culture d'origine) qui interviendront ponctuellement. Ensemble, nous élaborons une stratégie d'intervention dans nos classes et dans le cadre du projet.

«Le respect de la langue et de la culture de chaque élève exige des efforts.»

Deux types de prestations sont appliqués. D'abord les *animations*, où les enseignantes ELCO viennent en classe avec tous les élèves. Les enfants se saluent, chantent, comptent dans une langue qui n'est pas la leur. Le sourire de l'élève concerné par la langue enseignée prouve qu'il se sent valorisé. Le respect de la langue et de la culture de chaque élève exige des efforts afin d'accéder à la compréhension. Puis le *lexique langue 1*, où les enseignantes ELCO accompagnent les élèves dans

des locaux équipés. Elles décortiquent leur langue pour faire des liens avec le français, constatant alors que ces élèves ont un vocabulaire pauvre et des lacunes à combler dans leur langue d'origine.

Participation d'une stagiaire à l'expérience

Praticienne formatrice, j'accueille une stagiaire qui a basé son travail de mémoire sur ce projet, étant en plein cœur de la situation pour en cerner les enjeux. Afin de vérifier les bienfaits de ce projet, je lui ai proposé deux axes: *l'observation sur le terrain* de ce que vivent les enfants, les parents et les enseignantes ELCO (interviews, participation aux séances entre professionnels et aux animations, suivi des cours de lexique langue 1) et *la recherche par des tests* (ELO de A. Khomsi: évaluation du langage oral) avec comme personne ressource Danièle Frossard.

Pour ma stagiaire, c'est une très grande opportunité de pouvoir participer à une telle aventure. Elle expérimente la souplesse nécessaire aux changements de lieux, les élèves par groupe de langue sortant régulièrement de la classe. Lors de ses interventions, elle apprend à accueillir d'autres adultes tout en restant responsable d'accompagner les élèves dans la discipline ou les activités. L'étudiante HEP aborde également la recherche de fonds et les retours sur le projet de diverses

instances scolaires. Elle mesure la complexité des horaires en fonction des contingences telles que piscine, animations culturelles ou horaire différé...

En tant que praticienne formatrice, je suis vraiment ravie d'avoir pu accompagner une année cette étudiante. Elle a été amenée à s'informer, échanger, observer, collaborer et partager; elle est devenue actrice dans ses recherches et a investi de sa personne pour le sujet développé dans son travail de mémoire. Nous sortons toutes deux enrichies de cette expérience.

Anne Roduit est enseignante au cycle initial (CIN) et praticienne formatrice HEP.

DE MA PREMIÈRE EXPÉRIENCE DE PRATICIEN FORMATEUR: DÉCOUVERTES ET RÉFLEXIONS

SAÏD KHAMLICHI

Ayant récemment expérimenté le statut de praticien formateur (PraFo), je tente dans cet article une première synthèse des enjeux qui traversent cette activité.

Si le stage est l'occasion pour l'étudiant de découvrir les actes et les «tours de main» qui structurent le quotidien de l'enseignant, il impose d'emblée un constat au PraFo: celui du caractère souvent implicite, peu conscientisé et rarement questionné de ses gestes. L'obligation d'explicitier les finalités de ces «automatismes» est donc un exercice d'une grande richesse. Dans cette lignée, le PraFo redécouvre l'importance de la part du travail de l'enseignant qui se fait en dehors des heures en présence d'élèves, notamment celle de l'analyse didactique *a priori* des savoirs (objectifs à atteindre, niveaux de formulation...). Les étudiants, amenés à faire ces exercices, prennent la pleine mesure de l'épistémologie de leur discipline et, partant, du caractère fondamental de la première compétence *Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture* énoncée dans le référentiel de la HEP Vaud.

Cette première expérience m'a également permis d'apprécier la valeur de ce moment-clé qu'est l'élaboration du contrat de formation. Comme dans tout lien pédagogique, accompagner des adultes dans leur cheminement d'enseignants en devenir ne peut faire l'économie de l'explicitation des attentes ou des règles de fonctionnement. L'établissement du contrat de formation est loin d'être un simple acte administratif. Dans ce cadre, il faut relever la pertinence des attentes exprimées par les stagiaires. Elles dénotent une représentation complexifiée des tâches de l'enseignant. Si, sans surprise, l'on note l'expression de demandes portant sur l'acquisition d'actes «basiques» (utilisation du matériel, routines des débuts de leçons, gestion du temps...), d'autres besoins à haute valeur conceptuelle sont également relatés:

construction de séquences didactiques cohérentes, aide à l'analyse réflexive ou problématisation.

«Les stagiaires amènent un regard d'une grande fraîcheur.»

Les stagiaires affichent également une bonne sensibilité à l'environnement de l'établissement partenaire de formation. Même s'ils n'ont pas une connaissance poussée des enjeux qui traversent l'école vaudoise actuellement (LEO, PER, HarmoS, etc.), ils montrent leur curiosité, posent des questions. Mieux: ils expriment des avis et amènent un regard d'une grande fraîcheur. Ainsi ne manquent-ils pas de se réjouir de l'arrivée des précisions du PER ou d'exprimer leur surprise de voir une même prescription officielle (PEV) donner lieu à des interprétations très différentes d'un établissement à un autre, d'un enseignant à un autre. Ils relèvent également une grande disparité des pratiques des PraFos. Il convient de souligner que, paradoxalement, les liens entre théorie et pratique sont souvent perçus par les stagiaires sur le mode de la césure, ces deux pôles étant assimilés à des registres disjoints.

Ces derniers constats doivent interpellier les acteurs de la formation des enseignants car ils soulèvent la question des références professionnelles du métier: quelle image de la profession chacun de nous transmet-il? Par ailleurs, les apports respectifs des PraFos et de la HEP Vaud gagneraient à être plus mutualisés, car ces liens évoluent souvent par formulaires interposés. Ainsi, le continuum

théorie-pratique, qui s'inscrit au cœur du dispositif de formation, sera mieux perçu et autorisera la construction par les stagiaires de significations plus fécondes.

Saïd Khamlichi est enseignant à l'Établissement primaire et secondaire de Chavannes-près-Renens et de St-Sulpice; il est aussi praticien formateur ad hoc.

La HEP Vaud a publié ce printemps un dépliant d'information à l'adresse des enseignants pour promouvoir la fonction de praticien formateur/praticienne formatrice. Considérés comme des partenaires à part entière, les praticiens formateurs sont l'une des clés qui garantissent l'excellence de la formation des futurs diplômés hep. Pour en savoir plus: <http://futur-etudiant.hepl.ch/cas-pf>



DES VALEURS POUR MIEUX VIVRE ENSEMBLE

ALAIN CHAUBERT

Les quatre établissements yverdonnois¹ de la scolarité obligatoire ont initié un projet commun sur les thèmes du « mieux vivre et agir ensemble » et des « valeurs » en rassemblant les enseignants des quatre entités au cours de deux journées pédagogiques, le 16 septembre 2009 et le 17 mars 2010.

Sous l'impulsion de Jean Dumas, professeur à l'Université de Genève², un premier moment a permis de poser les bases d'une réflexion commune, d'identifier les situations problématiques auxquelles les enseignants sont confrontés ainsi que les besoins et les attentes que ces situations génèrent, de proposer des pistes d'actions pour la pratique quotidienne. La deuxième rencontre a porté sur la thématique de valeurs identifiées à partir de l'analyse de la première journée: *bienveillance, solidarité, exigence*.

Une démarche en quatre temps

Dans un *premier temps*, la journée pédagogique de septembre 2009 a débuté par une conférence de Jean Dumas intitulée « Connaître et comprendre les acteurs de l'école afin de mieux vivre et agir ensemble ». Cette approche a révélé les enjeux de la connaissance mutuelle, de la compréhension réciproque et de la communication entre les acteurs afin de mieux vivre ensemble dans la cité, de se projeter dans des actions du quotidien professionnel qui visent à renforcer la qualité des relations entre les partenaires de l'école. Les ateliers qui ont suivi la conférence regroupaient des enseignants des quatre entités. Chaque groupe a été amené à poser des questions en lien avec la pratique enseignante, à identifier des situations problématiques ainsi que les attentes et les besoins qui leur sont liés, à proposer des actions.

Dans un *deuxième moment*, un groupe d'enseignants formés de représentants des quatre établissements yverdonnois a travaillé avec Jean

Dumas, durant l'automne, en s'appuyant sur les réponses des groupes formulées au moment des ateliers de la première journée.

Temps 3: la journée pédagogique du 17 mars 2010 a débuté par un engagement des directrices et directeurs des quatre établissements à propos des trois valeurs. Une conférence de Jean Dumas a débuté par le lien avec la journée pédagogique précédente et les travaux réalisés par le groupe d'enseignants des quatre établissements. Elle a ensuite emmené le public constitué de plus de 400 enseignants sur les sentiers conceptuels des valeurs retenues et l'analyse des facteurs contextuels favorisant la mise en œuvre dans la vie professionnelle quotidienne. Vingt-cinq groupes hétérogènes d'enseignants, issus des quatre établissements, ont été invités à traiter trois aspects:

- une *réaction* à la présentation des directions et à la conférence de Jean Dumas;
- une réflexion sur les *valeurs* retenues;
- des *propositions d'actions* pour la mise en œuvre des trois valeurs.

Une analyse du contenu des réponses rédigées par l'ensemble des groupes a été conduite: elle a permis de mettre en évidence la nature des représentations des enseignants à propos des trois valeurs et les types d'actions proposées pour les développer au quotidien.

Le *quatrième temps* de la démarche des quatre établissements est consacré au renforcement de la mise en œuvre, à l'adaptation au contexte et au choix de chaque entité. Les directions des

quatre établissements, dans le cadre de leur concertation, s'informent des mises en œuvre et observent l'évolution des projets spécifiques.

Résultats de l'analyse des réponses

Dans le cadre des ateliers de la deuxième journée pédagogique, 422 réponses rédigées par les 25 groupes de travail ont été traitées: 96 réponses constituent les réflexions sur les trois valeurs; 224 réponses dressent la liste des propositions d'actions. Chaque réponse représente l'avis consensuel d'un groupe de 14 à 16 enseignants.

Réflexion sur les valeurs

Solidarité (42 réponses). Les réponses liées à la valeur *solidarité* convergent vers la collaboration (faire « front commun » pour l'application des règles), la communication (favoriser la communication entre enseignants, oser dire quand ça ne va pas) et l'entraide. Dans la catégorie *direction*, les enseignants réclament plus de disponibilité, de cohérence, d'écoute, de prises de décision. Des projets sont envisagés comme « des journées à thèmes ».

Exigence (30 réponses). Les énoncés de cette valeur mettent en évidence les thèmes *charte et règlement* (règles communes durant toute la scolarité, charte des établissements), et *exigence* (exiger plus de tous les élèves, exigences envers les maîtres). Les *parents* sont cités comme des partenaires qui connaissent les règles de l'école et qui s'engagent à ce que leurs enfants les respectent.

Bienveillance (24 réponses). Cette valeur est située au niveau des *attitudes* (la bienveillance va de pair avec le métier d'enseignant, elle est dans le regard, dans le fait de prendre du temps). La rubrique *élèves* relève qu'il ne faut « pas oublier les remarques positives chez tous les élèves... », qu'il faut « penser à relever chaque effort fourni par nos élèves ».

**Actions en lien avec la solidarité
(108 propositions)**

Le thème *attitudes* relève la compréhension de l'élève, la loyauté. Les propositions relèvent l'importance d'être solidaire avec le maître de classe, d'accepter et de reconnaître ses limites, d'oser demander de l'aide. La *communication* est citée pour mieux gérer les cas difficiles, pour échanger des informations sur les élèves, pour «oser dire les choses» et éviter le jugement. Sous la rubrique *élèves*, les propositions concernent le développement, la responsabilisation, l'aide aux enfants en difficulté, la reconnaissance des forces et des compétences, l'estime de soi. Le *décloisonnement* est proposé pour des activités communes en début d'année, des parrainages entre élèves, des activités entre élèves de plusieurs cycles. On peut encore souligner les propositions touchant à l'*entraide* et à la *formation*.

**Actions en lien avec l'exigence
(99 propositions)**

Les *attitudes* (28) concernent l'écoute, la disponibilité, la confiance, la tolérance. Des actions simples et quotidiennes sont mises en avant: se serrer la main en arrivant, désamorcer l'agressivité, éviter le jugement, dégager le positif, encourager. Il est à relever ici que l'*exigence* est posée en termes de valeurs et d'attitudes, d'attention portée à autrui, du comportement que l'on peut avoir face aux élèves et aux collègues. Sous *charte* et *règlement* (17) les propositions concernent une charte commune pour les quatre établissements, des règles «claires, définies, assimilées, diffusées». L'*exigence* (13) est libellée par des attentes et par des objectifs (exiger le maximum de chacun, relever le niveau des exigences). La rubrique *élèves* (8) contient des attentes face au langage, au respect de l'autorité et de l'adulte. Le fait de «récompenser l'effort de l'élève et pas seulement le résultat», de le féliciter de ses progrès fait partie des pistes proposées. La *communication* (7) est abordée par «le partage des expériences pour mieux définir le cadre des exigences», le souhait de l'établissement de règles de communication entre collègues, la diminution du nombre d'intervenants par classe.

**Actions en lien avec la bienveillance
(17 propositions)**

Sous *parents* (6), les propositions concernent l'importance du rôle des parents dans l'éducation,

dans la collaboration avec l'école, en particulier pour les enfants qui transgressent les règles. Les rencontres et les contacts avec les parents sont mis en évidence. La *reconnaissance* (6) doit permettre de «générer de la confiance de l'extérieur», de penser à relever plus souvent les efforts fournis par les élèves.

Alain Chaubert est doyen de
l'Établissement primaire Edmond-Gilliard.

Notes

- 1 Établissements primaires Edmond Gilliard et Pestalozzi et établissements secondaires De Felice et Léon Michaud.
- 2 Le professeur Jean Dumas est professeur ordinaire à l'Université de Genève depuis 2007. Il dirige l'Unité de Psychologie Clinique Développementale.

Yverdon-les-Bains, quatre établissements, une vision, un même engagement

Établissements primaires: Edmond-Gilliard et Pestalozzi

Établissements secondaires: FB de Felice et Léon Michaud

Solidarité

Satisfaire le besoin d'appartenance.

Travailler en équipe

En développant des relations harmonieuses, nous construisons un environnement scolaire serein propice à l'apprentissage.

Exigence

Agir avec professionnalisme

Développer ses compétences

En éveillant la curiosité, le sens des responsabilités nous permettons le développement personnel de chacun.

Bienveillance

Témoigner sa reconnaissance

Générer de la confiance

Par l'implication de chacun, nous favorisons le respect et la confiance réciproque, le dialogue, l'estime de soi.

DESSIN LINÉAIRE OU DESSIN LIBRE, «LA GÉOMÉTRIE DANS LA NATURE»

YVONNE COOK

Le début de cet article sur la méthodologie du dessin a paru dans *Prismes* 15. Voici la deuxième partie, exposant l'évolution de cette discipline jusqu'au début du XXe siècle.

C'est dans une volonté utilitaire que le *dessin linéaire* a été introduit dans les écoles primaires vaudoises au début du XIXe siècle. Ce niveau d'instruction revêtait un caractère essentiellement pratique, en prise sur la vie quotidienne ou professionnelle. Le plan d'études du 29 février 1868 confirme deux heures hebdomadaires, à raison de quatre fois une demi-heure pour tous les degrés. Cet enseignement est «à la fois comme un art et un moyen de communication entre les hommes, un instrument de langage aussi intelligent qu'exact pour traduire les pensées et donner un corps et une forme aux conceptions de l'esprit»¹. Dès la première année, les écoliers s'exerçaient à tracer toutes espèces de lignes (droites, parallèles, per-

«Donner un corps
et une forme
aux conceptions de l'esprit.»

pendiculaires, courbes), à les diviser, puis à représenter des objets usuels, pour terminer par des exercices de dessin topographique et de dessin ombré. L'emploi de l'ardoise, puis du crayon noir répondaient aux besoins de l'exercice; il n'était pas livré de crayons spéciaux pour le dessin.

L'évolution des idées philosophiques du XVIIIe siècle et plus particulièrement les apports successifs de Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Jacotot,

pour en citer quelques-uns, ainsi que les expositions universelles ou nationales, ont peu à peu transformé le regard que l'adulte portait à l'enfant et à son éducation. «On laisse à l'esprit de l'élève la part d'initiative et à l'enseignement la variété de ton, la liberté d'allure, le caractère constamment pratique et concret qui facilitent l'étude.»² La méthode intuitive a pénétré le champ éducatif. C'est cette conviction nouvelle de «soumettre l'enfance à un régime qui lui convient, en interrogeant sa nature»³, qui conduira les auteurs du *Guide méthodique de l'enseignement du dessin* à introduire le dessin libre, la couleur, tout en gardant la valeur utilitaire d'un savoir technique pour l'entrée dans la vie professionnelle des grands élèves. Un nouvel essor est donné, une commission s'occupe du matériel à fournir aux enseignants et à leurs élèves, des fournitures spéciales sont proposées: feuilles noires, crayons de couleur, couleurs, pinceaux, pots de gouache, godets, règles graduées et équerres, ce qui représente pour l'année 1908 la dépense de 0,16 CHF par enfant.

«Les auteurs ont cherché, avant toute chose, à rendre l'enseignement du dessin accessible à tous, et voulu que cet enseignement fût assez éducatif pour conduire les jeunes gens vers des études plus élevées, assez pratique en même temps pour que, appelés à être des professionnels, ces jeunes gens aient de leur métier une plus large conception».⁴

Yvonne Cook est présidente
de la Fondation vaudoise du patrimoine
scolaire et présidente suisse de l'Organisation
mondiale pour l'éducation préscolaire.
Elle a été professeure HEP.



Notes

- 1 S.n. (Laguerre) (1860). *Le dessin des écoles, cours élémentaire*. Bar-Typographie Laguerre, p.4.
- 2 Buisson, F. (1875). *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873*. Cité in chap. IV, L'intuition, p. 4.
- 3 S.n. (Lugeon et Payer) (1908). *Guide méthodique pour l'enseignement du dessin*. Canton de Vaud, Lausanne: Imprimeries Réunies, p. 6.
- 4 *Op. cit.*, p. 11.

LA ROBOTIQUE À L'ÉCOLE

La robotique est entrée dans les écoles et les classes. Les utilisations sont aussi variées que prometteuses pour favoriser des apprentissages par l'expérimentation et par la résolution de problèmes. Le Centre Roberta de l'EPFL se donne comme but de favoriser l'accès à la robotique, y compris aux jeunes filles souvent encore rebutées par les activités techniques.

LES APPORTS DE LA ROBOTIQUE AUX APPRENTISSAGES

FLORENCE QUINCHE ET JOHN DIDIER

De plus en plus d'enseignants intègrent différents robots dans leur pratique (Bee-Bot, Wedo, Lego Mindstorms, Thymio 1 & 2). Que peut apporter l'utilisation de ces outils aux apprentissages? Les médias, images, technologies de l'information et de la communication (Mitic) et les activités créatrices se penchent sur la question.

Le nouveau plan d'études romand demande que les Mitic et l'informatique soient intégrés dans la plupart des disciplines. La robotique offre des possibilités parfois insoupçonnées, d'intégration des Mitic dans diverses disciplines, tout en développant de multiples compétences transversales. Pour exemple, la Bee-Bot, petit robot-abeille, se déplaçant sur des surfaces planes, incite les tout-petits, dès quatre à cinq ans, à anticiper une trajectoire, à programmer des déplacements. Le robot avance, recule, effectue des rotations et permet la découverte de l'espace au moyen d'un objet tiers et exerce notamment la latéralisation. Ces activités réalisées en groupe développent les aspects collaboratifs (chercher ensemble une solution à un problème). Le réseau informatique pédagogique romand *edunet*¹ a intégré la Bee-Bot dans ses activités. Chaque groupe réalise un projet qui est mis en ligne sur internet et imagine un jeu pour les classes suivantes. Le robot devient ainsi un moyen de développer la créativité et les échanges.

L'outil robot, ne proposant qu'un ensemble de possibles, incite à la création de scénarios pédagogiques. L'objet technique ne fait ainsi sens que dans un contexte d'utilisation, entre un monde et des utilisateurs. La notion de signification devient primordiale: le robot, l'objet peut signifier autre

chose que sa simple utilité, comme c'est le cas dans l'œuvre d'art animée, la machine Tinguely ou l'automate. Le robot devient alors signe, langage pour communiquer et, en quelque sorte, un *média*. On rejoint ainsi les robots les plus contemporains, qui sont producteurs de langage et de discours: les interfaces de communication et programmes d'intelligence artificielle.

L'objet technique

Les activités créatrices se distinguent des autres disciplines scolaires par leur capacité à construire des apprentissages chez l'élève et à produire des objets fonctionnels réalisés en classe. La recherche en didactique des activités créatrices s'intéresse à la fonction de l'objet, son analyse, sa



Bee-Bot

conception, sa réalisation et socialisation (Didier & Leuba, 2011). Ce champ disciplinaire tente de spécifier sa singularité et sa grande variété par sa capacité à concevoir et à réaliser aussi bien des objets issus de la tradition artisanale que des objets technologiques. L'ouverture vers la technologie oriente l'épistémologie de cette discipline vers la production d'objets pluridisciplinaires intégrant différents savoirs: mathématiques, sciences, physique, arts, lettres, développement durable. L'objet technique, défini par Simondon (1958) se situe entre l'objet artisanal et l'objet scientifique, au point de concours d'une multitude de données et d'effets scientifiques provenant de domaines les plus variés. Celui-ci peut-être abordé dans différents domaines dont la robotique.

Le robot, champs d'application parmi d'autres

Le robot se caractérise comme un lieu de rencontre entre: mécanique, électronique, informatique, électricité. Il coordonne des savoirs hétéroclites de manière pratique et offre un support approprié pour comprendre les objets technologiques de notre quotidien. En concevant, en construisant et en programmant le robot, l'élève se familiarise avec différentes activités: conception, réalisation, programmation paramétrées par un cahier des charges. Le robot développe ainsi plusieurs activités cognitives liées à la conception: anticipation, planification et modélisation. Il contribue également au développement des activités cognitives et aux apprentissages tels que la conceptualisation et la mémorisation. De plus, il

offre la possibilité à l'élève d'investir plusieurs postures, tour à tour ingénieur, scientifique, bricoleur, artiste (Lévi-Strauss, 1962), élève qui conçoit et réalise un objet aux fonctions diverses: utilitaire, esthétique, symbolique, artistique... Dès lors, il est intéressant d'employer la robotique dans le contexte scolaire en vue d'expérimenter différentes stratégies d'apprentissages par l'expérimentation, l'essai/erreur, la résolution de problèmes, la réalisation de missions.

Replacer la technique dans la réflexion sur la citoyenneté

Se pose enfin la question de la responsabilité de celui qui produit, utilise ou programme ces objets. Qui

est responsable des actions exécutées (Besnier, 2009)? Quelles sont les conséquences pour l'exercice de la citoyenneté et de la responsabilité? Penser la robotique s'avère un puissant moyen de réflexion sur les mutations contemporaines; de nombreux ouvrages destinés aux enfants abordent ces questions.

Florence Quinche est professeure formatrice à la HEP Vaud.

John Didier est chargé d'enseignement à la HEP Vaud.

Bibliographie et liste commentée d'ouvrages sur la question de la responsabilité sur www.hepl.ch/prismes

Initiation à la programmation avec le robot *Lego Mindstorms*

PHILIPPE KRAHENBÜHL

Le cours facultatif de robotique que j'organise rassemble chaque semaine des élèves de 7e année des trois voies. Le premier objectif est de permettre aux élèves de se familiariser avec la programmation d'instructions de base qui permettent au robot de se déplacer de façon autonome grâce aux différents capteurs (son, lumière, rotation des moteurs, ultra-sons). Les élèves avancent dans leurs apprentissages en réalisant des missions simples couronnées par des défis plus complexes. Cette activité génère de la compétition mais aussi de l'entraide au sein du groupe. Réussir une telle activité demande des directives claires sur la marche à suivre pour programmer, mais aussi la possibilité de créer son propre robot selon sa fantaisie tout en tenant compte des contraintes techniques. Résoudre une difficulté avec un minimum d'aide de l'adulte et sans se décourager est une compétence largement développée dans cette activité.

Philippe Krahenbühl est enseignant en science et robotique (5e à 9e année) et praticien formateur à l'établissement secondaire de Vevey.

LE CENTRE ROBERTA DE L'EPFL PAULINE RUFFIOT, OLIVIER RENAULT ET FARNAZ MOSER



Mindstorms

Le Centre Roberta a pour mission d'organiser et de soutenir des activités de robotique pour les jeunes, et en particulier de favoriser l'accès des jeunes filles à ces activités. Fondé en 2009, il fait partie d'un réseau de centres Roberta de formation technique et scientifique en Europe et s'intègre au Bureau de l'égalité des chances de l'EPFL.

Le Centre Roberta base sa démarche sur le projet pédagogique allemand *Roberta-Mädchen lernen mit Robotern* de l'Institut Fraunhofer, qui vise à repenser l'attribution de rôles entre filles et garçons et utilise un concept didactique conscient des différentes approches et besoins. Dans cet objectif,

le Centre Roberta propose d'une part des activités destinées aux jeunes: camps, passeports-vacances, ateliers de découverte; et d'autre part des supports aux enseignants désireux d'amener la robotique dans leurs classes.

Séances d'initiation dans les écoles

Depuis la rentrée scolaire 2011, le Centre Roberta propose une initiation à la robotique en classes du cycle de transition (élèves de 10 à 12 ans). Un médiateur scientifique se déplace dans les collèges avec des kits robotiques *Lego Mindstorms*. Il anime une séance de deux périodes d'initiation à la robotique et à la programmation. Les robots restent ensuite trois semaines dans l'établissement avec des fiches pédagogiques permettant aux enseignantes et enseignants de continuer de manière autonome avec les élèves. Cette formule donne l'opportunité aux enseignants «d'approprier» les robots *Mindstorms* en même temps que leurs élèves, puis de s'approprier le projet. Le succès de ces séances souligne l'intérêt des enseignants pour ces nouveaux contenus et le besoin d'accompagnement pour les mettre en place dans leurs classes.

Cours de formation continue à la HEP Vaud

Une collaboration a été mise en place avec la HEP Vaud pour l'organisation de cours d'introduction: *Robots Lego Mindstorms 1 et 2*, et *La méthode Roberta*. Chaque cours se déroule sur une journée et demie et permet aux participantes et aux participants de découvrir par la pratique comment concevoir et animer un projet de robotique en classe et intégrer ces contenus dans leur enseignement.

Compétitions pour les jeunes

Dans le but de promouvoir les technologies de l'information et de la communication, deux compétitions pour les 10 à 16 ans sont organisées chaque année à l'EPFL: le challenge *First Lego League* et la *Coupe Roberta*. De nombreuses équipes scolaires y participent, travaillant pendant deux mois sur la construction et la programmation ainsi que sur un projet de recherche, souvent dans le cadre d'une option spécifique.

Prêt de matériel robotique

Le Centre Roberta propose à tout établissement le prêt de kits robotiques pendant trois semaines. Ce sont des systèmes robotiques développés pour l'enseignement de la technologie et de l'informatique dans les écoles, adaptés à chaque degré scolaire: *Bee-Bot* dès les classes enfantines pour enfants dès 4 ans, *Lego WeDo* pour des enfants dès 7 à 8 ans, et *Lego Mindstorms* dès le cycle de transition (10 à 12 ans).

Des activités entre science, jeu, expérimentation et découverte

BARBARA AUBERT

J'ai une formation d'ingénieure, les Lego m'ont toujours passionnée et j'aurais aimé pouvoir découvrir les robots à l'école. Ma fille de onze ans s'intéresse à plein de choses mais pas particulièrement à la technique, contrairement à mon fils de huit ans et demi. En automne 2010 les deux ont participé à un cours *Lego WeDo*. Le premier jour, ils ne voulaient pas rentrer. Le deuxième, ils rêvaient d'un cours de deux semaines. Bref, ils ont adoré! Je me souviens d'avoir hésité à inscrire ma fille puisqu'elle ne semblait pas tellement s'intéresser à ce type d'activités et j'étais surprise de voir à quel point elle était enchantée. D'ailleurs sur la liste du Père Noël les chevaux *Playmobil* étaient tout à coup détrônés par les *Lego Technic*!

L'association des diplômés de l'EPFL organise plusieurs ateliers de robotique, dont un atelier *Bee-Bot* en collaboration avec le Centre Roberta de l'EPFL, dans le cadre du festival de robotique qui a lieu chaque année au mois de mai à l'EPFL. Il m'arrive aussi de donner un coup de main dans les écoles pour démarrer une activité de robotique. À mon avis, ce qui fait l'attrait des robots en classe c'est de pouvoir essayer des choses, prendre des initiatives et tout de suite voir si ce qu'on a programmé marche. Il y a aussi ce mélange entre science, jeu, expérimentation et découverte qui fait que les enfants adorent. La *Bee-Bot* étant destinée aux tout petits, à partir de la première enfantine, les possibilités de programmation sont limitées et c'est donc aux enseignants de varier les activités. Pour les plus grands, de sept à dix ans, il y a le *WeDo*. Ce que je trouve particulièrement attrayant, c'est que l'enfant peut modifier sa construction et aussi le programme. Le nombre

Pauline Ruffiot et Olivier Renault sont médiateurs scientifiques au Centre Roberta et Bureau de l'égalité des chances de l'EPFL.

Farnaz Moser est déléguée à l'égalité des chances de l'EPFL et responsable de l'unité de promotion des sciences auprès des jeunes de l'EPFL.²



de pièces et les instructions de programmation étant limités, le *WeDo* est très accessible. En plus le logiciel contient des propositions de projets avec des explications pas à pas et des petits films d'animation.

Barbara Aubert est ingénieure en microtechnique et maman de deux enfants intéressés par la robotique.

Notes

- 1 <http://www.edunet.ch/act11-12/beebot.html>
- 2 <http://roberta.epfl.ch/roberta@epfl.ch>

ALTERNANCE ET APPROCHE COMPARATISTE EN DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

RENE BARIONI

L'auteur de cet article s'interroge sur le travail à la fois des formateurs et des stagiaires, afin de comprendre ce qui se passe effectivement dans les lieux de formation et d'enseignement. Il évoque une recherche menée depuis 2009, qui étudie d'une part le contrat de formation en HEP et le contrat de formation du terrain et, d'autre part, les dimensions du savoir à enseigner respectivement à la Haute école et dans les établissements partenaires de formation.

«La question de fond qui se pose est de clarifier et d'opérationnaliser le rapport qui doit se tisser entre l'agir professionnel et les compétences qu'il requiert et les savoirs à enseigner».
Lenoir, 2008

Dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement, les dispositifs d'alternance entre cours dispensés en institution de formation et actions sur le terrain, destinés à favoriser l'articulation théorie/pratique, sont supposés garantir à l'institution une contribution décisive au développement des compétences professionnelles. Toutefois, à l'instar de Maubant (2007), nous pensons que les véritables enjeux pédagogiques et didactiques des apprentissages professionnels sont occultés par une alternance trop centrée sur l'ingénierie de la formation, à savoir la conception et la construction de dispositifs de formation. En effet, ces dispositifs couvrent abondamment le champ du prescrit, mais ils ne décrivent que peu ou pas le processus lui-même de formation. Tout au plus, une description sommaire du niveau de maîtrise attendu chez le futur enseignant est parfois esquissée dans le prolongement du curriculum. Or, les aspects liés à la didactique professionnelle, dont le but est d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles, font désormais l'objet d'interrogations spécifiques dans le domaine de l'enseignement¹.

«Articuler des approches issues des didactiques disciplinaires et de la didactique professionnelle.»

Dans cette perspective, et à la suite de Lenoir (2008), nous considérons que «la question de fond qui se pose est de clarifier et d'opérationnaliser le rapport qui doit se tisser entre l'agir professionnel et les compétences qu'il requiert et les savoirs à enseigner» (p. 315). C'est donc à ce genre de questionnement, qui cherche à articuler des approches issues des didactiques disciplinaires et de la didactique professionnelle, que se propose de contribuer cet article. En effet, nous postulons l'importance de penser une didactique professionnelle qui prenne en compte la fonction de transmission des connaissances dans le travail des enseignants.

Approche comparatiste: se centrer sur le travail des formateurs et des stagiaires

Notre vision d'une didactique professionnelle comparatiste dans le champ de la formation des enseignants est celle d'une centration sur les choix et le travail à la fois des formateurs et des stagiaires, afin de comprendre ce qui se passe effectivement dans les lieux de formation et d'enseignement. Il s'avère alors nécessaire de convoquer, en les adaptant, des dispositifs et cadres théoriques en provenance de l'analyse du travail et de la psychologie ergonomique, comme l'instruction au sosie et l'autoconfrontation (Clot, Y. & Faïta, D., 2000).

La place de la didactique comparée² se justifie par le fait que «au lieu de partir d'une position surplombante de type généraliste, supposée couvrir toutes les spécialités du genre didactique, la position comparatiste se propose, dans un mouvement inverse, de décanter de possibles composantes génériques à partir de la confrontation entre espaces didactiques distincts» (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 230). Ainsi, l'optique comparatiste étudie l'enseignement comme des pratiques ordinaires, en posant comme centrale l'action conjointe de l'enseignant et des élèves dans un collectif de pensée³.

Etudier l'articulation des pratiques de formation avec celles d'enseignement sur le terrain

Dans le prolongement des études actuelles menées en didactique comparée, l'approche des pratiques de formation des enseignants ne peut se faire sans penser et étudier l'articulation des pratiques de formation avec les pratiques d'enseignement sur le terrain. En effet, si les didactiques insistent sur les conditions d'accès aux savoirs et

sur l'organisation de ces derniers au sein du processus de transposition didactique, l'observation de la « traçabilité » des objets de formation et d'enseignement⁴ ne peut éviter la question du rapport que les acteurs (formateurs HEP, formateurs de terrain et étudiants/stagiaires) entretiennent avec les objets de formation versus d'enseignement.

Ce sont donc des objets pris dans des pratiques spécifiques qu'il s'agit de cerner. La didactique professionnelle visée est dès lors à la fois une science des sujets confrontés à des contextes et institutions qui se veulent (par choix institutionnel) articulés et une science des conditions d'accès aux savoirs à enseigner (pour enseigner dans des disciplines contrastées : les mathématiques et l'histoire dans le cadre d'une recherche en cours. Partant donc clairement de préoccupations disciplinaires spécifiques, elle vise à mettre en évidence des composantes génériques, communes aux pratiques étudiées.

De la compatibilité des systèmes de formation

Pour étudier ce qui se passe et se joue dans un dispositif de formation en alternance, nous avons construit une modélisation qui situe les systèmes de formation et didactiques en présence (Barioni, R., 2011). Si d'aucuns pensent qu'un tel dispositif d'alternance se traduit par un seul système de formation dans lequel ce sont uniquement les contextes qui changent, nous postulons, au contraire, que le futur enseignant obéit à deux logiques, donc à deux systèmes de formation, dès l'instant où il a nécessairement affaire à deux formateurs différents avec lesquels il interagit, l'un en institution, l'autre sur le terrain en classe de stage.

« Le futur enseignant obéit à deux logiques, à deux systèmes de formation, dès qu'il a affaire à deux formateurs différents avec lesquels il interagit. »

Par ailleurs, non seulement cette prise de position va dans le sens d'un éloignement d'une vision applicationniste de la formation, mais elle s'appuie de manière significative sur le modèle de l'action

conjointe, créé initialement pour étudier les processus dynamiques qui caractérisent les pratiques d'enseignement/apprentissage, modèle que nous avons importé pour l'analyse des situations de formation.

Une recherche et quelques résultats

Dans le cadre d'une recherche initiée en 2009, les réflexions et cadres conceptuels évoqués nous ont amené à nous interroger, d'une part, sur les caractères spécifiques et génériques des deux systèmes gérés respectivement par le contrat de formation (Brousseau, G. 1998) en HEP et par le contrat de formation du terrain et, d'autre part, sur les dimensions du savoir à enseigner au sein de la relation d'enseignement/apprentissage, respectivement à la haute école et dans les établissements partenaires de formation. Ces dimensions sont alors à rechercher tant dans le rapport qu'établit l'étudiant/stagiaire aux objets qu'il est appelé à enseigner dans le stage que dans celui qu'établissent les formateurs (en institution et dans le terrain) aux objets d'enseignement que l'école est censée transmettre dans un champ disciplinaire précis.

Les résultats montrent notamment que la compatibilité des systèmes de formation est très faible et que, en termes de savoir à enseigner, cette cohabitation favorise l'émergence d'un malentendu institutionnel majeur, autorisant la substitution de *l'apprendre par le faire*. L'apprendre prend alors un caractère incident, dont les conséquences sur les apprentissages des élèves ne peuvent laisser les institutions indifférentes.

Les analyses effectuées et en cours soulignent toute l'importance et les enjeux liés au développement d'une didactique professionnelle spécifique, capable de prendre en compte la fonction de transmission des connaissances dans le travail des enseignants. Elle ouvre, du même coup, un champ de recherches encore très peu exploré, dont la HEP Vaud, de notre point de vue, pourrait devenir un leader par la création d'un laboratoire de recherche.

Références sur www.hepl.ch/prismes

Notes

- 1 Lenoir, Y., & Pastré, P., 2008; Vinatier, I., 2009
- 2 Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L., & Sensevy, G., 2002
- 3 Sensevy, G., & Mercier, A., 2007
- 4 Ronveaux, C., & Cordonier, N., 2007

René Barioni est professeur formateur à la HEP Vaud.

RECEVEZ *PRISMES* GRATUITEMENT À DOMICILE

Relais du travail des enseignants, des étudiants, des formateurs, des chercheurs et des partenaires de l'école, *Prismes* propose une plate-forme d'échanges entre tous les acteurs attachés à construire des savoirs nécessaires pour l'avenir des enfants et des jeunes. Pour recevoir personnellement et gratuitement notre revue semestrielle, abonnez-vous par courrier ou par mail.



**Prismes n°1
TRANSITIONS**

De la famille à l'école
D'une culture à l'autre
De l'école à la vie



**Prismes n°2
L'ART À L'ÉCOLE**

Un jardin dans ma tête
Un outil dans ma main
Un chant pour respirer

(épuisé, version pdf sur
www.hepl.ch/prismes)



**Prismes n°3
JALONS POUR UNE
ÉTHIQUE**

Individu /
Respect ouverture
Société /
Valeurs citoyenneté
Ecole / Cadre liberté



**Prismes n°4
FAVORISER LES
APPRENTISSAGES**

Fondements
Repères
Expériences
Environnement



**Prismes n°5
PARTENARIATS**

Construction
Tension
Négociation
Solidarité



**Prismes n°6
SCIENCES ET
MATHÉMATIQUES
À L'ÉCOLE**

Connaître
Comprendre
Ordonner Le monde



**Prismes n°7
LA PÉDAGOGIE
AU FIL DE L'HISTOIRE**

Mémoire, oubli, racines
Lecture, écriture, images
Temps, parcours, évolution



**Prisme n°8
APPRIVOISER...
AIMER LES LANGUES**

Immersion
Apprentissage
Culture
Littérature



**Prismes n°9
ÉPUISEMENT ET
RESSOURCEMENT**

Comprendre
Réagir
Reconstruire



**Prismes n°10
SAVOIRS, PRATIQUES
ET APPRENTISSAGES**

Agir
Réfléchir
Prendre du recul
Evoluer



**Prismes n°11
QUESTIONS SOCIALES
VIVES**

Le monde dans l'école
Sens commun...
sens critique
Valeurs en question



**Prismes n°12
NEUROSCIENCES
ET PÉDAGOGIE**

Eclairage et recherches
Apprentissages
Difficultés spécifiques



**Prismes n°13
INTÉGRATION ET
INCLUSION À L'ÉCOLE**

Dans le vif du débat
Au crible des idées
À l'épreuve du terrain

(épuisé, version pdf sur
www.hepl.ch/prismes)



**Prismes n°14
LE MÉTIER
D'ENSEIGNANT...
UNE PROFESSION ?**

Reconnaissance
Défis
Transitions



**Prismes n°15
CRÉATIVITÉ:
DE L'ESPACE POUR
UNE PENSÉE LIBRE**



**Prismes n°16
LA CULTURE
VERS DES HORIZONS
NOUVEAUX ?**

JE SOUHAITE OBTENIR UN ABBONNEMENT À *PRISMES*

NOM, PRÉNOM

ADRESSE

NPA, LIEU

COURRIEL

PROFESSION/ÉTABLISSEMENT

DE PLUS, JE DÉSIRE RECEVOIR N° 1 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 14 15 16

DATE

SIGNATURE

Courrier:
Prismes, HEP
av. des Bains 21
1014 Lausanne

T: +41 (0) 21 316 09 31
F: +41 (0) 21 316 02 93
prismes@hepl.ch