

Haute école pédagogique  
du canton de Vaud  
Filière secondaire I

hep /

**Mémoires de Master**  
Filière secondaire I  
**2014**

**22 résumés**

22 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 œuvre une réflexion sur les pratiques liées à l'enseignement au secondaire I. 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 I 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.

Une sélection a été faite sur les bases des résultats obtenus dans le cadre de la défense du mémoire. Les travaux ayant reçu les meilleures évaluations ont été soumis à un comité de lecture composé de formateurs de la HEP Vaud. Une relecture critique, des remarques et demandes de corrections ont abouti aux textes qui vous sont présentés dans cette publication.

Il nous a semblé important d'encourager cette démarche, 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/mst/memoire>

**Sophie Marchand**  
Collaboratrice scientifique  
Filière secondaire I  
[sophie.marchand@hepl.ch](mailto:sophie.marchand@hepl.ch)

**Héloïse Durler**  
Collaboratrice scientifique  
Filière secondaire I  
[heloise.durler@hepl.ch](mailto:heloise.durler@hepl.ch)

**Pierre Curchod**  
Responsable  
Filière secondaire I  
[pierre.curchod@hepl.ch](mailto:pierre.curchod@hepl.ch)

## INDEX

### Allemand

- *Traiter de l'actualité en classe d'allemand: un défi réalisable?*  
*Proposition d'une séquence CLIL sur les Jeux olympiques de Sotchi 2014* 5
- *L'enseignement de l'allemand: entre la méthode Geni@l et une séquence didactique basée sur le contenu* 9

### Arts visuels

- *Un musée de classe suisse pour favoriser les échanges interculturels dans le cours d'arts visuels* 13

### Economie et droit

- *Evolution des représentations des pays en développement chez les élèves suite à une séquence didactique basée sur un jeu* 17

### Education physique et sportive

- *Apport de l'OCOM «éducation nutritionnelle» sur le comportement alimentaire des élèves d'un établissement secondaire vaudois* 21

### Ethique et cultures religieuses

- *Du sens religieux. Une approche de l'enseignement de l'éthique et cultures religieuses au cycle II* 25

### Français

- *Quel est l'impact de la démarche stratégique d'enseignement de la littérature (DSEL) sur la représentation que des élèves de 9VG-2 se font de la littérature?* 29

### Histoire

- *L'histoire nationale influence-t-elle sur la conception du progrès qu'ont les élèves de fin de scolarité obligatoire? Comparaison entre la Suisse et la Russie* 34
- *La représentation iconographique des femmes dans les manuels d'histoire du secondaire I: évolution entre le LEPA et le Nathan 9<sup>e</sup>, pour la période du XX<sup>e</sup> siècle* 37

### Latin

- *L'appareillage des textes en latin: Comment l'appareillage influence-t-il l'appréhension d'un texte latin?* 41

### Science de la nature

- *Quel est l'impact de la formation des enseignants sur l'enseignement des sciences au collège?* 44
- *Biologie moléculaire à destination d'élèves de VSO et OPTI* 48

### Pédagogie spécialisée

- *Comment les professionnels de l'enseignement se représentent-ils et abordent-ils l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap physique dans les cours d'éducation physique au secondaire I du canton de Vaud?* 52

## INDEX

### Domaines transversaux

— <i>L'influence du temps libre sur le projet professionnel des élèves lors de la transition du secondaire I au secondaire II</i>	<b>56</b>
— <i>Enseigner l'anatomie par la dissection : aspects psychologiques et pédagogiques</i>	<b>59</b>
— <i>Le burn-out chez les enseignants du secondaire I : l'influence des relations sociales entre collègues</i>	<b>63</b>
— <i>La prévention du cannabis à l'école. Quelles sont les représentations des enseignants ?</i>	<b>66</b>
— <i>La représentation des femmes dans les manuels d'histoire du secondaire I : de l'analyse théorique à la réalisation pratique</i>	<b>70</b>
— <i>Etude des facteurs environnementaux en lien avec la fréquence de prise du petit-déjeuner auprès d'élèves de deux établissements du secondaire I</i>	<b>75</b>
— <i>Recherche sur quelques facteurs influençant l'inscription ou non des élèves du secondaire I à un cours facultatif</i>	<b>78</b>
— <i>Care et enseignement : que signifie être Care dans l'enseignement aux adolescents ?</i>	<b>82</b>
— <i>Les projets et les représentations d'élèves en phase de transition entre l'école et l'apprentissage</i>	<b>86</b>

RÉSUMÉ DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL :

Traiter de l'actualité en classe  
d'allemand : un défi réalisable ?

Proposition d'une séquence CLIL sur les  
Jeux olympiques de Sotchi 2014

**Rédaction du mémoire**

Laetitia Recordon, [laetitia.recordon@vd.educanet2.ch](mailto:laetitia.recordon@vd.educanet2.ch)

Mélanie Delpouve, [melanie.delpouve@fr.educanet2.ch](mailto:melanie.delpouve@fr.educanet2.ch)

**Mémoire soutenu en**

Juin 2014

**Directrice de mémoire**

Claudia Bartholemy

**Membre du jury**

Sophie Sieber Meylan

## 1 Introduction

Actuellement, nous entendons souvent qu'il faut promouvoir la communication et l'apprentissage de contenus dans l'enseignement des langues-cultures étrangères. L'approche basée sur le contenu privilégiée à la HEP Lausanne se nomme CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Le terme CLIL utilisé dans le contexte européen a été adopté en 1994 (Coyle et al., 2010, p. 3). Le CLIL est une approche éducative qui met l'accent à la fois sur l'enseignement et sur l'apprentissage d'un contenu et d'une langue. Cela signifie que l'enseignement CLIL n'est pas une nouvelle forme d'enseignement des langues ni un nouvel enseignement disciplinaire, mais une fusion de ces deux types d'enseignement (Coyle et al., 2010). Notre mémoire s'inscrit dans ce cadre théorique puisqu'il propose une séquence CLIL sur les Jeux olympiques de Sotchi 2014, dédiée à des élèves de 11VSO et de RACI.

## 2 Problématique et question de recherche

L'enseignement CLIL peut être lié à l'actualité. Cette dernière devrait selon nous occuper une place importante dans notre enseignement puisqu'elle fait partie de la vie quotidienne, comme l'explique Alain Dalongeville (2011). Selon cet auteur, l'actualité est en effet porteuse pour les spectateurs; elle «alimente des discussions improvisées, spontanées, dans lesquelles l'affectif, l'émotion, les rancœurs, l'indignation... tiennent une grande place» (Dalongeville, 2011, p. 18). Un sujet d'actualité est donc un contenu possible pour une séquence CLIL, c'est une thématique communicative et motivante puisque présente dans la vie des élèves. En outre, le CLIL en tant que tel est bénéfique aux élèves. D'une part, il leur permet d'employer «leurs nouvelles compétences linguistiques» dans la pratique (Bya & Chohey-Paquet, 2004, p. 3). D'autre part, il contribue à augmenter la motivation des apprenants (Wiesemes, 2009). En effet, un élève faible en langue pourrait par exemple s'en sortir et apprendre grâce à la motivation suscitée par le thème (Hafenstein, 2008).

Dans ce travail de mémoire, nous avons créé une séquence CLIL sur les Jeux olympiques de Sotchi 2014. Cette séquence a été testée dans trois classes de 11VSO et elle a été modifiée et prolongée pour une classe de RACI. Dans cette classe, les JO de Sotchi avaient déjà été étudiés en cours de géographie.

Notre question de recherche concerne l'appréhension des élèves quant à une séquence CLIL. Notre travail s'articule autour de trois hypothèses. La première est qu'il est possible d'utiliser au maximum la langue allemande en classe. Notre premier objectif sera de proposer des pistes afin d'optimiser l'emploi de la langue étrangère en cours de langue, notamment grâce au *code-switching*. Ce principe consiste à alterner aussi bien la langue de scolarisation que la langue étrangère en classe de langue, ces deux langues interagissant: «[A] CLIL class should be considered a class where both languages can exist and support each other» (Massler & Ioannou-Georgiou, 2010, p. 71). Notre deuxième hypothèse est que l'on peut aisément proposer une séquence CLIL à des élèves de 11-12H de voie VSO et que ceci a un impact positif sur leur apprentissage et leur engagement dans le travail. Dès lors, notre deuxième objectif est de montrer qu'une séquence CLIL peut motiver les élèves à apprendre l'allemand et donner du sens à cet enseignement. Finalement, notre dernière hypothèse est que la transdisciplinarité permet de proposer des tâches ayant un contenu plus difficile aux élèves. Notre dernier objectif est de montrer que les connaissances disciplinaires préexistantes permettent de surmonter des difficultés langagières.

Le but de cette recherche est de proposer un moyen de varier l'enseignement de l'allemand. En effet, celui-ci ne devrait pas se résumer à suivre chronologiquement les unités du manuel *Geni@* mais également prévoir un espace lié à l'intérêt des élèves ou à l'actualité.

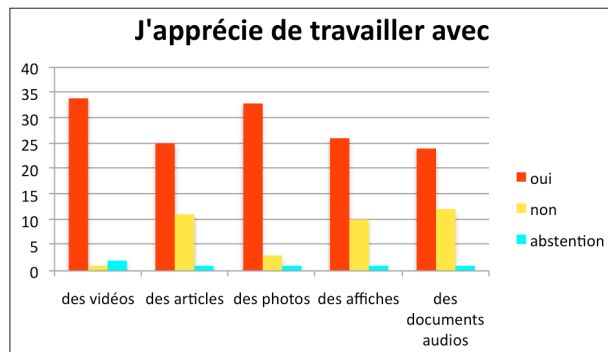
## 3 Démarche de recherche

Après avoir créé la séquence CLIL et l'avoir enseignée, nous avons choisi de faire passer des questionnaires et non des entretiens aux élèves favorisant une approche quantitative. Nous avons privilégié cette approche car notre public était constitué d'une cinquantaine d'élèves. En effet, nous ne souhaitons pas effectuer un échantillonnage, mais voulions donner à chaque élève la possibilité de donner son avis sur la séquence CLIL. Le fait de travailler avec des questionnaires nous a donc paru plus pratique et pertinent pour notre recherche. Notre partie empirique se base sur l'analyse de ces questionnaires. Les élèves de VSO et de RAC n'avaient pas le même questionnaire puisque leur séquence était quelque peu différente. Pour les RAC, nous voulions également percevoir le lien qu'ils faisaient avec le cours de géographie. Nous avons veillé à élaborer des

questionnaires cohérents. Ces derniers nous ont permis de vérifier nos hypothèses et de tirer des résultats importants pour notre recherche.

## 4 Présentation et vérification des résultats

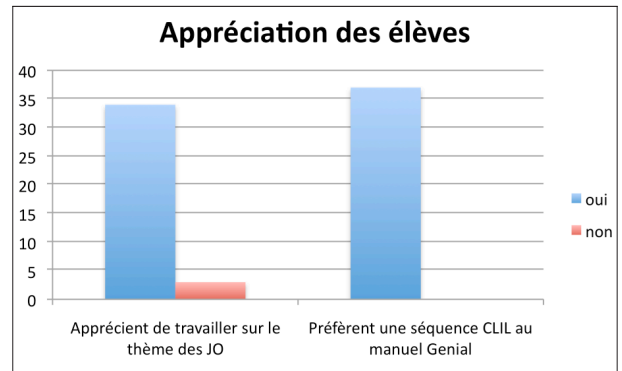
Durant notre séquence, nous avons été particulièrement attentives aux moments durant lesquels les élèves et les enseignantes ont travaillé respectivement dans la langue-cible et dans celle de scolarisation. Pour répondre à notre première hypothèse, nous avons constaté que la langue étrangère est majoritairement employée. Les élèves l'utilisent lorsqu'ils effectuent les différentes activités d'écoute et de lecture ou s'expriment sur leur sportif préféré. Toutefois, la langue de scolarisation a également été employée à diverses reprises : par les élèves pour reformuler les consignes des activités et tâches, lors de travaux de groupes, pour se renseigner de manière plus globale sur les JO; par l'enseignante, pour expliquer les consignes plus complexes et donner des stratégies d'écoute et de lecture. Par conséquent, nous en déduisons qu'il est possible de maximiser la place qu'occupe la langue-cible en classe.



Graphique 1. Appréciation de la séquence CLIL par les élèves

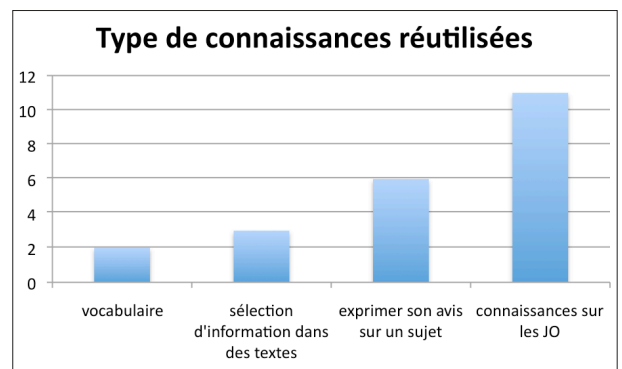
Concernant notre deuxième hypothèse, l'analyse des questionnaires révèle que les élèves ont particulièrement apprécié (voir graphique 1) qu'on leur propose une séquence CLIL sur les Jeux olympiques de Sochi. Notre séquence CLIL était construite à partir de documents authentiques. Les élèves disent avoir aimé travailler avec de tels supports (voir graphique 2).

Finalement, la classe de RAC1 avait travaillé en géographie sur le thème des Jeux olympiques de Sochi. Dès lors, dans la séquence sur ces JO en allemand, il leur a été demandé de réinvestir leurs connais-



Graphique 2. Type de documents avec lesquels les élèves aiment travailler

sances de ce thème. Les élèves disent dans les questionnaires avoir réutilisé leurs connaissances sur les JO et des stratégies pour sélectionner des informations dans des textes (voir graphique 3). Cela nous permet de répondre à notre troisième et dernière hypothèse qui prône le bénéfice de la transdisciplinarité.



Graphique 3. Type de connaissances apprises en géographie réutilisées par les élèves en allemand

## 5 Conclusion

Cette étude nous a permis de constater qu'une séquence CLIL est un outil idéal pour intéresser et motiver des élèves lorsqu'il s'agit de travailler une thématique du programme. Nous avons pris conscience qu'un thème d'actualité peut tout particulièrement plaire à des adolescents quel que soit leur niveau scolaire. Les questionnaires illustrent cela puisque les élèves, en grande majorité, disent avoir apprécié la séquence. Ils précisent également qu'il faudrait «souvent, voire très souvent» aborder des thèmes actuels aux cours de langue. De plus, personnellement, nous pensons que les séquences CLIL offrent la possibilité aux élèves de découvrir certains faits actuels.

En effet, malgré la facilité avec laquelle nous avons accès à ce qui se passe dans le monde, les élèves ne pensent pas forcément à s'informer ou ne lisent que les gros titres de la presse. De surcroît, ils n'ont pas toujours un cadre familial les encourageant à suivre l'actualité. L'école devrait donc participer à cet éveil.

Par ailleurs, notons que la grammaire et le vocabulaire ont leur place au sein d'une séquence CLIL. Néanmoins, la grammaire et le vocabulaire ne sont plus travaillés pour eux, comme une liste de thèmes décontextualisés ou décousus à aborder, mais acquièrent un but utilitaire. Le fait qu'une notion soit expliquée et qu'elle ait un but communicatif motive les élèves. En effet, les activités et les tâches proposées requérant l'emploi de structures ou de vocabulaire créent un besoin communicatif et motivent les élèves à le combler par un apprentissage. L'évaluation nous a montré que les élèves avaient acquis un vocabulaire lié aux JO et qu'ils étaient capables d'employer certaines structures, telles la justification ou le comparatif, sans avoir fait un cours portant uniquement sur ces sujets.

## 6 Bibliographie

- Coyle, D. & Hood, P. (et all.). (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalongeville, A. (2011). *Un projet pour... se servir de l'actualité en classe*. Paris: Delagrave Édition.
- Festman, J. & Kersten, K. (2010). Kognitive Auswirkungen von Zweisprachigkeit. In U. Massler & P. Burmeister (Eds.), *CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann, pp. 38-52.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Editions Didier.
- Geiger-Jaillet, A. & Schlemminger, G. (et all.). (2011). *Enseigner une discipline dans une autre langue: méthodologie et pratiques professionnelles*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Hensler, H. & Therriault, A. (1997). *Guide de planification d'une leçon*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Kiely, R. (2010). Integrating the school language and the L2 in CLIL. In U. Massler & P. Burmeister (Eds.), *CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule*, Braunschweig: Westermann, pp. 88-99.
- Massler, U. & Ioannou-Georgiou, S. (2010). Best practice: How CLIL works. In U. Massler & P. Burmeister (Eds.), *CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann, pp. 61-75.
- Navés, T. (2009). Effective Content and Language Integrated Learning (CLIL) Programmes. In Y. Ruiz de Zarobe & R.-M., Jiménez Catalan (Eds.), *Content and Language Intergrated Learning. Evidence from Research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 22-40.
- Ruiz de Zarobe, Y. & Jiménez Catalán, R. M. (et all.). (2009). *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters.
- Wiesemes, R. (2009). Developing Theories of Practices in CLIL: CLIL as Post-method Pedagogies? In Y. Ruiz de Zarobe & R.-M., Jiménez Catalan (Eds.), *Content and Language Intergrated Learning. Evidence from Research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters, pp.41-59.

### Sites internet

- Clegg, J. (?). Providing language support in CLIL: <http://urlz.fr/8Ko>, consulté le 15.10.13.
- Bya, N. & Chohey-Paquet, M. (2004). L'enseignement bilingue: «L'immersion linguistique»: <http://urlz.fr/ifZ>, consulté le 25.03.14.
- Hafenstein, P. (2008). CLIL - CLIL - CLIL. Content Language Intergrated Learning: [http://ctld.ntu.edu.tw/ls/learninggate/images/images\\_students/students1\\_1.pdf](http://ctld.ntu.edu.tw/ls/learninggate/images/images_students/students1_1.pdf), consulté le 25.03.14.



RÉSUMÉ DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL :

# L'enseignement de l'allemand : entre la méthode *Geni@l* et une séquence didactique basée sur le contenu

**Rédaction du mémoire**

Alexia Matter, [alexia.matter@vd.educanet2.ch](mailto:alexia.matter@vd.educanet2.ch)

**Mémoire soutenu en**

Juin 2014

**Directeur de mémoire**

Ingo Thonhauser

**Membre du jury**

Anne-Françoise Bonard

## 1 Introduction

La manière d'enseigner les langues étrangères en milieu scolaire est depuis plusieurs années questionnée. De manière générale, l'apprentissage des langues étrangères se fait au travers de différents contenus et thématiques. Ces derniers sont présents dans des manuels d'enseignement spécifiques à la langue étrangère enseignée. En ce qui concerne l'enseignement de l'allemand, il s'agit de la méthode *Geni@l* qui propose divers contenus aux élèves leur permettant d'exercer les différentes compétences langagières: la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite ainsi que l'interaction. L'enseignement traditionnel se base principalement sur les manuels d'enseignement où les élèves réalisent des activités qui leur sont données. Ces activités sont souvent peu appréciées par les élèves et ont peu de sens pour eux. De plus, ces livres se démodent rapidement ce qui contribue au désintérêt des élèves. Il est ainsi nécessaire de questionner et modifier la manière d'enseigner les langues étrangères à l'école en présentant des contenus sensés pour les élèves. Il s'agit donc de centrer son enseignement sur les élèves.

## 2 Problématique et question de recherche

Afin d'être en mesure de proposer un enseignement adapté et motivant pour les élèves, il est nécessaire de définir les contenus présents dans les manuels d'enseignement de l'allemand au secondaire I et de savoir comment ces derniers sont sélectionnés, puis proposés dans les manuels. Pour cela, je me suis appuyée sur plusieurs références, notamment sur le Plan d'études romand (PER), le Cadre Commun de Référence pour les Langues (CECR), le manuel de l'enseignant *Geni@l A2* (Funk et al., 2004) ainsi que sur les genres textuels de Hans-Jürgen Krumm (2010) et Dieter Wolff (2013), deux références en matière d'enseignement de l'allemand en tant que langue étrangère. Ces différentes sources mettent en avant l'importance de l'enseignement des contenus au travers de documents authentiques afin d'avoir du sens pour les apprenants. La manière d'enseigner différents contenus joue également un rôle auprès de ces derniers. Un enseignement stimulant et centré sur les apprenants a son importance. La démarche du *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) (Coyle et al., 2010) et de l'approche basée sur le contenu (Byram & Hu, 2013) proposent des éléments méthodologiques majoritairement similaires

afin de présenter des contenus nouveaux véhiculés en langue étrangère en lien avec le monde qui entoure les apprenants. Le but de ce travail est donc de savoir si des contenus ayant de l'intérêt pour les élèves et étant enseignés au travers de la démarche CLIL et l'approche basée sur le contenu pourraient être plus appréciés par ces derniers.

## 3 Démarche de recherche

Pour répondre à la question de recherche, j'ai tout d'abord proposé une didactisation d'une des unités du moyen d'enseignement *Geni@l A2*; il s'agit de l'unité 4 sur le thème des médias. J'ai préparé, puis réalisé en classe ma propre séquence didactique de cinq périodes sur le thème des médias en me basant sur les éléments méthodologiques de la démarche CLIL et de l'approche basée sur le contenu. Cette séquence s'adresse à une classe de 9VP, une 9<sup>e</sup> HarmoS voie pré-gymnasiale. La classe compte vingt élèves travaillant avec le moyen d'enseignement *Geni@l* dans le but d'atteindre le niveau A2 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR). Afin d'obtenir l'avis des élèves sur la méthode *Geni@l*, ces derniers ont rempli un premier questionnaire la concernant. Les questions traitent des thèmes et activités présents dans les manuels. Ces dernières permettent notamment de découvrir si les élèves trouvent les activités sensées, intéressantes, faciles, utiles et si elles leur apportent de nouveaux savoirs. Puis, une fois ma séquence didactique enseignée, un second questionnaire sur cette dernière leur a été distribué. Les questions sont similaires à celles du premier questionnaire. Elles sont néanmoins basées uniquement sur le thème des médias et ses activités réalisées lors de la séquence en classe. En répondant aux questions, les élèves mentionnent si les activités ont eu du sens pour eux, si elles étaient faciles, intéressantes et si elles leur ont permis d'apprendre de nouveaux éléments. L'analyse des résultats des deux questionnaires ainsi que mes observations faites durant la séquence permettent ainsi d'établir une comparaison entre le moyen d'enseignement *Geni@l* et la séquence didactique proposée en classe.

## 4 Présentation et interprétation des résultats

Les résultats des questionnaires ainsi que les observations faites durant la séquence proposée ont révélé l'intérêt des élèves pour le thème des médias ainsi que pour la séquence didac-

tique. Les activités de la séquence avaient du sens pour la majorité de la classe et étaient adaptées à leur niveau contrairement à celles figurant dans le moyen d'enseignement *Geni@l*. Les activités donnaient beaucoup plus envie aux élèves de s'impliquer de par leur côté ludique, interactif, utile et sensé. De plus, d'après les réponses obtenues dans les deux questionnaires, les élèves étaient plus nombreux à avoir appris de nouveaux éléments avec la séquence proposée plutôt qu'avec le moyen d'enseignement *Geni@l*. Les résultats ont également révélé que presque la totalité des élèves ont fait des liens entre le thème des médias et leur vie quotidienne, ce qui n'était pas le cas avec les thèmes de *Geni@l*. En outre, contrairement à l'unité 4 du moyen d'enseignement *Geni@l* qui ne proposait aucun entraînement de l'expression écrite, la séquence proposée a permis d'entraîner toutes les compétences. D'autre part, les activités de cette dernière contenaient des images actuelles. La séquence proposait également des activités liées entre elles, en les faisant réaliser par les élèves dans un certain contexte et ayant un but précis à atteindre. Elles sont donc liées à des objectifs d'apprentissage et à des buts communicationnels, contrairement au moyen d'enseignement *Geni@l* qui propose trop souvent des activités hors contexte ayant peu de sens pour les apprenants. Pour toutes ces raisons, presque la majorité des élèves (18/20) estiment que l'enseignant devrait se baser sur des séquences ayant du sens comme celle des médias, plutôt que sur *Geni@l*. Néanmoins, certains élèves ont mentionné que le moyen d'enseignement *Geni@l* incluait plus de grammaire et d'exercices ciblés qui leur permettaient de se perfectionner. Il faudrait ainsi envisager un enseignement basé sur plusieurs activités comme celles de la séquence didactique, mais en incluant aussi celles des manuels *Geni@l*.

## 5 Discussion et conclusion

Concernant les résultats obtenus à l'aide des questionnaires, certaines réponses données doivent être interprétées avec prudence. Tout d'abord, les élèves ont jugé les manuels *Geni@l* de manière générale, sur la base de leurs souvenirs des activités ainsi que des différents thèmes sans les avoir travaillés en détail. Lorsque les élèves ont jugé la séquence sur les médias, ils pouvaient s'appuyer sur des activités précises et faites récemment. Cela a ainsi peut-être eu tendance à influencer certains résultats. En outre, le facteur de l'enseignant a également pu influen-

cer les résultats, car lorsque les élèves ont été amenés à évaluer l'enseignement dans les questionnaires, il y a le risque que ces derniers aient l'impression de noter l'enseignant plutôt que son enseignement. Afin d'éviter cela, les questionnaires ont tous été remplis de manière anonyme.

Pour conclure, ce travail a permis de révéler que les contenus intéressent les élèves et étant enseignés au travers de la démarche CLIL et l'approche basée sur le contenu sont plus appréciés par ces derniers. Les élèves ont montré de l'intérêt pour les activités leur paraissant sensées et actuelles, en lien avec leur quotidien. Ces dernières les ont motivés et leur ont donné envie de s'impliquer dans l'enseignement de l'allemand. Cependant, bien que la séquence didactique ait eu du succès, il est nécessaire de souligner qu'une telle séquence demande un grand investissement de la part de l'enseignant au niveau du temps afin de réaliser et faire preuve de créativité dans les activités. Cela paraît ainsi difficile de fournir un tel travail pour chaque période de chaque classe. Une solution serait de travailler en utilisant le moyen d'enseignement *Geni@l* ainsi que des activités s'appuyant sur les éléments méthodologiques de la démarche CLIL et l'approche basée sur le contenu. Cela permettrait aux élèves de travailler avec des documents authentiques tout en parcourant les manuels *Geni@l*, donc en suivant le programme scolaire. Cette solution apporterait une touche de modernité dans l'enseignement, étant donné que les manuels d'enseignement se démodent rapidement, tout en évitant de surcharger l'enseignant. De plus, avec les années d'expérience, l'enseignant connaissant de manière approfondie les manuels d'enseignement pourra plus facilement s'éloigner de ces derniers et proposer des activités, puis revenir sur les exercices des manuels afin de perfectionner certaines notions.

## 6 Bibliographie

- Breen, M. (1983). How Do We Recognize a Communicative Language Classroom? In Coffey, B. (Ed.), *Teacher Training and the Curriculum*. Dunford House Seminar, London: The British Council. 133-153.
- Conseil de la coopération culturelle – Comité de l'éducation «Apprentissage des langues et citoyenneté européen» (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Division des langues vivantes, Strasbourg: Didier.

- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dietrich, I. (1995). *Handbuch Freinet-Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Funk, H., König, M., Koithan, U. & Scherling, T. (2004). *Genial: Lehrerhandbuch A2. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Krumm, H.-J. (2010). Lehrwerke in Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband (pp. 215-1226). Berlin, New York: de Gruyter Mouton.
- Met, M. (2013). Content-based instruction. In Byram, M. & Hu, A. (Eds). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning, Second edition* (pp. 149-153). London: Routledge.
- *Plan d'études romand (PER)*. [http://www.plan-detudes.ch/web/guest/l/cg/#reseau\\_al\\_ang](http://www.plan-detudes.ch/web/guest/l/cg/#reseau_al_ang)
- Wokusch, S. (2008). «Didactique intégrée des langues (étrangères) à l'école: vers l'enseignement des langues de demain». *Prismes. Revue Pédagogique de la HEP* 8, 30-34.
- Wolff, D. (2013). Zum Stellenwert von Lehrwerken in einem modernen handlungs- und schülerorientierten Fremdsprachenunterricht. In Eisenmann, M., Hempel, M. & Ludwig, C. *Medien und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht: Zwischen Autonomie, Kollaboration und Konstruktion – Festschrift für Bernd Rüschoff*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr. 95-114.

RÉSUMÉ DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL :

Un *musée de classe* suisse pour  
favoriser les échanges interculturels  
dans le cours d'arts visuels

**Rédaction du mémoire**

Stéphanie van Dam, [stephanie.vandam@vd.educanet2.ch](mailto:stephanie.vandam@vd.educanet2.ch)

Gaël Epiney, [gael.epiney@vd.educanet2.ch](mailto:gael.epiney@vd.educanet2.ch)

**Mémoire soutenu en**

Juin 2014

**Directrice de mémoire**

Nicole Goetschi-Danesi

**Membre du jury**

Moira Laffranchini-Ngoenha

## 1 Introduction

Ce travail de mémoire professionnel s'inscrit dans l'intérêt croissant que les sciences de l'éducation portent sur la valorisation de la diversité culturelle et sur la promotion de la culture. Il présente le rôle des arts visuels dans la mise en place d'une pédagogie interculturelle, en pointant certains mécanismes que l'on peut aménager au sein de cette branche pour que les élèves puissent faire cohabiter la culture de l'école avec celle de la maison.

Même si la didactique des arts visuels a pour ambition d'assurer la transmission d'une culture à la fois traditionnelle et contemporaine en mettant les élèves face à des œuvres d'origines, de périodes et de cultures diverses, nous avons remarqué que les approches interculturelles demeureraient plutôt rares dans les programmes artistiques. Aussi, pour mettre en avant le potentiel interculturel de l'art, nous avons choisi de détourner un outil pédagogique existant, en adaptant celui-ci aux principes et aux valeurs de cette pédagogie. C'est le concept du *musée de classe*<sup>1</sup> théorisé par Daniel Lagoutte (1994) et Claude Reyt (1998), qui a alors retenu notre attention et que nous avons choisi de tester dans nos classes respectives.

## 2 Problématique et question de recherche

Lorsqu'on évoque un curriculum interculturel, les contenus d'enseignement ne sont pas liés au seul enseignement des langues et de l'histoire, mais portent sur l'ensemble des savoirs dispensés par chacune des didactiques. Notre recherche a par conséquent la volonté de mettre en lumière le caractère interculturel du *musée de classe* en répondant à la question suivante: est-ce que la création et l'utilisation d'un *musée de classe* dans le cours d'arts visuels peuvent favoriser l'interculturalité, c'est-à-dire participer à la construction d'une culture commune suisse, tout en mettant en valeur les différences? Notre travail évalue donc la pertinence du *musée de classe* en observant plus précisément la capacité des élèves à faire cohabiter les différentes cultures qui les habitent avec la culture suisse autour de laquelle gravite l'école.

## 3 Démarche de recherche

Notre hypothèse soutient que le *musée de classe* peut permettre aux élèves de vivre positivement la diversité culturelle au sein du cours d'arts visuels et de l'école en général. L'expérience que nous avons mise en place tente de vérifier cela et repose sur l'application d'une séquence didactique inspirée par cet outil pédagogique et divisée en 5 phases.

1. Brainstorming autour de la notion de culture: Qu'est-ce que la culture? Qu'est-ce que la culture visuelle? Qu'est-ce que la culture visuelle suisse?
2. *Musée de classe* suisse: Chaque élève choisit une image du point de vue affectif, à partir d'un *musée de classe* que nous avons constitué et qui présente 50 œuvres d'artistes de nationalité suisse.
3. Appropriation: Grâce à des exercices de courte durée, chaque élève étudie l'image choisie, la décortique et se l'approprie.
4. Recherche: Chaque élève recherche une image ou un objet qui pourrait le représenter et qui est issu de sa propre culture visuelle (origine, culture de la maison, loisirs, passions, souvenir, etc.).
5. Association: L'élève associe l'image suisse à celle qu'il a apportée en classe. En utilisant ses deux images et en faisant appel à différentes opérations plastiques, il crée une troisième image.

## 4 Présentation et interprétation des résultats

Même si notre proposition de séquence didactique demeure malléable et adaptable, elle peut être utilisée dans le cours d'arts visuels à des fins interculturelles. En effet, le bilan de notre expérience est, de manière générale, largement positif. Au cours de notre séquence, les élèves sont parvenus à faire cohabiter leurs cultures et leurs imageries personnelles avec la culture suisse, créant ainsi un lien entre deux univers souvent bien distincts que sont ceux de l'école et de la maison. La grande majorité des élèves a trouvé du sens à amener quelque chose qui les représente en classe et à évoquer leurs identités culturelles et visuelles au sein de ce cours. Ce travail a, par

1 Collection d'images ou d'objets créée par les élèves et mise à disposition de ces derniers comme stimulateurs et tremplins visuels afin d'effectuer différents travaux plastiques. A travers cet exercice, la sensibilité de chaque individu est sollicitée, car chacun peut apporter sa pierre à l'édifice, en faisant preuve de respect et d'ouverture d'esprit à l'égard des différents éléments proposés.

ailleurs, permis aux élèves de se familiariser, de façon consciente ou non, avec un certain nombre de représentations de l'art suisse qui, pour la plupart, était passablement obscur.

## 5 Conclusion

Pour parler de la culture, l'utilisation d'un *musée de classe* est particulièrement judicieuse, car celui-ci mobilise différentes compétences et son champ d'action est extrêmement varié: il apprend à regarder et à décoder des images, favorise la pratique et stimule la curiosité pour les productions, qu'elles soient patrimoniales ou contemporaines. Mais au-delà de sa capacité à promouvoir la culture, le *musée de classe* est également un outil qui répond de manière adéquate aux exigences de la pédagogie interculturelle. L'expérience que nous avons menée a, en effet, prouvé que celui-ci permet de donner la parole aux élèves, de leur faire prendre conscience de leurs richesses et de mettre en valeur leurs différences, tout en les rassemblant autour d'un projet commun.

Nous avons constaté par ailleurs que les nombreux échanges que nous proposons et l'intérêt que nous manifestons envers nos élèves créaient une relation positive au sein de la classe. Souvent en quête de reconnaissance, les élèves étaient pour la plupart particulièrement fiers de pouvoir parler d'eux et d'évoquer qui ils sont en dehors de l'école; un exercice qui, semble-t-il, n'est pas fréquent dans les contenus scolaires ordinaires. Comme il ne s'agissait pas d'une mise à nu, mais d'un travail cadré et sécurisant, chacun a pu dévoiler une facette de sa personnalité en choisissant l'angle qui lui convenait le mieux et en mettant de côté, l'espace d'un instant, son étiquette d'élève pour redevenir un véritable adolescent.

## 6 Bibliographie

- Actes du colloque national des 5 et 6 avril 2006. (2006). *L'école et la diversité culturelle: nouveaux enjeux, nouvelles dynamiques*. Paris: La documentation française.
- Allmen R-V. (1992). *Une pédagogie interculturelle? Pièges et défis*. Université de Genève.
- Beacco, J-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. et Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Genève: Conseil de l'Europe.
- Borgnini M. & Crivelli G. (2003). *Photolangage, Une expérience didactique avec des adolescents immigrés*, Bellinzona: Istituto grafico Casa grande.
- Cannard C. (2010). *Le développement de l'adolescent, L'adolescent à la recherche de son identité*. Bruxelles: De Boeck.
- Clément J. (mars 2000 et juin 2012). *La culture expliquée à ma fille*. Paris: Editions du Seuil.
- Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire (Vaud) (2010). *Indicateurs de l'enseignement obligatoire à l'attention du Grand Conseil*. Indicateurs 2010. Publications de la DGEO, 17-18.
- Gajardo A. (2005). *Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation N° 108, Entre école et musée: les visites scolaires* (pp. 1-76). Université de Genève.
- Lagoutte D. (1993). *La valise-musée*. Paris: Hachette Education.
- Lagoutte D. (1994). *Enseigner les arts plastiques*. Paris: Hachette Education.
- Lüsebrin H. J. (1998). *Les concepts de «Culture» et d'«Interculturalité»*. Université de Saarbrücken, Allemagne.
- Marandon G. (2001). *Illettrisme et cultures*. Paris: L'Harmattan.
- Moro M.-R. (2012). *Enfants de l'Immigration, une chance pour l'école*. Paris: Bayard.
- Nair S. (1999). *L'immigration expliquée à ma fille*. Paris: Seuil.
- Office cantonal de la statistique (2005). *Portrait statistique des étrangers vivant à Genève*. Genève: Etudes et documents, N° 37.
- Office fédéral des migrations (2012). *Statistique des étrangers à fin août 2012*. Département de justice et police, Confédération suisse.
- Office fédéral de la Statistique (2007). *Hétérogénéité culturelle au sein de l'école obligatoire. Mosaïque de l'éducation en Suisse, les indicateurs de la formation 2007*. Consulté sur le site: [www.bfs.admin.ch](http://www.bfs.admin.ch).

- Perotti A. (1994). *Plaidoyer pour l'interculturel*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Perregaux C., Gremion M. & Deschoux C.-A. (2009). Quand l'interculturalité circule: passeurs et passerelles. *Résonances*, 8, pp. 4-6.
- Piguet E. (2009). *L'immigration en Suisse*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Reyt C. (1988). *Le musée de classe, une ouverture sur l'imaginaire*. Paris: A. Colin.
- Richard M. (2005). *Culture populaire et enseignement des arts*. Québec: Presse de l'université du Québec.
- Touati R. (2009). *Le musée de classe, un musée imaginé*. *Animation & Education*, n° 211-212.
- Verhoeven M. (2002). *Ecole et diversité culturelle. Regards croisés sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration*. Louvain-la-Neuve: Academia.
- Wicker H.-R., Fibbi R. & Haug W. (2003). *Les migrations et la Suisse*. Zürich: Seismo.
- Zoïa G. (2007). La «culture» de l'immigré et l'école. *Diversité*, n° 148, pp. 108-113.



RÉSUMÉ DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL :

Evolution des représentations  
des pays en développement  
chez les élèves suite à une séquence  
didactique basée sur un jeu

**Rédaction du mémoire**

Nadine Keim, [nadine.keimegger@vd.educanet2.ch](mailto:nadine.keimegger@vd.educanet2.ch)

**Mémoire soutenu en**

Janvier 2014

**Directrice de mémoire**

Maria Brulé

**Membre du jury**

Felix Jung

## 1 Introduction

A l'ère de la mondialisation et de l'Education en vue du développement durable (EDD), il importe de sensibiliser les élèves au destin commun de l'humanité. Il est nécessaire d'ouvrir les jeunes en Suisse aux réalités de la majeure partie du monde, d'autant plus qu'ils sont eux-mêmes, pour la plupart, privilégiés. Non seulement les élèves ne réalisent souvent pas que la majorité des pays est moins bien lotie que la Suisse, mais on constate souvent lors des cours qu'ils véhiculent des préjugés sur les pays en développement (PED). Comment permettre aux élèves d'évoluer dans leurs représentations des PED? C'est la question que tente d'approfondir le mémoire, à l'aide du jeu Tiers-Mondopoly et d'une séquence didactique sur les PED et le développement (durable).

## 2 Problématique et question de recherche

La recherche repose sur deux hypothèses:

- 1) Les élèves du secondaire I ont des représentations sommaires des PED;
- 2) Les représentations des PED chez les élèves du secondaire I évoluent après une séquence didactique basée sur le jeu Tiers-Mondopoly. Elle tente de répondre à la question suivante: «Comment évoluent les représentations des pays en développement chez les élèves du secondaire I suite à une séquence didactique basée sur un jeu?». Les recherches pour trouver d'autres travaux sur cette problématique se sont avérées peu concluantes.

Sur le concept de représentation (Meirieu, 2009), les travaux pédagogiques du XX<sup>e</sup> siècle sont unanimes à confirmer qu'apprendre, c'est modifier ses représentations pour en faire des savoirs académiques (Astolfi, 2010). C'est à l'enseignant de veiller à mettre l'accent sur les ruptures dans les représentations des élèves, notamment à travers des situations complexes (De Vecchi, 2010). L'utilisation d'un jeu peut avoir des impacts positifs dans ce sens, en particulier s'il est accompagné d'un approfondissement didactique (Sauvé & Renaud & Gauvin, 2007).

Le concept de PED est récent (années 1940-1960) et ambigu. Il existe diverses classifications des PED au sein des institutions internationales (par exemple ONU, PNUD ou Banque mondiale). Basé sur celles-ci, il semble judicieux et suffisant de partir du constat que la majorité de la population

des PED est aujourd'hui encore formée de paysans qui vivent de leurs récoltes. Quant au concept de développement (durable), il a été formalisé durant le XX<sup>e</sup> siècle en raison des inégalités économiques et sociales croissantes entre le Nord et le Sud. Les réflexions des experts ont débouché sur des théories du développement visant à expliquer les causes de ces inégalités et à définir des politiques de «rattrapage» (Zacharie, 2013). Celles-ci peuvent être regroupées en huit étapes: modernisation (Rostow, 1960); structuralisme (Bairoch, 1971); dépendance (Frank, 1977); néolibéralisme (Williamson, 1990); néokeynésianisme (Stiglitz, 2002); développement humain (Sen, 2000); développement durable (Brundtland, 1988); post-développement (Jackson, 2010). Sans pour autant entrer dans la complexité de ces théories, il importait de permettre aux élèves de prendre conscience de leurs préjugés et de la multiplicité des facteurs du développement (durable).

Le Programme d'études romand (PER) intègre pour la première fois l'EDD. Celle-ci pose un grand nombre de défis aux enseignants, dont son intégration dans les disciplines, ses multiples définitions (Sauvé, 2007), le savoir versus le questionnement (Legardez & Simonneaux, 2006), la pensée de la complexité et du destin commun (Morin, 1999).

## 3 Démarche de recherche

La partie expérimentale de la recherche a cherché à évaluer les représentations des PED chez 44 élèves de deux classes du secondaire I (10S et 11S) avant et après une séquence basée sur le jeu Tiers-Mondopoly. Ce dernier offre la possibilité aux élèves de se confronter aux difficultés de la vie des paysans des PED. Une série d'activités, de travaux de groupes et de situations-problèmes, visant un enseignement de type socioconstructiviste, ont accompagné le jeu durant 10 périodes entre mi-septembre 2013 et début décembre 2013. Les élèves ont rempli un questionnaire de type «avant-après» sur leurs représentations liées aux PED et au développement (durable).

## 4 Présentation et interprétation des résultats

Les résultats permettent de conclure que 1) les élèves du secondaire I ont des représentations sommaires des PED et 2) les représentations ont évolué suite à une séquence didactique basée

sur le jeu Tiers-Mondopoly. Bien que la représentation qu'un PED est un pays «en évolution» (dérivé probablement du terme même de pays «en développement») est restée tenace, la définition s'est nuancée. La représentation sur les liens entre la Suisse et les PED a également évolué: à la relation vague d'aide aux PED s'est ajoutée la prise de conscience de l'achat de matières premières par la Suisse. L'intérêt exprimé envers les PED repose sur des considérations qui se sont élargies, liées à la solidarité, aux droits fondamentaux et aux relations commerciales. En outre, les élèves ont pris conscience de l'impact de leur consommation sur la situation des PED.

La plupart des élèves se sont montrés capables de donner une ou plusieurs définitions du développement durable après la séquence. En outre, ils ont réussi à synthétiser les contenus de la séquence en détaillant les obstacles rencontrés par un paysan d'un PED et les actions possibles. Le prix des matières premières est fortement souligné et s'ajoute à la représentation que les obstacles se trouvent dans les PED eux-mêmes. Les solutions du point de vue du paysan sont envisagées sous l'angle de l'adhésion à une coopérative de commerce équitable pour éviter les intermédiaires et obtenir des prix décents. Les élèves proposent de soutenir les produits équitables ou les projets de développement et de crédit – le geste spontané du don direct reste néanmoins présent.

Le questionnaire a également révélé la complexité du sujet et donc l'importance de l'EDD. Bien que leurs explications soient plus diversifiées, les élèves ont peiné à cerner précisément les raisons pour lesquelles les PED sont moins développés que la Suisse. Cela s'explique probablement en raison du degré élevé d'abstraction du thème. Un tiers dit également ne pas être concerné par les PED, notamment parce qu'ils se sentent démunis et éloignés d'eux géographiquement.

## 5 Discussion et conclusion

En dépit des précautions prises, la recherche présente certains biais. Ainsi, les élèves ont eu des contacts extérieurs durant la séquence; ceux-ci ne sont toutefois pas négatifs dans la mesure où l'on vise l'évolution de leurs représentations. Ensuite, le dépouillement des réponses, leur catégorisation et leur interprétation sont le fruit de choix subjectifs, fondés sur la séquence et les attentes. La recherche s'est, en outre, limitée à une population restreinte: pour que des conclusions

plus significatives puissent être tirées, il serait intéressant de voir si les résultats se confirment sur une plus grande échelle.

La recherche démontre que le jeu Tiers-Mondopoly offre une porte d'entrée pertinente dans la complexité de la vie d'un paysan d'un PED, bien que ses données nécessiteraient une mise à jour. De même la transmission d'un thème aussi ardu est réalisable, moyennant un approfondissement didactique. Finalement, le mémoire professionnel confirme qu'il a été possible de faire évoluer les représentations des élèves sur les PED et le développement (durable).

## 6 Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (2010). *L'école pour apprendre*. Paris: ESF.
- Bairoch, P. (1971). *Le Tiers-Monde dans l'impasse*. Paris: Gallimard.
- Brundtland, G. (1988). *Notre avenir à tous*. Montréal: Editions du Fleuve.
- De Vecchi, G. (2010). *Aider les élèves à apprendre*. Paris: Hachette.
- Frank, A.-G. (1977). *Capitalisme et sous-développement en Amérique latine*. Paris: Maspéro.
- Jackson, T. (2010). *Prospérité sans croissance. La transition vers une économie durable*. Bruxelles: De Boeck.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions vives*. Paris: ESF.
- Meirieu, Ph. (2007). *Apprendre... oui, mais comment?* Paris: ESF.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil/Unesco.
- Rostow, W. (1963). *Les étapes de la croissance économique*. Paris: Editions du Seuil.
- Sauvé, L. (2007). L'équivoque du développement durable. *Chemin de Traverse*, 4, 31-47.
- Sauvé, L. & Renaud, L. & Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l' ducation*, 33(1), 89-107.

- Sen, A. (2000). *Un nouveau modèle économique: Développement, Justice, Liberté*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Stiglitz, J. (2002). *La grande illusion*. Paris: Fayard.
- Williamson, J. (1990). What Washington means by policy reform. In Williamson, J. (Eds.), *Latin American Adjustment: How much has happened?*, Washington DC: Institute for International Economics.
- Zacharie, A. (2013). *Mondialisation: qui gagne et qui perd. Essai sur l'économie politique du développement*. Bruxelles: La Mulette.

RÉSUMÉ DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL :

Apport de l'OCOM «éducation  
nutritionnelle» sur le comportement  
alimentaire des élèves d'un  
établissement secondaire vaudois

**Rédaction du mémoire**

Ehrsam Raphael , [raphael.ehrsam@vd.educanet2.ch](mailto:raphael.ehrsam@vd.educanet2.ch)

**Mémoire soutenu en**

Juin 2014

**Directrice du mémoire**

Lentillon-Kaestner Vanessa

**Membre du jury**

Alain Mermoud

## 1 Introduction

Les enjeux de ce travail de recherche sont de mesurer si l'OCOM (Option de Compétences Orientées Métier) «éducation nutritionnelle» permet une évolution des comportements alimentaires chez les élèves de 9 VG pendant un semestre d'enseignement et de comparer les résultats à un groupe d'élèves ne suivant pas l'option.

Les études scientifiques rapportent que durant les années de scolarité au secondaire, l'enfant définit et modifie ses comportements alimentaires; cette période semble donc déterminante pour la mise en place de prévention active en ce qui concerne la santé des élèves (Schlüter, 2009). Très peu de structures sont mises en place pour aborder l'apport de connaissances dans le domaine alimentaire à l'école (Keller, 2008).

## 2 Problématique et question de recherche

Nous souhaitons illustrer par ce travail que nos élèves ont un besoin essentiel d'informations, de prise de conscience et d'explicitation de la réalité alimentaire et publicitaire qui finalement influence complètement le contenu de leurs assiettes ou de leurs repas pris sur le pouce. Il est évident que le changement des habitudes alimentaires est un problème systémique complexe quand on sait que les parents baignent également dans la même sauce et qu'il faut une énergie incommensurable pour s'attaquer à cela. Bon nombre de parents n'ont pas le temps, l'énergie ou parfois les connaissances pour ne pas se laisser «avoir» par ce qui est mis en avant par la publicité (Carrère et Depinoy, 2003).

Selon la publication de l'Union internationale de Promotion de la Santé et d'Education à la Santé (Saint-Léger, Young, Blanchard & Perry, 2010) «les initiatives et les programmes qui appliquent des pratiques d'enseignement factuelles ainsi qu'une approche globale de l'école se sont avérés augmenter de manière régulière les connaissances des élèves en matière de nutrition et de régime alimentaire. Cependant, les changements au niveau des comportements alimentaires des élèves ont été moins positifs. Les filles tendent à tirer un plus grand bénéfice que les garçons à ce sujet et certaines initiatives de qualité ont rapporté une modeste hausse dans la consommation de légumes».

La question de recherche qui émane de ce constat est la suivante:

«L'OCOM éducation nutritionnelle permet-elle un apprentissage significatif des notions nutritionnelles de base et une évolution des comportements alimentaires chez les élèves de 9 VG, ceci sur une durée d'un semestre scolaire (fin août à fin janvier)»?

Les 2 hypothèses qui ont été traitées dans ce travail sont:

- il existe une progression naturelle des connaissances et des comportements mais un enseignement spécifique accélère cette progression. Le groupe-test aura davantage évolué que le groupe-contrôle pendant un semestre;
- il existe une différence entre les filles et les garçons quant à l'importance qu'ils prêtent à une alimentation saine dans le sens que les filles consomment plus régulièrement que les garçons des aliments recommandés et moins fréquemment des aliments à consommer avec modération.

## 3 Démarche de recherche

L'échantillon est composé des élèves de 5 classes de 9 VG. Les élèves ont entre 12 et 14 ans et les deux sexes sont représentés, avec une plus importante proportion pour les filles (70 %). Au final, les résultats de 64 élèves ont été pris en compte.

L'évaluation quantitative, par l'intermédiaire d'un questionnaire, a permis de quantifier les connaissances, les habitudes et l'influence de la nutrition des jeunes participants à l'étude. Le questionnaire délivré aux élèves est de type auto-administré. Il a été rempli en cours durant une durée de 15 minutes et en ma présence afin d'éliminer certains biais potentiels liés au questionnaire et afin de pouvoir répondre à d'éventuelles incompréhensions. La comparaison des questionnaires du groupe-test et du groupe-contrôle devrait permettre d'évaluer la différence d'acquisition entre les deux groupes pendant quatre mois, soit 30 périodes de 45 minutes de cours dont 10 périodes de théorie et 20 périodes en cuisine.

## 4 Présentation et interprétation des résultats

Dans le traitement des données, nous avons séparé les aliments en deux catégories:

- Aliments dont la consommation est recommandée
- Aliments dont la consommation devrait rester occasionnelle

En s'intéressant à la recommandation «5 fruits-légumes/jour», nous avons pu remarquer que le GT progresse pour la fréquence de consommation des fruits tandis que le GC régresse. C'est moins encourageant pour les légumes puisque les 2 groupes régressent, mais c'est moins marqué pour le GT (cf. Tableau 1).

Evolution	Fruits (plusieurs fois/j)	Légumes (plusieurs fois/jour)
Groupe-Test	+40 %	-20 %
Groupe-Contrôle	-17 %	-47 %

**Tableau 1:** Evolutions des proportions d'élèves consommant plusieurs fois par jour des fruits et des légumes entre T0 et T1.

Suite à un enseignement spécifique, le GT est parvenu à réduire de manière importante sa consommation de chips, de bonbons et de boissons sucrées alors que le GC n'a pas évolué pour la consommation de chips, a augmenté de 33 % sa consommation de boissons sucrées et a même doublé sa consommation quotidienne de bonbons (cf. Tableau 2).

	Chips (au moins 2x/ sem)	Bonbons (au moins 1 fois p. jour)	Boissons sucrées (au moins 1 fois p. jour)
Evolution GT	-40 %	-100 %	-50 %
Evolution GC	0 %	+100 %	+33 %

**Tableau 2:** Evolutions des proportions d'élèves consommant de s chips, des bonbons et des boissons sucrées en respectant les fréquences de consommation entre T0 et T1.

Si l'on compare les résultats par genre, nous remarquons que les filles sont nettement plus nombreuses à consommer plus régulièrement des fruits ou des légumes; ceci est valable pour les deux groupes dans une proportion plus importante pour le GT.

## 5 Discussion et conclusion

Le GT a pu augmenter sa consommation de fruits alors que le GC l'a diminuée. Nous pouvons mettre ici en avant les ateliers de dégustation de fruits (prunes, pruneaux, mirabelles, etc.) de saison qui avaient été mis en place pendant l'automne 2013. L'évolution de la fréquence de consommation des légumes s'est, quant à elle, avérée plus pessimiste puisqu'elle a régressé pendant la période de la recherche, mais la diminution est moins importante dans le GT que le GC. Nous pouvons tenter d'expliquer cette différence par le fait que, dans les ateliers de dégustation proposés, très peu de légumes ont été présentés aux élèves, exceptés la courge et le fenouil.

L'étude a permis de valider la seconde hypothèse pour 9 catégories sur 10 étudiées. Les filles sont quasiment toujours plus sensibles et plus en adéquation avec les recommandations de la Société Suisse de Nutrition (SSN, 2011) quant aux choix des aliments et des boissons qu'elles consomment.

L'enjeu de cette nouvelle option sur le marché des OCOM du système scolaire pourrait être de semer des petites graines d'habitudes alimentaires saines qui, un jour ou l'autre, peut-être une fois l'adolescence terminée, pourront être utilisées par les anciens élèves de l'établissement secondaire vaudois. Une prise de conscience ultérieure leur permettra certainement de consommer les produits «trop sucrés, trop salés ou trop gras» en connaissance de causes et de conséquences avec modération, sans altérer le plaisir engendré par l'alimentation.

## 6 Bibliographie

- Carrère, L. & Dépinoy, M. (2003). Santé des enfants: la place des parents. *La Santé de l'homme*, n° 367, 7-46.
- Keller, A.-M. (2008). *Fondements théoriques pour les programmes de prévention en milieu scolaire. Quelques éléments de compréhension sur les approches contemporaines en prévention*. Office des écoles en santé (ODES).
- Schlüter, V. (2009). *Programme de promotion de l'activité physique et de l'alimentation équilibrée dans les écoles vaudoises. Description*. Office des écoles en santé (ODES).

- Société Suisse de Nutrition. *L'alimentation des adolescents*, 2011. Internet: [http://www.sge-ssn.ch/media/medialibrary/2012/06/feuille\\_d\\_info\\_alimentation\\_des\\_adolescents\\_2011\\_1.pdf](http://www.sge-ssn.ch/media/medialibrary/2012/06/feuille_d_info_alimentation_des_adolescents_2011_1.pdf) (dernier accès le 11 juin 2014).
- Saint-Léger, L., Young, I., Blanchard, C. & Perry, M. (2010). *Promouvoir la santé à l'école. Des preuves par l'action*. Union internationale de promotion de la santé et d'éducation pour la santé. Saint Denis Cedex, France.



RÉSUMÉ DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL :

# Du sens religieux. Une approche de l'enseignement de l'éthique et cultures religieuses au cycle II

**Rédaction du mémoire**

Yannick Escher, [yannick.escher@vd.educanet2.ch](mailto:yannick.escher@vd.educanet2.ch)

**Mémoire soutenu en**

Juin 2014

**Directrice de mémoire**

Sandrine Breithaupt

**Membre du jury**

Patrick Bonvin

## 1 Introduction

Dès la rentrée 2013-2014, le PER a introduit des cours d'éthique et de cultures religieuses (ECR) de la 1<sup>re</sup> à la 11<sup>e</sup> année de l'enseignement obligatoire. Ce cours remplace celui d'histoire biblique en primaire mais il est nouveau pour le secondaire I. L'ECR fait partie des leçons d'histoire et doit représenter 1/3 des cours. Il ne s'agit pas seulement d'un changement d'intitulé, mais d'un nouveau paradigme. Il faut donc être conscient des finalités de cet enseignement.

## 2 Problématique et question de recherche

En parcourant le PER (2010) pour les 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années, nous constatons que la progression des apprentissages invite l'élève à formuler «des questions fondamentales de l'existence (...) en établissant des liens entre les différents courants religieux» (p. 108).

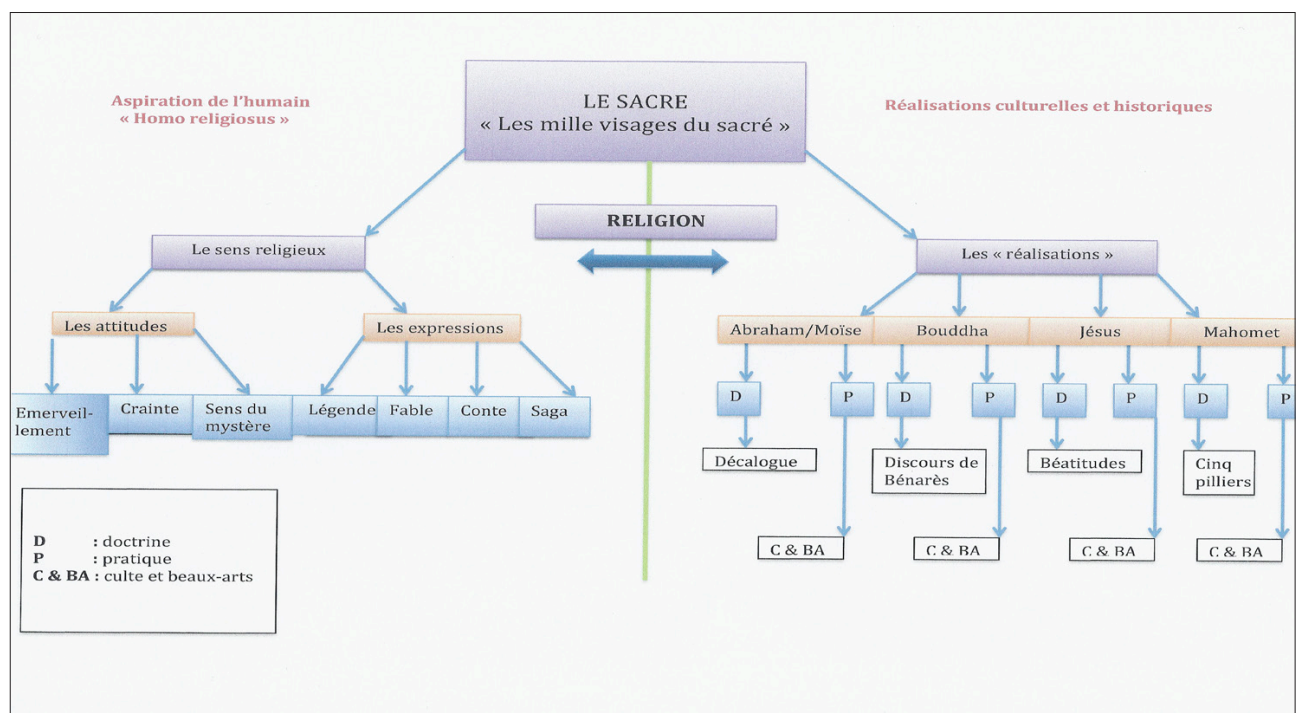
Comment donner une base solide aux élèves afin qu'ils puissent construire les connaissances demandées par le PER, tant au cycle 2 qu'au cycle 3? Nous avons commencé par établir une matrice disciplinaire du cours d'ECR afin d'introduire le concept de sens religieux. Il s'agit d'un concept académique qui n'est que peu, ou prou utilisé lors des cours d'ECR. Ce concept peut paraître trop complexe et abstrait pour des élèves du cycle 2.

En nous fondant sur une démarche historico-culturelle, nous avons été amenés à formuler la question de recherche suivante: Peut-on enseigner le sens religieux en partant de l'expérience des élèves?

Ce travail veut donc illustrer l'intégration des études récentes en science des religions à l'ECR en partant de l'expérience des élèves. La question de recherche se situe au carrefour d'une triple problématique: la justesse du concept de sens religieux, la pertinence d'une démarche historico-culturelle en ECR et l'élaboration d'une matrice disciplinaire originale.

Nous abordons l'évolution historique du sens religieux (cf. Livi, 2005, pp. 13-35; Bergson, 1903; Garrigou-Lagrange, 1909/1921; Montini, 1957) qui représente «la capacité de la raison d'exprimer sa propre nature profonde dans la question fondamentale, c'est le locus de la conscience que l'homme a de l'existence» (Giussani, 1986/2003, pp. 87-88). Outre son histoire propre, ce concept philosophique est aussi utilisé en science des religions par Ries (2009), en sociologie par Hay (2006), et en paléo-ethnologie par Anati (1999).

Par ailleurs, nous avons utilisé différents concepts pédagogiques historico-culturels tels que la périodisation du développement de l'enfant, les concepts quotidiens et scientifiques, la ZPD, la loi de la double formation, les conflits sociocognitifs. Nous avons particulièrement étudié le passage par le langage écrit qui suppose une représentation différente «de



la situation et du contenu à transmettre» (Scheuvely, 1992, p.180). L'importance de l'art envisagé comme «technique sociale du sentiment» (Vygotski, 1925/2005, p. 18) est aussi abordée. En effet, l'œuvre d'art (ici littéraire) est un signe esthétique qui matérialise «un signe social» ce qui entraîne une catharsis, un changement (pp. 326-347).

La matrice disciplinaire est une sorte de «principe d'intelligibilité d'une discipline donnée» (Develay, 1992, p. 43), Pour l'élaborer, il a fallu distinguer les faits et les notions (p. 37), définir des concepts intégrateurs (p. 40) et les insérer dans une trame notionnelle (p. 38).

### 3 Démarche de recherche

La recherche a été effectuée auprès d'une classe de 8e. La classe était composée de dix-sept élèves (huit filles et neuf garçons). Nous avons choisi une méthode qualitative en analysant deux productions écrites des élèves concernant les concepts quotidiens et scientifiques de la première attitude du sens religieux: l'émerveillement.

Après avoir fait l'expérience, sur le préau, de l'Homo habilis se redressant et contemplant l'horizon, les élèves découvrent sans intervention extérieure, lors d'un échange en groupe, les trois attitudes du sens religieux: émerveillement, crainte, sens du mystère. Lors de la période suivante les élèves répondent à des questions concernant le concept quotidien de l'émerveillement. A la suite d'une période de mise en commun conclue par une synthèse, l'enseignant présente la personne de François d'Assise. Puis, les élèves lisent le Cantique des créatures et répondent à des questions concernant le concept scientifique de l'émerveillement.

### 4 Présentation et interprétation des résultats

«*Donnez une situation où vous vous êtes émerveillé.*»: Les situations se répartissent en deux groupes: paysages et nature (6) et événements uniques et/ou inhabituels (11). Les réponses se rejoignent sur le fait que les élèves se sont émerveillés face à quelque chose qui est au-delà d'eux-mêmes et qui ne dépend pas d'eux. (cf. Giussani, 1986/2003, pp. 149-153).

«*Pourquoi vous êtes-vous émerveillé?*»: Les raisons se classent en deux groupes: la beauté (5) et quelque chose d'extraordinaire (12). Soulignons le

côté extraordinaire de l'événement qui déclenche l'émerveillement. Il appartient au domaine du non maîtrisable sur lequel l'humain n'a pas de prise (Giussani, 1986/2003, p. 151).

«*Qu'avez-vous ressenti ou éprouvé durant cette situation?*»: Les réponses évoquent le bonheur et une joie intense. Deux élèves évoquent un bonheur mêlé de tristesse. En définissant le bonheur comme un accomplissement, on peut l'envisager comme une plénitude. C'est ce qui ressort des textes des élèves évoquant le bonheur. Il peut être aussi marqué par de la tristesse. Il s'agit ici de la tristesse de perdre l'émerveillement (Giussani, 1986/2003, p. 151).

«*Relevez le verbe qui revient le plus souvent.*», «*Combien de fois?*»: Ces deux questions relevant de la compréhension du texte n'ont posé aucun problème aux élèves

«*Que signifie-t-il?*»: Les réponses sont variées et illustrent les interprétations du verbe «être loué». La réponse fournie par cinq élèves («Digne d'admiration, digne de grande estime») est une définition d'un vocabulaire français. Il s'agit d'un malentendu langagier. Une réponse fournie par deux élèves nous a étonné: «Etre en présence». Cette réponse correcte ne correspond à aucun apprentissage en classe. De culture catholique, elles avaient appris cette définition lors de cours de catéchisme. Les autres réponses gravitent autour de l'action de grâce qui est aussi une demande et un signe d'admiration envers la divinité.

«*De quoi François d'Assise s'émerveille-t-il?*»: Les réponses se répartissent en deux groupes: l'un mentionnant le Seigneur ou Dieu et sa création (10) et l'autre le monde (7). Relevons que les élèves qui ont mentionné la présence de la divinité sont tous de culture chrétienne. Les autres réponses émanent d'élèves sans religion (1) ou de culture musulmane (6).

### 5 Discussion et conclusion

Après avoir enseigné et analysé deux tâches, la réponse la question de recherche est positive, toutefois avec un certain bémol. Il est essentiel de partir de l'expérience des élèves, c'est-à-dire de leurs concepts quotidiens pour les amener aux concepts scientifiques. Il y a tout de même un écart entre ces deux concepts. L'enseignant ne doit pas se contenter de synthèses ou de simples validations des savoirs découverts. Il doit aussi apporter un enseignement magistral et gui-

der vers les concepts scientifiques. En cela, on tient compte du dynamisme de l'intelligence et on évite son échec, en tant qu'elle prétend tout enfermer dans le vis-à-vis intelligence-expérience quotidienne (cf. Kant, 1787/1973, p. 13-15). Si le concept de sens religieux est pertinent, cela suppose que l'enseignant soit formé et qu'il maîtrise ce concept et ses corollaires, ce qui n'est pas le cas de tous les enseignants d'histoire. L'ECR étant enseignée sur un tiers des périodes d'histoire, elle suppose une bonne maîtrise du temps et du déroulement des activités afin d'éviter de cela soit chronophage. Les concepts abordés étant difficiles et quelque peu abstrait, les consignes des tâches doivent être précises afin d'éviter les malentendus.

## 6 Bibliographie

- Anati, E. (1999). *La religion des origines*. Paris: Bayard.
- Bergson, H. (1903/1926). *L'évolution créatrice*. Paris: PUF.
- CIIP (2010), *Plan d'études romand*. Cycle 2. Neuchâtel.
- Develay, M. (2006). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Garrigou-Lagrange, R. (1909/1921). *Le sens commun: la philosophie de l'être et les formules dogmatiques*. Paris: Nouvelle Librairie Nationale.
- Giussani, L. (1966/2003). *Le sens religieux*. Paris: Cerf.
- Hay, D. (2006). *Something there. The Biology of the Human Spirit*. London: Darton, Longman & Todd.
- Kant, E. (1787/1973). *Critique de la raison pure*. Paris: Aubier: Mouton.
- Livi, A. (2004). *La philosophie du sens commun*. Lausanne: L'Age d'Homme.
- Montini, J.-B. (1957/1997). Lettura pastorale all'arcidiocesi ambrosiana per la Quaresima 1957. In Istituto Paolo VI (Eds), *Discorsi e scritti milanesi (1954-1963)*, (pp. 1212-1235). Brescia: Istituto Paolo VI.
- Ries, J. (2009). *L'«homo religiosus» et son expérience du sacré*. Paris: Cerf.
- Schneuwly, B. (1985/1992). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 169-197). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Vygotski, L. (1925/2005). *Psychologie de l'art*. Paris: La Dispute.

RÉSUMÉ DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL :

Quel est l'impact de la démarche stratégique d'enseignement de la littérature (DSEL) sur la représentation que des élèves de 9VG-2 se font de la littérature ?

**Rédaction du mémoire**

Vanessa Depallens, [depallens.v@hotmail.com](mailto:depallens.v@hotmail.com)

**Mémoire soutenu en**

juin 2014

**Directrice de mémoire**

Sonya Florey

**Membre du jury**

Noël Cordonier

## 1 Introduction

Depuis quelques années, plusieurs acteurs du champ littéraire rendent compte d'un désintérêt certain pour les filières littéraires (Schaeffer, 2011, pp. 9-15; Maingueneau, 2006, p. 175; Picard, 1986, p. 96; Todorov, 2007, pp. 85-90). Les réflexions entreprises, bien qu'elles rendent compte de postures diverses, poursuivent pour la plupart, la même finalité: (re)légitimer l'étude de la littérature. Cette finalité se double généralement d'une forte conviction, celle de l'importance de la littérature dans la construction identitaire de l'individu (Schaeffer, 2011, p. 25; Jouve, 2010; Citton, 2007, p. 303; Lecavalier & Richard, 2010b; Ouellet, 2011), d'où l'intérêt tout particulier qui est porté au lecteur.

Les enseignants de littérature ne sont pas épargnés par cette crise qui remet en question l'utilité de leur discipline. Ce travail tente de proposer une solution à cette problématique en s'appuyant sur des travaux menés en didactique de la littérature depuis une dizaine d'années. Il vise à observer dans quelle mesure la mise en œuvre d'une démarche de l'enseignement de la littérature qui tient compte du lecteur en tant que sujet permet de (re)valoriser la littérature aux yeux des élèves.

## 2 Problématique et question de recherche

Les didacticiens de la littérature s'intéressent au rôle que la lecture peut jouer dans la formation de l'élève et plus généralement dans celle de l'individu. Ils définissent la lecture littéraire comme l'établissement d'un rapport personnel au texte (participation psychoaffective) dont il s'agit de se distancier de manière à être capable de justifier son interprétation (Reuter, 1995; Daunay, 1999; Rouxel, 2002; Dufays, 2006; Daunay, 2007b). La démarche stratégique d'enseignement de la littérature (DSEL) propose une méthode d'enseignement souple qui s'ancre autour de cette manière de concevoir l'acte de lire. Elle fait de la formation du sujet-lecteur – «un lecteur autonome qui peut objectiver sa subjectivité et apprécier les œuvres littéraires.» (Lecavalier & Richard, 2010, p. 3) – la finalité de son enseignement. La DSEL repose également sur le modèle d'enseignement explicite mis en avant par Giasson dans ses travaux sur la compréhension en lecture (Giasson, 1990; Giasson, 2012). Le développement de stratégies d'interprétation est présenté comme un enjeu de la méthode qui doit conduire à l'autonomisation

des élèves et à l'accroissement de leur sentiment de compétence afin de rendre la discipline plus attrayante à leurs yeux (Lecavalier & Richard, 2010; Lecavalier & Richard, 2010b; Richard, 2006).

D'après notre expérience, l'enseignement de la littérature est rarement défini par la mise en place d'une démarche stratégique qui tient compte des impressions, questionnements ou problèmes de compréhension des élèves de la manière dont la DSEL l'entend. Le sens de l'œuvre étudiée est généralement amené par l'enseignant qui reprend la critique littéraire et rarement construit à partir des hypothèses de lecture des élèves. La lecture subjective est alors dévalorisée au profit d'une lecture distanciée, experte, attribuant au texte un sens unique et de ce fait généralement très éloignée des réceptions effectives de l'œuvre produites par les élèves.

Une telle pratique des œuvres littéraires nous semble peu propice au développement d'une posture critique chez l'élève qui demande d'envisager l'enseignement de la littérature comme le lieu de la «construction de l'identité», de la «formation d'une capacité de communication spécifique (justifier un jugement de goût, le communiquer, argumenter, voire délibérer [...]) et de l'«appropriation d'outils langagiers, cognitifs, culturels qui permettent de penser, de communiquer et d'agir» (Lebrun, 2007, p. 142). Nous imaginons que l'introduction de la DSEL devrait permettre aux élèves de cerner les finalités qui sont attribuées à la lecture littéraire (cf. trois points détaillés par Lebrun) ainsi que de se penser en tant que lecteur-sujet (posture critique, sentiment de compétence accru).

Notre travail se propose donc d'observer dans quelle mesure les quatre variables définies à partir des finalités de la DSEL – l'utilité que les élèves attribuent à l'objet, le rapport affectif à l'activité de lecture pratiquée dans le cadre scolaire, les pratiques de lecture extrascolaires et le sentiment de compétence – fluctuent et si elles le font ensemble. Il s'agira ainsi d'être en mesure de déterminer quel est l'impact la DSEL sur la représentation que des élèves de 9VG-2 se font de la littérature.

## 3 Démarche de recherche

Notre échantillon est formé d'un groupe-classe de 14 élèves de 9VG dans le niveau 2. Il s'agit d'élèves âgés pour la plupart de 13-14 ans. Pour observer nos quatre variables, nous avons élaboré une démarche en deux temps.

Tout d'abord, nous nous sommes intéressées aux influences théoriques (Jauss, Iser, Picard, Langlade) qui ont servi de fondements à la DSEL pour proposer une adaptation de cette dernière sous la forme d'une séquence didactique.

Dans un second temps, afin d'observer comment évoluent les représentations sociales (Moliner & Rateau & Cohen-Scali, 2011) des élèves qui ont participé à cette séquence didactique, nous avons élaboré un questionnaire à partir de nos variables. Nous avons ensuite procédé à des interviews dirigées à deux reprises: la première a eu lieu avant la mise en place de la séquence et la seconde à la suite de celle-ci. Nous avons transcrit les données recueillies, puis nous les avons organisées en codant les unités d'enregistrement (plus petites unités de discours significatives). Nous avons alors pu établir diverses catégories pour rendre compte des représentations sociales des élèves et voir s'il existait une évolution notable de celles-ci en comparant les résultats des deux interviews.

#### 4 Présentation et interprétation des résultats

Nous avons pu observer que les variables ne fluctuent quasiment pas, même de manière indépendante. Certaines finalités que les élèves attribuent à l'enseignement de la littérature (variable 1) se modifient toutefois très légèrement. La question de la compréhension s'impose au détriment de la lecture à voix haute (fluidité) et de manière toute relative de l'enrichissement du vocabulaire (apprendre des mots) et de l'orthographe (mieux écrire). Toutefois, ces modifications restent très peu stables dans la mesure où les élèves ne les associent pas à leur pratique de la lecture. La variable 2, relative au rapport affectif des élèves à la littérature/lecture, ne se modifie pas entre les deux interviews. Les élèves qui disent ne pas aimer lire, n'ont pas plus de plaisir à pratiquer cette activité suite à l'introduction de la DSEL. Il paraît tout de même important de noter que pour une majorité des élèves, la lecture dans le cadre scolaire est relativement bien vécue et n'est pas considérée comme une activité plus contraignante qu'une autre.

La variable 3, qui fait référence aux habitudes de lecture des élèves, reste inchangée. Les élèves qui affirment ne pas lire en dehors du cadre scolaire, ne le font pas plus suite à l'enseignement de notre séquence.

La variable 4, renvoyant au sentiment de compétence, est une des variables, avec la variable 1, qui

a subi le plus de modifications, bien que celles-ci soient peu importantes. Le sentiment de compétence de 5 élèves est meilleur alors qu'un élève passe d'assez bon lecteur à lecteur moyen. Nous attribuons ce changement à un enseignement adapté aux compétences des élèves ainsi qu'à un système de notation qui tient tout d'abord compte des progrès accomplis par les élèves.

#### 5 Discussion et conclusion

Les représentations des élèves relatives aux finalités de l'enseignement de la littérature ont quelque peu évolué, mais pas de manière suffisamment notable pour en conclure à une réelle modification de leurs représentations et donc de leurs pratiques. Ce constat peut s'expliquer de par le fait que les modifications des représentations sociales ne peuvent s'effectuer que dans le moyen, voire long terme. Effectivement, pour qu'une représentation sociale change, il faut que les pratiques contradictoires qui remettent en questions la représentation initiale soient répétées (Flament, 2001, p. 50). Nous pensons que la séquence d'enseignement proposée a été beaucoup trop courte pour avoir une réelle influence sur les représentations des élèves.

Par ailleurs, deux aspects ont été négligés dans notre séquence: la lecture subjective et la métacognition au sujet de la littérature et de ses finalités. Par manque de moyens et dans un souci d'efficacité, nous avons très peu développé cette composante essentielle à la formation d'un sujet-lecteur. Le second aspect, qui n'est pas forcément au cœur de la DSEL, nous semble toutefois intimement lié à la formation d'un sujet-lecteur. Effectivement, le sujet-lecteur, au fil de ses lectures, se construit une représentation de l'objet littérature/lecture, grâce à une réflexion sur son activité. Dans le cadre scolaire, cette réflexion doit être provoquée et nourrie afin que chaque élève puisse définir son rapport à la littérature et se construire une identité de lecteur.

Ces deux facteurs – la durée de la mise en place de la DSEL et l'adaptation proposée de la méthode – sont liés aux impératifs du type même de travail – un mémoire – qui n'est peut-être pas le format le plus adapté pour mener une étude de qualité avec des résultats probants à la clé. Cependant, nous pensons que ce travail pourrait constituer le laboratoire d'une étude beaucoup plus sérieuse, qui se donnerait le temps et les moyens d'obtenir des données plus solides avec à la base un travail d'ingénierie didactique plus rigoureux.

Finalement, les résultats de cette modeste recherche semblent confirmer l'urgence d'impliquer les élèves dans leur lecture au travers d'une démarche qui tienne compte de la composante subjective de la lecture. Le fait que la plupart des élèves aient une représentation de la littérature en phase d'émergence nous indique qu'il est plus que nécessaire de procéder à des moments de métacognition et de discussions pour qu'une représentation stable de ce qu'est la littérature/lecture dans le cadre scolaire se manifeste. D'autre part, pour qu'une représentation stable émerge, il s'agirait de mettre en place une démarche cohérente sur le long terme, qui, dans l'idéal, prendrait place dès le primaire. Elle permettrait de rendre cohérent l'enseignement de la littérature entre les différents cycles de l'école obligatoire, mais également entre l'école obligatoire et la formation postobligatoire. Ce travail a renforcé notre intime conviction que l'enseignement de la littérature devrait favoriser la formation de lecteurs stratégiques, mais également inciter les élèves à se penser, en tant qu'individu en s'identifiant à des personnages, en se confrontant à des modes de pensées différents ou encore en analysant des réceptions diverses d'un même ouvrage.

## 6 Bibliographie

- Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires?* Paris: Éditions Amsterdam.
- Dufays, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des «pratiques du terrain» aux modèles théoriques. *Lidil*, 33, 79-101. Consulté le 3 juin 2014 dans <http://lidil.revues.org/60>
- Daunay, B. (2007)b. Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 157, 43-51. Consulté le 3 juin 2014 dans <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-43.htm>
- Daunay B. (1999). La «lecture littéraire»: les risques d'une mystification. *Recherches*, 30. Consulté le 3 juin 2014 dans [http://www.recherches.lautre.net/iso\\_album/recherches\\_n\\_\\_30.pdf](http://www.recherches.lautre.net/iso_album/recherches_n__30.pdf)
- Flament C. (2001). Pratiques et dynamique des représentations. In P. Moliner (Dir.), *La dynamique des représentations sociales. Pourquoi et comment les représentations se transforment-elles?* (pp. 43-58). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Fourtanier, M.-J. & Langlade, B. (2007). Avant-propos. In C. Mauzaric & M.-J. Fourtanier & B. Langlade (Dir.), *Textes de lecteurs en formation* (pp. 11-16). Bruxelles: Peter Lang.
- Giasson, J. (2012). *La lecture. Apprentissages et difficultés*. Bruxelles: De Boeck.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck.
- Jouve, V. (2010). *Pourquoi étudier la littérature?* Paris: Armand Colin.
- Lebrun, M. (2007). Un nouveau contenu d'enseignement, la littérature à l'école primaire française: des implications didactiques d'un modèle de pratiques. In E. Falardeau. & C. Fischer, & C. Simard & N. Sorin (Dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 125-146). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lecavalier, J. & Richard, S. (2010). *Enseigner la littérature au secondaire et en collégial*. Montréal: Chenelière Education.
- Lecavalier, J. & Richard, S. (2010)b. Impact d'une démarche stratégique d'enseignement de la littérature [version électronique]. *Savoirs et pratiques: un tandem gagnant. Actes du 30<sup>e</sup> colloque de l'AQPC tenu à Sherbrooke les 2, 3 et 4 juin*, 143-149.
- Mainguenu, D. (2006). *Contre Saint Proust ou la fin de la littérature*. Paris: Belin.
- Moliner, P. & Rateau, P. & Cohen-Scali, V. (2002). *Les Représentations sociales. Pratique des études de terrain*. Rennes: PUR.
- Ouellet, S. (2011)b. Le sujet lecteur et scripteur: en quête d'identité. In C. Mauzaric & M.-J. Fourtanier & B. Langlade, *Textes de lecteurs en formation*, (pp. 193-203). Bruxelles: Peter Lang.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Reuter, Y. (1995). La lecture littéraire: éléments de définition. *Le français aujourd'hui*, 112, 65-71.
- Richard, S. (2006). Former un sujet-lecteur au secondaire [version électronique] *Québec français*, 143, 76-77.



- Rouxel, A. (2002). *Qu'entend-on par lecture littéraire? Actes de l'université d'automne - La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Consulté le 3 juin 2014 dans <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html#menu>
- Schaeffer, J.-M. (2011). *Petite écologie des études littéraires: pourquoi et comment étudier la littérature?* Vincennes: T. Marchaisse.
- Todorov, T. (2007). *La Littérature en péril*. Paris: Flammarion.

RÉSUMÉ DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL :

L'histoire nationale influence-t-elle sur la  
conception du progrès qu'ont les élèves  
de fin de scolarité obligatoire ?  
Comparaison entre la Suisse et la Russie

**Rédaction du mémoire**

Marie Stéphanie Florine Dubosson, [mariestephanie.dubosson@educanet2.ch](mailto:mariestephanie.dubosson@educanet2.ch)

**Mémoire soutenu en**

Juin 2014

**Directeur de mémoire**

Ismael Zosso-Francolini

**Membre du jury**

Lyonel Kaufmann

## 1 Introduction

Quel peut-être le rapport entre le développement durable et l'histoire? Telle fut la première question que nous nous sommes posée. Peu de temps après, suite à des entretiens et des lectures, le sujet s'est alors affiné et un travail sur l'histoire du progrès s'est imposé petit à petit. Cette histoire semble alors récente, et pourtant, depuis combien de temps parle-t-on de la Révolution industrielle, époque durant laquelle le progrès semble avoir connu un vrai changement? Cette période est largement étudiée, ses conceptions sont revues et corrigées sans cesse, mais la notion même de progrès n'a que très rarement été approfondie. Pourtant, depuis cette époque, nous ne faisons que de parler de progrès technologique, d'avancées techniques, d'incroyables bonds en avant. Et si le progrès n'était pas uniquement cela? Et s'il s'agissait d'une notion englobant d'autres domaines? Que pensent des élèves de deux pays que l'idéologie a séparé pendant de nombreuses années sur la notion de progrès: jeunes helvètes et jeunes russes?

## 2 Problématique et question de recherche

Notre étude s'est intéressée à l'interprétation que peuvent avoir les élèves du progrès. L'intérêt de travailler avec des élèves suisses (classe de Nyon) et des élèves russes (classes de Saint-Pétersbourg) était évident: comparer des classes de milieux complètement différents, avec un passé récent constitué par des idéologies radicalement contradictoires (capitalisme vs communisme), une lecture de l'histoire essentiellement européen-centrée pour les uns, hésitante entre l'Europe et l'Asie pour les autres ainsi qu'une approche de base foncièrement différente à propos des avancées techniques du XX<sup>e</sup> siècle.

Pour savoir si les élèves de ces deux zones géographiques avaient leur propre approche de cette notion du progrès, nous avons cherché à savoir si l'histoire nationale de leur pays pouvait influencer leurs réponses. Nous avons ensuite comparé ces points de vue, tant ceux issus du questionnaire, que ceux des focus group, avant d'en tirer quelques conclusions.

## 3 Démarche de recherche

Notre démarche de recherche s'est donc centrée sur deux types de prise de données: questionnaire papier (écrit) et focus group (entretiens). Le questionnaire comprenait des items à choix multiples, des questions de type binaire ou à choix multiples, certaines offrant des possibilités d'explicitation. D'autres questions étaient ouvertes, certaines demandant même des représentations à effectuer (dessins, schémas, etc.). Dans cette dernière optique, nous avons recentré la question avec des items plus précis lors du focus group et au vu des réponses reçues. De manière générale, les questions étaient plutôt à caractère qualitatives. Des questions plus larges et représentant la notion à un instant «T» ont été effectuées lors des focus group. Celles-ci ont été précisées lors de ces interviews, suivant les réponses des élèves.

Pourquoi des focus group? Les raisons ayant mené à cette décision sont multiples. L'une des premières est certainement notre étude en soi. En effet, l'analyse d'un concept ne peut être quantifiée. De ce fait, l'aspect qualitatif a été retenu pour cette étude. Un autre point a également rapidement surgi dans cette réflexion, celui de la difficulté d'avoir des points de comparaison évidents entre les élèves: les pays étant différents, tout comme les manières d'enseigner la matière, les contenus, ou encore le nombre de périodes d'enseignement. Aussi, la parole de l'élève a été mise au centre de notre réflexion, parce qu'elle nous est alors apparue beaucoup plus intéressante qu'une analyse statistique pure. Par la suite, nous avons compilé ces deux types de données et les avons systématiquement comparées, soit entre les élèves suisses et les élèves russes, soit entre les années (ce que nous n'avons pu faire qu'avec les classes russes). Une soixantaine d'élèves ont répondu complètement ou partiellement à nos enquêtes.

## 4 Présentation et interprétation des résultats

Si l'histoire «longue» du pays ne semble pas affecter la conception des élèves à propos du progrès, l'histoire récente a, quant à elle, une importance beaucoup plus significative. Suivant la sécurité dans laquelle les enfants se trouvent, l'évolution récente du pays et l'environnement vécu, nous relevons une attitude différente face au progrès. Cette conception peut autant être complètement abstraite, très peu personnalisable ou floue pour

les élèves suisses, qu'elle est concrète pour les élèves russes, qui vont la définir de manière beaucoup plus détaillée, plus exemplifiée que leurs homologues de l'Europe de l'Ouest. Les élèves russes sont plongés dans un pays en totale mutation, avec les problèmes qui lui sont liés, les points positifs et négatifs. Ils arrivent plus facilement à saisir cette évolution que celle des événements passés. Les élèves suisses, quant à eux, ne perçoivent pas ce type de changements. Ils ne se rendent pas compte de la création d'infrastructures nouvelles, puisqu'elles sont en continuel renouvellement. En outre, ils n'arrivent pas à percevoir de changements importants, puisque tout se renouvelle petit à petit, que ces changements sont moins soutenus, autant au niveau architectural qu'au niveau des infrastructures, des communications, etc., alors que, en Russie, ce sont des points qui sont en mutation beaucoup plus radicale depuis quelques années.

Ainsi, les réponses des élèves, tant russes qu'helvétiques, sont essentiellement soutenues par leur quotidien. Si pour la plupart des élèves suisses le progrès reste une notion abstraite, vague et peu compréhensible, sauf si l'enseignant les aiguille, pour les élèves russes, par contre, ce concept relève plutôt d'une interprétation de leur quotidien et de son évolution vers un semblant de bien-être présent ou futur. Néanmoins, pour certains d'entre eux, surtout les plus âgés, ce bien-être est relativisé : l'histoire de l'architecture, des infrastructures, de l'industrie entrent dans cette remise en question. Aussi, ils auraient tendance à penser que le passé était parfois meilleur que le présent (tant le passé communiste, et encore plus le passé tsariste). Certains points soulevés par les élèves dans les focus group permettent d'indiquer les domaines à qui le progrès profite le plus ou le moins. Pour ce qui est des élèves suisses, il s'agit pratiquement uniquement de domaines actuels, alors que pour les élèves russes, la chronologie de ces domaines est beaucoup plus marquée, avec un point plutôt négatif sur des éléments que l'on peut attribuer à la période communiste.

## 5 Discussion et conclusion

Lors du focus group, il semble que les élèves helvétiques aient quelque peu revu leurs copies par rapport au questionnaire papier. En effet, lors de la passation de ce dernier, ils avaient tendance à répondre de manière assez abstraite à la notion de progrès. Lors du focus group, qui eut lieu près de six mois après, leurs opinions

étaient plus nuancées. Nous n'avons que très peu d'éléments pouvant expliquer ce revirement. Cependant nous pouvons penser qu'il s'agirait d'une conjonction entre trois aspects différents : développement intellectuel de l'adolescent, passage de séquence d'histoire axée sur le progrès et influence de camarades.

Certes, l'évolution de l'adolescent apparaît comme évidente. Avec l'âge, une définition plus complexe, plus variée apparaît. Comme nous n'avons pas pu véritablement expérimenter cela en Suisse, nous avons alors des résultats qui ne peuvent pas être développés entièrement. Ils ne peuvent qu'être supposés. Par contre, pour les élèves russes, il semblerait que, en plus des aspects d'évolution de la conception du progrès liée à l'âge, le contexte de l'histoire récente du pays puisse représenter un facteur d'évolution. Seul un travail plus conséquent permettrait de développer cette analyse et de dépasser le stade des hypothèses.

## 6 Bibliographie

- Berstein, S., Milza, P. (2000). *Histoire du XX<sup>e</sup> siècle*. Paris: Hatier. (en trois tomes)
- Rioux, J.-P. (2005). *Une histoire du monde contemporain*. Paris: Larousse.
- Taguieff, P.-A. (2004). *Le sens du progrès. Une approche historique et philosophique*. Paris: Flammarion.
- Taguieff, P.-A. (2001). *Du progrès. Biographie d'une utopie moderne*. Paris: Librio.
- Taguieff, P.-A. (2007). *Les contre-révolutionnaires. Le progressisme entre illusion et imposture*. Paris: Denoël.
- Wright, R. (2006). *Brève histoire du progrès*. Montréal: Hurtubise.
- Альбац, Е., (2014). Олег Вьюгин : «Элитная не захочет воссоздавать СССР». *Новое Время – The New Times*, n° 17 (326), 26 mai 2014, Москва, pp. 18-22.

RÉSUMÉ DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL :

La représentation iconographique  
des femmes dans les manuels d'histoire  
du secondaire I :  
évolution entre le LEPA et le Nathan 9<sup>e</sup>,  
pour la période du XX<sup>e</sup> siècle

**Rédaction du mémoire**

Maximilienne Keller, [maximilienne.keller@gmail.com](mailto:maximilienne.keller@gmail.com)

**Mémoire soutenu en**

juin 2014

**Directeur de mémoire**

Lyonel Kaufmann

**Membre du jury**

Nicole Durisch Gauthier

## 1 Introduction

La construction de l'identité se fait très tôt, et les différents acteurs de l'école: enseignants, manuels, camarades contribuent à la représentation des sexes. Il est donc important dans les manuels scolaires, plus qu'ailleurs, de porter une attention particulière aux représentations sexistes. En effet, un manuel est la porte ouverte aux représentations que les jeunes auront sur le monde qui les entoure, il devrait donc être exempt de stéréotypes et représenter les femmes dans toutes les situations possibles.

La recherche qui sera effectuée dans ce mémoire porte sur la représentation des femmes au XX<sup>e</sup> siècle, dans les manuels scolaires d'histoire utilisés dans le canton de Vaud ces dernières années, c'est-à-dire du LEP A au Nathan 9<sup>e</sup>.

## 2 Problématique et question de recherche

Les femmes sont, en général, très peu associées à l'histoire. Et quand elles le sont, dans les manuels d'histoire, elles ont un rôle bien précis comme le dit Michèle Cotta, cité par Annette Wieworka (2004), elles sont réduites «à la portion congrue (Jeanne d'Arc) et à des aspects frisant la caricature (les suffragettes) ou limitée à la littérature du XVIII<sup>e</sup> siècle» (p. 3).

Il ressort des recherches que la femme dans l'histoire est soit un symbole (Jeanne d'Arc) ou alors «la femme aux fourneaux» (Fiquet, 2009, p. 2), en est-il de même dans les manuels utilisés dans le canton de Vaud ?

Rignault & Richert (1997), disent que si l'orientation des filles et des garçons diverge c'est, en partie, à cause des stéréotypes présents dans les manuels scolaires. Cependant, dans la Loi sur l'Enseignement Obligatoire (LEO), les articles 9 et 10 font part de la neutralité de l'école et de l'égalité de traitement entre garçons et filles. De ce fait, les manuels devraient suivre la même voie et être élaborés de manière neutre et égalitaire dans le genre.

Extrait d'un tableau type.

Manuel N° page	Chapitre (titre)	Sujet: Homme	Sujet: Femme(s) seule(s)	Sujet: Femme & enf.	Sujet: Femmes & groupe	Anonyme ou mention du nom	Fonction/représentation sociale				Remarques	
							Ménagère épouse & mère	Ouvrière- paysanne	Active en politique ou universitaire	Indéfinie		Artiste Symbolique ou activité culturelle allégorique

A partir de ce matériel et des réflexions sur la neutralité des manuels scolaires, j'ai posé l'hypothèse que les femmes ne sont pas présentes quantitativement à égalité avec les hommes, dans les représentations iconographiques des manuels d'histoire. Néanmoins, je pose comme deuxième hypothèse qu'il n'y a pas eu d'évolution importante entre les manuels, en ce qui concerne la représentation et la place des femmes.

A la suite de ces hypothèses, des questions surgissent: Est-ce que les femmes ont quand même une place dans les manuels. Sont-elles intégrées dans tous les chapitres? Quelles images renvoient-elles? Sont-elles catégorisées dans des genres précis?

## 3 Démarche de recherche

Je me suis basé sur quatre manuels utilisés dans le canton de Vaud:

- Cote. S. (Dir.) et al. (2011). *Histoire 9<sup>e</sup>*. Paris: Nathan.
- Bourgeois, C. (1999). *L'époque contemporaine: 1770-1914. Histoire Générale: volume IV*. Lausanne: LEP Loisirs et Pédagogie.
- Bourgeois, C. (1999). *L'époque contemporaine: 1914-1990. Histoire Générale: volume V*. Lausanne: LEP Loisirs et Pédagogie.
- Bourquin, J-P., Clavien, A. & Tissot, L. (1995). *L'époque contemporaine 1770-1990. Histoire Générale*. Lausanne: LEP Loisirs et Pédagogie.

Pour comprendre l'évolution de la représentation féminine dans les manuels étudiés, j'ai dans un premier temps relevé toutes les iconographies dans un tableau (ci-dessous).

Ce tableau s'inspire des travaux d'Anne Valaud (2005), cependant j'y ai apporté des modifications. Les catégories de représentation ont été choisies d'après mes lectures secondaires, principalement le mémoire de Anne Valaud (2005) et les articles d'Amandine Breton-Schmid (2005 et 2011). Ces données m'ont aidée à produire des graphiques qui m'ont permis d'avoir une vision plus claire du nombre d'images par genre ainsi que par représentation sociale.

## 4 Présentation et interprétation des résultats

A la lumière des observations et des graphiques, j'ai constaté que les hommes sont plus présents quantitativement que ce soit seuls ou en groupes d'hommes. Il ne faut pas oublier que dans la catégorie «femme et groupe» les hommes sont également présents, car dans la majeure partie des cas, le groupe est constitué d'hommes.

En ce qui concerne l'évolution de la place de la femme entre les manuels, je constate qu'il n'y pas de différence significative entre le manuel LEP A et LEP B, ce qui peut s'expliquer par le fait que la version B est une relecture de la version A et pas une refonte complète. Ce qui est surprenant, en revanche, c'est que, dans le manuel Nathan, les femmes soient moins représentées que dans les LEP.

Pour les autres questions que je me suis posées en début de travail, notamment à propos du nombre de chapitres consacrés aux femmes et de la manière de représenter les femmes dans les manuels, j'ai constaté qu'un seul chapitre est spécifiquement consacré à la question féminine dans le LEP, mais aucun pour le manuel Nathan. Il y a donc une régression de ce point de vue. Cette régression est surprenante compte tenu du développement durant la même période (1995-2001), des études de genre.

En ce qui concerne les représentations j'ai mis en évidence le fait que les femmes sont souvent «indéfinies», car elles sont représentées la plupart du temps dans une foule. Leur représentation n'est pas homogène d'un manuel à l'autre alors que pour les hommes il y a une plus grande homogénéité, mais aussi stéréotypée, car ils sont présentés comme soldats ou hommes politiques.

## 5 Discussion et conclusion

J'ai pu constater que les femmes ne sont pas mises en valeur dans aucun des trois manuels d'histoire étudiés. Et que les femmes seules sont sous-représentées. Elles se retrouvent le plus souvent dans des images de groupe avec les hommes. Lorsqu'elles sont seules, ce n'est pas forcément pour illustrer un sujet positif, comme c'est le cas avec l'image du stéréotype de la ménagère ou l'utilisation de Janis Joplin, pour démontrer les ravages des drogues.

Par rapport aux lectures que j'ai effectuées dans le champ spécifique des études genre ce que je retiens c'est que mon travail abouti aux mêmes conclusions et va dans le même sens que les résultats des études de genre. En effet les stéréotypes sont bien présents et n'ont pas diminué.

Dans ce travail, j'ai décidé de ne prendre en compte que des documents iconographiques. Toutefois, pour procéder à une analyse plus complète de la place des femmes dans les manuels d'histoire, il aurait fallu analyser également les sources écrites. Est-ce que les femmes sont aussi sous-représentées dans les écrits? Ou au contraire sont-elles citées de manière égalitaire? Au vu des conclusions de mon travail sur les illustrations, je peux poser l'hypothèse que les femmes sont probablement aussi peu représentées dans les écrits et dans les textes secondaires de ces mêmes manuels. Car il persiste une croyance que l'histoire est faite de guerre et de conquête, ce qui est l'apanage des hommes.

De plus il faudrait faire une analyse entre manuels d'une même collection, c'est-à-dire en longitudinal et pas seulement en transversal comme pour cette recherche. Par exemple, il faudrait analyser tous les manuels LEP du volume I au volume V, sous l'angle des représentations féminines, ou encore les manuels Nathan de la 5<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup>.

## 6 Bibliographie

### Sources

- Cote. S. (Dir.) et al. (2011). *Histoire 9<sup>e</sup>*. Paris: Nathan.
- Bourgeois, C. (1999). *L'époque contemporaine: 1770-1914. Histoire Générale: volume IV*. Lausanne: LEP Loisirs et Pédagogie.
- Bourgeois, C. (1999). *L'époque contemporaine: 1914-1990. Histoire Générale: volume V*. Lausanne: LEP Loisirs et Pédagogie.
- Bourquin, J-P. Clavier, A. & Tissot, L. (1995). *L'époque contemporaine 1770-1990. Histoire Générale*. Lausanne: LEP Loisirs et Pédagogie.

### Ouvrages et revues

- Berton-Schmitt, A. (2005). *La place des femmes dans les manuels d'histoire du secondaire*. Grenoble: Observatoire de la Parité, Institut d'Etudes Politiques de Grenoble. URL: [http://orientation.ac-clermont.fr/pmb/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=170](http://orientation.ac-clermont.fr/pmb/opac_css/doc_num.php?explnum_id=170)

- Fiquet, B. (2009). Les stéréotypes dans les manuels scolaires. In: *Extrait du Site de l'Association Adéquations*. URL: <http://www.adequations.org/spip.php?article1247>.
- Rignault, S., & Richert, P. (1997). *Rapport au Premier Ministre sur la représentation des femmes et des hommes dans les livres scolaires*. Paris: La Documentation française. URL: <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/974071524/index.shtml>
- Wieviorka, A. (2004). *Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée?* Etude du Conseil économique et social.

## Mémoire

- Valaud, D. (2005). *Essai d'analyse codée des représentations de la femme dans les manuels d'histoire de l'école primaire genevoise au XX<sup>e</sup> siècle*. Mémoire de licence de la section des Science de l'Éducation, Université de Genève, Genève.



RÉSUMÉ DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL :

L'appareillage des textes en latin :  
Comment l'appareillage influence-t-il  
l'appréhension d'un texte latin ?

**Rédaction du mémoire**

Sylvie Gindrat, [sylvie.gindrat@vd.educanet2.ch](mailto:sylvie.gindrat@vd.educanet2.ch)

**Mémoire soutenu en**

Juin 2014

**Directrice de mémoire**

Antje Kolde

**Membre du jury**

Didier Wild

## 1 Introduction

Cette recherche vise à déterminer l'influence de l'appareillage sur l'appréhension d'un texte latin par les élèves au niveau du secondaire I, lors d'un travail de traduction. Cette compétence est requise par le Plan d'Etudes Romand (PER) sous la composante 3 du plan d'études de latin, qui consiste en la «traduction de textes et prise des décisions nécessaires à une lecture cohérente». Le travail de traduction implique pour les élèves de surmonter les difficultés que présente un texte latin, même s'il est adapté à leur niveau. Il est alors utile, voire nécessaire, d'appareiller les textes que l'on propose aux élèves. L'appareillage d'un texte relève de sa présentation et des éléments paratextuels utilisés, qui peuvent être très variés selon l'angle d'étude choisi par l'enseignant: un titre, un chapeau, une liste de vocabulaire, des notes, une illustration, des consignes écrites, etc. Il est nécessaire que les éléments paratextuels soient choisis et élaborés de manière optimale, afin qu'ils soient pour les élèves une aide et non une entrave dans l'approche du texte latin.

Cette étude permet de mieux cerner l'influence de ces différents éléments sur l'appréhension d'un texte latin; j'entends par «appréhension» aussi bien la capacité à traduire et comprendre correctement un texte latin que le regard porté par les élèves sur la manipulation des éléments paratextuels. J'ai pu démontrer que cette appréhension change selon l'appareillage du texte latin, et que certains éléments paratextuels favorisent la capacité de traduction et la compréhension du texte, tandis que d'autres sont une aide concrète pour la manipulation du texte lors du travail de traduction.

## 2 Problématique et question de recherche

L'intérêt de cette recherche est d'étudier pour la première fois l'impact d'un aspect très concret de l'exercice de traduction, la présentation du texte latin fourni aux élèves. Cette étude se base sur les trop rares éléments théoriques dont nous disposons en didactique des langues anciennes sur l'appareillage des textes en langues anciennes. En effet, seule Mireille Ko se penche sur la présentation des textes, en latin ou en grec, et présente cinq catégories d'appareillage pour les textes sans traduction (Ko 2000, pp. 66-72), sans toutefois approfondir le sujet des éléments paratextuels; aucune autre étude à ma connaissance

ne s'est intéressée à l'appareillage des textes anciens, et encore moins à son influence concrète sur l'appréhension du texte par les élèves. De plus, cette étude innove en ce qu'elle cherche également à connaître l'avis des élèves sur cette problématique. La question de recherche est la suivante: Comment l'appareillage influence-t-il l'appréhension d'un texte latin?

## 3 Démarche de recherche

Pour mener à bien cette recherche, j'ai d'abord présenté les quelques éléments théoriques dispensés par Ko (2000) avant de passer brièvement en revue la présentation des textes proposés dans les manuels de latin utilisés dans le canton de Vaud depuis le milieu des années 90, pour en retirer les points les plus pertinents en matière d'appareillage. Ensuite, j'ai entrepris la création de deux appareillages différents sur deux extraits de *La Guerre des Gaules* de César, l'un comportant des éléments paratextuels conventionnels et peu pertinents, l'autre des éléments paratextuels plus adéquats et utiles à l'appréhension du texte. Lors de deux séances distinctes, j'ai soumis ces deux textes à un échantillon de six élèves – d'une classe de 11<sup>e</sup> année (HarmoS) en latin d'un collège de Lausanne – pour traduction, tout en leur demandant de noter leurs impressions dans un carnet de lecture, dont le principe a été adapté à partir de ce que propose Dominique Augé: «l'objectif est de donner à chaque élève l'occasion et le moyen d'inscrire une trace de ses expériences de lectures successives.» (2013, pp. 7-10); en plus de leur traduction, les élèves ont rédigé pour chaque texte leurs impressions sur la traduction en elle-même et/ou sur la présentation générale des différents éléments paratextuels. Après un questionnaire ouvert, complémentaire au carnet de lecture, passé lors d'une troisième séance, j'ai pu analyser les données ainsi recueillies pour tenter de déterminer l'impact de l'appareillage sur l'appréhension des deux textes proposés.

## 4 Présentation et interprétation des résultats

Grâce à cette étude, j'ai pu confirmer mon hypothèse de départ, à savoir que l'appareillage a une réelle influence non seulement sur la compréhension et la traduction d'un texte, mais aussi sur la manipulation concrète des différents éléments qui entourent le texte. J'ai ainsi déterminé que certains éléments paratextuels, comme le titre, le

chapeau, la mise en page du texte et les notes, permettent aux élèves une meilleure appréhension du contenu du texte, tandis que d'autres permettent une meilleure manipulation de l'appareillage, comme le vocabulaire placé en vis-à-vis du texte, le marquage dans le texte des mots donnés, ainsi qu'un interligne double pour le texte.

---

## 5 Discussion et conclusion

Le rôle de l'appareillage me semble faire l'objet de trop peu d'attention alors qu'il a une influence indéniable sur le travail des élèves, comme l'a démontré cette étude. L'enseignant devrait porter une attention particulière à la présentation des textes latins qu'il fournit aux élèves, en veillant à la pertinence et à la cohérence de chaque élément qui la compose.

Les limites de cette étude résident dans le fait que l'échantillon d'élèves soumis à la recherche est très faible: si j'ai pu confirmer l'existence d'une influence réelle sur les élèves, les conséquences précises d'un tel impact diffèrent probablement d'une classe à l'autre dans la pratique. Toutefois, certains principes généraux retenus dans ce mémoire me semblent fondamentaux et applicables tels quels dans les classes de latin du canton de Vaud; d'autres, moins importants, méritent sûrement une adaptation. Il est alors du ressort de l'enseignant de latin de consulter ses élèves en matière d'appareillage et s'adapter au plus près de leurs besoins, pour rendre la lecture et la traduction des textes latins la plus agréable et motivante possible.

---

## 6 Bibliographie

- Ko, M. (2000). *Enseigner les langues anciennes*. Paris: Hachette.
- Augé, D. (2013). Tisser des liens [Hors-série numérique]. *Cahiers Pédagogiques*, 33, 7-10.

RÉSUMÉ DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL :

# Quel est l'impact de la formation des enseignants sur l'enseignement des sciences au collège ?

**Rédaction du mémoire**

Davide Alemani, [davide.alemani75@gmail.com](mailto:davide.alemani75@gmail.com)

**Mémoire soutenu en**

Juin 2014

**Directrice du mémoire**

Sveva Grigioni Baur

**Membre de jury**

Carine Delpierre

## 1 Introduction

«Faut-il supprimer l'enseignement des sciences à l'école (Giordan, 2007)?» Pour les élèves de collège, la science est vue comme un sujet coupé du réel et ainsi les élèves ne sont pas motivés à l'étudier. Il y a comme une rupture entre la vie réelle des élèves et la science qui est censée représenter le monde dans lequel nous vivons. Pourrions-nous trouver une manière pour ajuster cette rupture?

Dans ce mémoire, nous essayons d'analyser le rôle joué par les conceptions des enseignants dans l'enseignement, notamment les relations entre les conceptions des enseignants et leurs formations académiques. Voici quelques questions auxquelles nous tenterons de donner une réponse. Quel est l'impact de la formation d'un enseignant sur l'enseignement des sciences au collège? Quels sont les objectifs d'apprentissage qui sont considérés comme les plus importants lors de l'enseignement d'un sujet scientifique? Y a-t-il un lien entre la formation académique d'un enseignant et la méthode d'enseignement choisie? Quels sont les types d'activités proposées aux élèves par l'enseignant et comment sont-elles mises en œuvre: par écrit, oralement ou avec des outils de laboratoire?

## 2 Problématique et questions de recherche

Certains travaux ont mis en évidence la persistance chez les enseignants de l'approche empiriste des sciences en accordant une grande place aux activités expérimentales dans l'enseignement et en donnant un rôle essentiel à l'observation (Abd-El-Khalick, 2005). D'autres travaux montrent que l'enseignement des savoirs scientifiques apparaît comme neutre et décontextualisé (Martinez Aznar, Martin Del Pozo, Rodrigo Vega, Varela Nieto, Fernandez Lozano, & Guerrero Seron, 2001). L'intéressant travail de Koballa et Gräber (2001) montre que l'enseignement est construit sur une pratique transmissive des savoirs, ou sur une pratique fondée sur l'analyse de situations problèmes, ou sur une pratique essentiellement constructiviste. Les travaux de Windschitl (2003) montrent comment le lien entre conceptions de la science et pratiques d'enseignement peut être assoupli en concluant que les expériences personnelles faites par les enseignants lors de la mise en pratique de l'enseignement sont plus importantes que leurs conceptions de la science.

En outre, les connaissances académiques des enseignants semblent être très importantes par rapport à la pertinence et la réalisation des interventions de ces derniers pendant leurs leçons (Clivaz, 2012), notamment pour ce qui concerne l'enseignement des mathématiques.

S'il est vrai que les conceptions des enseignants ont un impact, d'une part, sur les pratiques d'enseignement et, d'autre part, sur l'apprentissage des élèves, un aspect important de l'enseignement est ainsi le lien entre la conception de l'enseignement de la science chez les enseignants et l'apprentissage des élèves. Ce mémoire examine ces impacts, en analysant les quatre paramètres suivants: les objectifs d'apprentissage, les méthodes d'enseignement, le type d'activité proposée aux élèves et les modalités de réalisation de ces activités.

## 3 Démarche de recherche

Les questions soulevées ci-dessus sont abordées dans ce mémoire avec une récolte d'informations sur un échantillon de 42 enseignants en formation à la HEP, dont 7 chimistes, 7 ayant une formation académique variée mais non scientifique, 10 biologistes, 11 ayant un diplôme dans le domaine des sciences naturelles et 7 physiciens.

Nous avons élaboré un questionnaire dans lequel nous avons posé une série de questions de didactique sur trois séquences d'enseignement pour des classes de secondaire I: la dissection du cœur, la photosynthèse et le concept de force. Nous avons préparé quatre questions pour chaque séquence d'enseignement. Les enseignants de l'échantillon ont répondu aux questions en classant une série d'affirmations, selon l'ordre de préférence qu'ils ont retenu le mieux adapté à leurs exigences didactiques.

## 4 Résultats principaux sur les objectifs d'apprentissage

Les enseignants avec une formation en biologie et en sciences naturelles préfèrent les niveaux cognitifs moins complexes (1 et 2)<sup>1</sup> Les physiciens et les diplômés de domaines non scientifiques préfèrent quant à eux ne pas se priver d'enseigner le niveau cognitif plus complexe (niveau 6).

<sup>1</sup> Les objectifs d'apprentissage ont été groupés en six niveaux cognitifs (Guité, 2007), du moins complexe au plus complexe: niveau 1, connaissance; niveau 2, compréhension; niveau 3, application; niveau 4, analyse; niveau 5, synthèse et niveau 6, évaluation.

En effet, seulement 20 % des physiciens seraient prêts à sacrifier l'enseignement du niveau 6, contre 50 % des enseignants d'autres formations académiques. De manière générale, à l'exception des physiciens, les niveaux plus complexes sont jugés moins importants pour l'apprentissage.

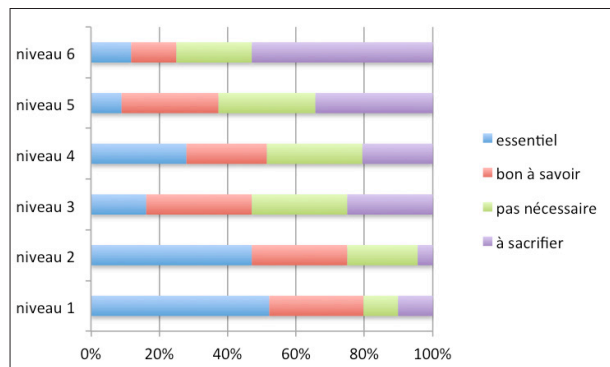


Figure 1. Préférence des objectifs d'apprentissage pour les diplômés en sciences naturelles.

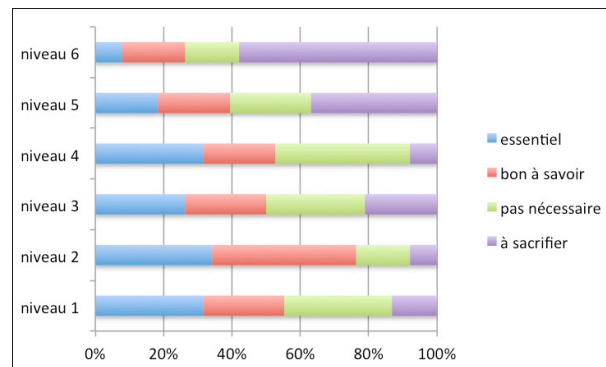


Figure 2. Préférence des objectifs d'apprentissage pour les diplômés en chimie.

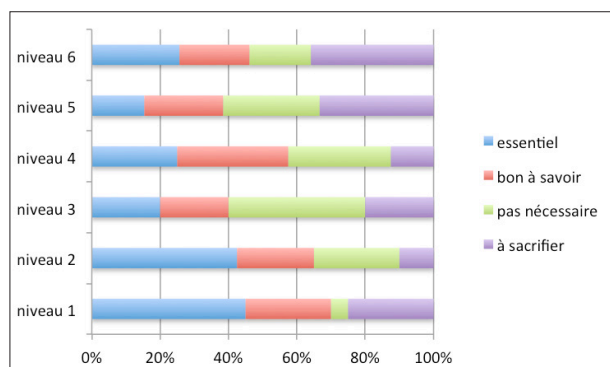


Figure 3. Préférence des objectifs d'apprentissage pour les diplômés en physique.

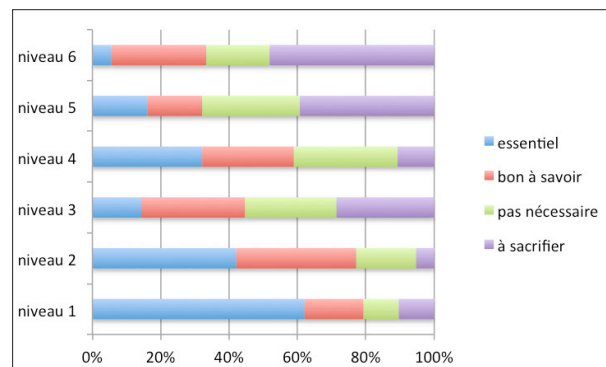


Figure 4. Préférence des objectifs d'apprentissage pour les diplômés en biologie.

## 5 Discussion et conclusion

Nous pouvons conclure que, en général, indépendamment de la formation des enseignants, plus un niveau cognitif est complexe, moins il est jugé nécessaire par les enseignants. Contrairement à l'enseignement des mathématiques, dans lequel les connaissances académiques des enseignants semblent être très importantes dans la pertinence et la réalisation des interventions de ces derniers pendant leurs leçons (Clivaz, 2012), il est intéressant de souligner que, en général, les résultats obtenus dans cette enquête sont relative-

ment homogènes quant aux souhaits des mises en œuvre d'une leçon parmi les scientifiques. En effet, nous n'avons pas constaté de grandes différences d'approche d'enseignement parmi les différentes formations académiques des enseignants interrogés. Il apparaît, ainsi, que les enseignants n'ont pas peur d'enseigner une notion, même si elle n'est pas complètement maîtrisée. A cet égard, nous pensons que les enseignants interrogés préfèrent accorder à la pratique de l'enseignement une place plus importante plutôt que la conception ou les connaissances théoriques apprises pendant leur formation académique (Windschitl, 2003).

## 6 Bibliographie

- Abd-El-Khalick, F. (2005). Developing deeper understanding of nature of science: the impact of a philosophy of science course on pre-service science teachers' views and instructional planning. *International Journal of Science Education*, 27 (1), pp. 15-42.
- Clivaz, S. (2012). Connaissances mathématiques des enseignants et enseignement de l'algorithme de la multiplication. Dans J.-L. Dorier, & C. Sylvia (Ed.), *Enseignement des mathématiques et contrat social: enjeux et défis pour le XXI<sup>e</sup> siècle – Actes du colloque EMF2012*, (pp. 172-182). Genève.
- Giordan, A. (2007, Mai). Faut-il supprimer les sciences à l'école. *Prismes, Revue Pédagogique HEP*, 6, pp. 8 - 11.
- Koballa, T., & Gräber, W. (2001). Prospective science teachers' conceptions of science teaching and learning: a methodological reconsideration. *Proceedings of the Third International Conference on Science Education Research in the Knowledge Based Society* (pp. 115-117). Thessaloniki: D. Psillos, P. Kariotoglou, V. Tselfes, G. Bisdikian, G. Fassoulopoulos, E. Hatzikraniotis et M. Kallery.
- Martinez Aznar, M., Martin Del Pozo, R., Rodrigo Vega, M., Varela Nieto, M., Fernandez Lozano, M., & Guerrero Seron, A. (2001). Que pensamiento profesional y curricular tienen los futuros profesores de ciencias de secundaria?. *Enseñanza de las Ciencias*, 19 (1), pp. 67-87.
- Windschitl, M. (2003). Inquiry projects in science teacher education: what can investigative experiences reveal about teacher thinking and eventual classroom practice? *Science Education*, 87 (1), 112-143.

RÉSUMÉ DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL :

# Biologie moléculaire à destination d'élèves de VSO et OPTI

**Rédaction du mémoire**

Jennifer Lugon, [jennifer.lugon@vd.educanet2.ch](mailto:jennifer.lugon@vd.educanet2.ch)  
Sylvain Blachon, [sylvain.blachon@gmail.com](mailto:sylvain.blachon@gmail.com)

**Mémoire soutenu en**

Juin 2014

**Directrice du mémoire, membre du jury**

Sveva Grigioni-Baur

**Membre du jury**

Loïc de Bourgues



## 1 Introduction

Depuis la rentrée 2012, le Plan d'études Romand (PER) met au programme du secondaire I la génétique et la biologie moléculaire, à savoir l'une des 10 notions clés pour enseigner les sciences selon Bell et al (2011). Il nous semble primordial de questionner l'optimisation de l'enseignement d'un sujet aussi complexe à des élèves ne se destinant a priori pas à des hautes études. Nous avons créé une séquence d'enseignement sur cette thématique, l'avons testée et modifiée en vue de maximiser les apprentissages des élèves.

## 2 Problématique et question de recherche

Notre problématique consiste à évaluer l'efficacité d'une leçon de biologie moléculaire sur les apprentissages et la qualité de la participation des élèves de VSO et OPTI à l'aide d'une étude collective de leçon. Notre objectif était de concevoir une séquence dans le cadre du PER sans pour autant laisser les plus faibles perdre pied ni simplifier les contenus académiques. Nous avons construit des outils pour savoir dans quelle mesure il est possible de dispenser un enseignement de qualité à des élèves à faibles performances scolaires.

## 3 Démarche de recherche

En nous basant sur le concept de l'étude collective de leçon (Cerbin & Kopp 2006; Lewis & Hurd, 2011; Clerc & Martin 2012; Subadi et al 2013), nous avons défini des objectifs d'apprentissage et des séquences d'enseignement que nous avons délivrés dans des classes de VSO dans l'Etablissement Secondaire de Renens (ES Renens) et dans des classes de Santé à l'OPTI de Morges. Nous avons ainsi établi un objet d'étude de la leçon paradigmatique pour la biologie moléculaire: les maladies génétiques.

Nous avons décidé de tester différentes approches didactiques pour concevoir des séquences: un jeu de rôles a été proposé à l'OPTI de Morges, tandis qu'à l'ES Renens, la posture de l'enseignant a varié (cours frontal, élèves en autonomie totale, enseignant-guide) et nous avons tenté de privilégier le travail en groupe et la participation des élèves selon les principes proposés par Dillenbourg (2013). Nous avons également eu le souci de contextualiser socialement et culturellement les documents par le biais du choix de maladies

génétiques en nous inspirant de Chamany, Allen & Tanner (2008). Nous avons conçu des outils pour évaluer la qualité de l'apprentissage:

- un questionnaire distribué avant et après la séquence, interrogeant les élèves sur la définition des concepts de biologie moléculaire choisis en amont (notions d'ADN, de mutation, de maladie génétique et d'hérédité)
- un dessin réalisé par chaque élève testant leurs représentations d'un concept clé (Markic & Eilks, 2010, p. 336)
- un enregistrement vidéo de la séquence
- un enregistrement audio du travail de groupe des élèves.

Ces données ont été analysées afin d'évaluer la qualité de l'apprentissage sur les notions mais aussi le nombre et la qualité des interactions émanant de l'enseignant ainsi que des élèves. Des grilles d'analyse ont été mises au point pour évaluer la qualité des réponses au questionnaire, des dessins et des interactions lors de la séquence. Enfin, les séquences ont évolué en fonction des observations réalisées pendant l'étude collective.

## 4 Présentation et interprétation des résultats

Nos résultats ont une double nature: d'une part, ils permettent de répondre directement à notre question de recherche; d'autre part, ils nous donnent la possibilité de tirer des leçons de nature méthodologique. Les différences importantes entre les classes de VSO et de l'OPTI (nombre d'élèves, composition en termes de genre, performances scolaires, etc.) de même que les différences quant aux choix didactiques nous ont conduits à analyser séparément les données recueillies. Pour les élèves de l'OPTI, les questionnaires montrent que les élèves ont appris des notions clés dans les trois séquences, en particulier sur les mutations (cf. Figure 1). L'analyse des interactions enseignant-élèves indique qu'il y a une progression du nombre d'interventions métacognitives de la part de l'enseignant au fur et à mesure des leçons. En revanche, il est difficile, avec les données recueillies, de conclure à une amélioration de la qualité des apprentissages tout au long de l'évolution de la leçon. Nous faisons l'hypothèse que le niveau de performance scolaire des classes de santé a un effet important sur les résultats. Nous pensons que ce niveau masque une éventuelle progression la qualité de la leçon: en effet, les classes de santé sont constituées en début d'année en fonction des performances des élèves à des tests d'enclassement.

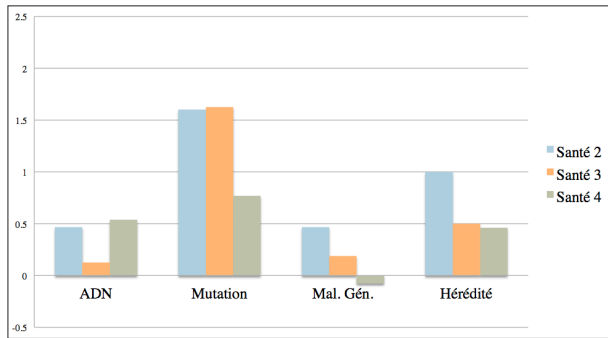


Figure 1. Moyennes des apprentissages évalués par les questionnaires

Pour les élèves de VSO, seules les interactions captées par caméra et dictaphone sont significatives. D'une part, les consignes pour les dessins n'ont pas permis aux élèves d'exprimer les représentations en lien avec les objectifs d'apprentissage. D'autre part, les résultats des questionnaires n'étaient pas du tout en accord avec ce qui a été ressenti durant la séquence et ne font pas sens. Quant aux interactions, elles peuvent s'analyser en lien avec les trois postures qui ont été testées par l'enseignante, à savoir un enseignement frontal (séquence 1), élèves en autonomie (séquence 2) et posture d'enseignant-guide (séquence 3). La figure 2 montre l'effet de la posture de l'enseignante sur la qualité des interactions émanant des élèves. Il apparaît clairement qu'au fur et à mesure des leçons, celles-ci se sont bonifiées et cela se ressent sur la qualité des interactions. L'enseignante a trouvé la bonne distance vis-à-vis de la classe pour cette leçon (séquence 3); les élèves sont davantage impliqués, communiquent et utilisent le vocabulaire spécifique de la biologie moléculaire pour accomplir les tâches demandées.

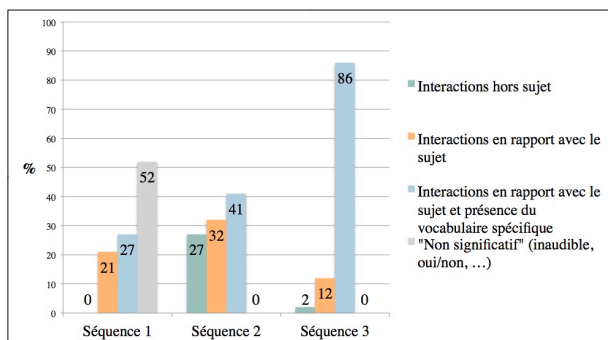


Figure 2. Qualité des interactions élève-élève/élève-enseignant.

D'un point de vue méthodologique, nos résultats montrent que les questionnaires sont insuffisants pour évaluer les apprentissages de nos élèves, ce qui confirme certaines critiques émises par Grondin, Laverdière et LaRue (2003) déjà. Cela se

voit en particulier à l'OPTI où plusieurs élèves répondent de manière erronée aux questionnaires mais représentent parfaitement bien certains éléments clés de la leçon comme la molécule d'ADN ou la séquence de causalités allant de la mutation à la maladie génétique.

## 5 Discussion et conclusion

Dans ce travail, notre objectif était de concevoir, évaluer et améliorer une séquence d'enseignement de biologie moléculaire à destination d'élèves à faibles performances scolaires, dans une dynamique d'étude collective de leçon. Un questionnaire avant et après la leçon ainsi qu'une tâche de dessin nous ont permis d'apprécier les progrès d'apprentissage. Les enregistrements vidéo et leur analyse nous ont ainsi donné la possibilité de mettre en évidence l'importance de la posture de l'enseignant. Dans les classes de VSO, l'étude collective de leçon a été utilisée afin d'améliorer la qualité de la leçon.

Nous avons pu ainsi mettre en œuvre du début à la fin cette démarche d'étude collective de leçon et ainsi retenir plusieurs enseignements très formateurs. Tout d'abord, les objectifs d'apprentissage initiaux étaient trop ambitieux. Il aurait mieux valu focaliser sur un concept et passer plus de temps à l'explorer avec les élèves. Ensuite, la démarche d'étude collective de leçon constitue un investissement en temps et en énergie conséquent, mais sa mise en œuvre, même à deux personnes, permet de mieux cerner les aspects clés du métier que cela soit dans la conception de la séquence, l'évaluation, l'observation des dynamiques à l'œuvre en classe ou dans les interactions entre l'enseignant et les élèves. Enfin, une question centrale découle des limites du questionnaire que nous avons conçu: comment concevoir des outils d'évaluation à destination d'élèves pour qui la langue française est un obstacle?

## 6 Références

- Bell, D., Devés, R., Dyasi, H., Fernández de la Garza, G., Léna, P., Millar, R., Reiss, M., Rowell, P., & Yu, W. (2011). *10 notions clés pour enseigner les sciences: de la maternelle à la 3<sup>e</sup>*. Sous la direction de Wynne Harlen, présenté par Pierre Léna. Paris. Belin. Le Pommier.
- Cerbin, W. & Kopp, B. (2006). Lesson Study as a Model for Building Pedagogical Knowledge and Improving Teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, (18-3), pp. 250-257.

- Chamany, K., Allen, D., & Tanner, K. (2008). Making biology learning relevant to students: integrating people, history, and context into college biology teaching. *CBE-Life Sciences Education*, 7 (3), pp. 267-278.
- Clerc, A., & Martin, D. (2012). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, (27-2). Consulté le 01.06.13: <http://www.doaj.org/doaj?func=fulltext&ald=1069132>
- Dillenbourg, P. (2013). Les débats sur l'éducation sont toujours émotionnels. *Reflex*, (22), pp. 40-43.
- Grondin, J., Laverdière, D., et LaRue, R. (2003). L'évaluation pré/post des effets de la communication du risque sur la perception du risque: l'exemple de la pêche sportive dans le Saint-Laurent autour de Montréal. *Vertigo, la revue électronique en sciences de l'environnement* [En ligne], (4-1), mis en ligne le 1<sup>er</sup> mai 2003, consulté le 16 avril 2014. URL: <http://vertigo.revues.org/4704>; DOI: 10.4000/vertigo.4704
- Lewis, C. & Hurd, J. (2011). *Lesson Study Step by Step, How Teacher Learning Communities Improve Instruction*. Portsmouth: Heinemann.
- Markic, S., & Eilks, I. (2010). First-Year Science Education Student Teachers Beliefs about Student- and Teacher-Centeredness: Parallels and Differences between Chemistry and Other Science Teaching Domains. *Journal of Chemical Education*. (87-3), pp. 335-339.
- Subadi, T., Pramujiyanti Khotimah, R. & Surakarta, S. (2013). A Lesson Study as a Development Model of Professional Teachers. *International Journal of Education*, (5-2), pp. 102-114.

RÉSUMÉ DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL :

Comment les professionnels de l'enseignement se représentent-ils et abordent-ils l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap physique dans les cours d'éducation physique au secondaire I du canton de Vaud ?

**Rédaction du mémoire**

Aria Boss, [aria.boss@vd.educanet2.ch](mailto:aria.boss@vd.educanet2.ch)

Ludmila Pochon, [ludmila.pochon@vd.educanet2.ch](mailto:ludmila.pochon@vd.educanet2.ch)

**Mémoire soutenu en**

Juin 2014

**Directrice du mémoire**

Corinne Monney

**Membre du jury**

Jean-Marie Cassagne

## 1 Introduction

Aujourd'hui, l'école vaudoise est en pleine mutation. En effet, deux nouvelles législations ont vu le jour et modifient passablement la pratique de l'enseignement, notamment pour les jeunes présentant des besoins éducatifs particuliers. Il s'agit de la loi sur l'enseignement obligatoire et de la loi sur la pédagogie spécialisée. Alors qu'en Suisse le système scolaire favorise l'intégration, les dernières recherches en éducation prônent un système plus inclusif par l'accueil de tous les élèves de la région, quelles que soient leurs particularités. Bien que la société et les systèmes scolaires tendent vers l'idée d'une inclusion scolaire, nous verrons dans ce travail que les personnes concernées ne sont pas toujours prêtes à accepter cette inclusion.

Afin de voir quelle est la place des jeunes aux besoins particuliers dans les classes ordinaires et comment les professionnels de l'enseignement perçoivent cette nouvelle tendance, nous avons fait passer des entretiens auprès des directeurs, des doyens et des maîtres de sport de deux collèges secondaires.

## 2 Problématique et question de recherche

En tant qu'enseignantes d'éducation physique et compte tenu de l'évolution actuelle des législations, nous serons peut-être un jour au cœur d'un projet d'inclusion. Cette dernière peut se définir comme: «le placement à temps plein de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier» (Rousseau & Bélanger, 2004). Alors que certains pays comme le Canada sont plutôt avancés dans le domaine, l'inclusion scolaire est, en Suisse, une notion encore nouvelle. Dans notre pays, la création d'une «école pour tous» se heurte à quelques obstacles dont principalement la sélectivité de notre système scolaire et sa tendance à se «décharger» sur des structures scolaires spécialisées (Sermier, 2006). Au vu de ce manque de connaissances et de ces obstacles, nous avons décidé de nous pencher sur la problématique de l'inclusion afin de voir quelles sont les limites actuelles et les modalités nécessaires au bon déroulement d'une situation.

Bonjour & Lapeyre (2004) estiment que la condition de réussite de l'inclusion est la mise sur pied d'un projet partenarial, multidisciplinaire, évalu-

ble et révisable centré sur l'enfant. En effet, nous avons pu constater que la collaboration et l'adhésion des membres de l'équipe favorisent grandement la réussite du projet. Au centre, se trouve en premier lieu l'enseignant. Ce dernier doit non seulement servir d'exemple pour les élèves mais doit également adapter son enseignement afin de répondre aux besoins de tous ses élèves (Collicot, 1992). Nous pouvons donc dire que si l'enseignant n'est pas favorable au projet, la réussite de l'inclusion est remise en cause. C'est pourquoi nous trouvons important de voir comment ces enseignants perçoivent et abordent cette question afin de mettre en avant leurs craintes et ainsi leur apporter des outils permettant de les atténuer. L'inclusion scolaire est une vaste problématique, c'est pourquoi nous avons centré nos recherches sur le handicap physique et les cours d'éducation physique au secondaire I et dans le canton de Vaud.

Il est bien connu que les activités physiques sont un facteur de socialisation, d'intégration et de prise de confiance en soi. Cela est vrai aussi pour les élèves présentant un handicap physique et cherchant à se faire une place auprès de leurs camarades. Les pratiques sportives contribuent à (ré)enraciner la personne handicapée dans une stratification sociale où elle pourra restituer au groupe un ensemble d'événements, d'expériences qui contribueront à la projeter dans l'avenir pour acquérir enfin une reconnaissance sociale, une valorisation. Ces expériences permettront à la personne en situation de handicap de revendiquer sa propre histoire, sa singularité et agiront sur le sentiment qu'elle a d'elle-même mais aussi sur l'image que les autres s'en font (Gaillard, 2007). Nous pensons donc que l'éducation physique doit être prise comme une branche importante dans le processus de l'inclusion scolaire.

## 3 Démarche de recherche

Nous avons fait notre enquête dans deux établissements secondaires sur le canton de Vaud. Dans ces derniers, nous avons interrogé le directeur et la directrice ainsi qu'un doyen et une doyenne. Quatre enseignants d'éducation physique ont également répondu à nos questions. Nous avons choisi cette population car nous estimions que les membres du conseil de direction et les enseignants ne percevaient certainement pas l'inclusion scolaire de la même manière. Quant à la méthode, elle repose sur un entretien semi-directif permettant ainsi à l'interrogé de formuler librement ses réponses. Comme notre probléma-

tique vise à faire ressortir les représentations liées à l'inclusion scolaire, nous avons trouvé ce type d'entretien plus approprié.

## 4 Présentation et interprétation des résultats

Comme nous avons pu le voir dans la littérature, la collaboration et le travail d'équipe sont indispensables au bon déroulement d'un projet. Cet aspect-là ressort fortement chez l'ensemble des personnes que nous avons interviewées. En effet, l'enseignant a besoin de soutien non seulement de la part de sa direction mais également d'autres professionnels que cela soit en dehors ou pendant les cours. Alors que les directeurs et les doyens sont totalement favorables et s'investissent sans compter dans les projets d'inclusion, les enseignants sont également favorables à cette idée mais présentent plus de réticences lorsqu'ils se retrouvent au centre du projet.

Les membres du conseil de direction trouvent de nombreux avantages mais insistent énormément sur le fait que l'inclusion doit avoir du sens pour l'élève à besoins éducatifs particuliers. Pour les enseignants, les avantages sont grands mais des inconvénients pour les autres élèves ressortent également, comme le frein dans les apprentissages sportifs. Le conseil de direction pense qu'il est possible d'inclure un élève à handicap physique dans les cours d'éducation physique pour autant que cela apporte quelque chose et que le handicap ne soit pas trop lourd. Il en va de même pour les enseignants mais ces derniers voient des difficultés dans la préparation et dans l'enseignement des leçons lorsque l'élève se trouve en chaise roulante.

## 5 Discussion et conclusion

Alors que les membres du conseil de direction sont bien informés sur les procédures et les soutiens propres à l'inclusion, les enseignants ignorent une grande partie de ces procédures et méconnaissent les aides extérieures à l'établissement. Pour les maîtres de sport, toute formule qui pourrait les cadrer ou les soutenir est la bienvenue. En effet, ils ressentent un besoin de soutien de la part de personnes expérimentées et désirent un cadre qui fixe de manière claire les objectifs et les besoins de l'élève. Des rencontres fréquentes afin de réévaluer la situation sont également nécessaires et des rôles définis rassurent l'enseignant.

Globalement, l'inclusion est perçue de manière positive. Le conseil de direction s'investit énormément dans ces démarches et est prêt à soutenir son personnel. La question du sens et des bénéfices leur tient à cœur et reste la condition de leur implication. Au vu des craintes rencontrées par les enseignants, ces derniers demandent entre autres une formation, des heures de décharge ainsi qu'un effectif de classe réduit s'ils devaient se retrouver au cœur d'un projet. En effet, la leçon de gymnastique doit être adaptée à la personne en situation de handicap ce qui demande une charge de travail supplémentaire. Finalement, l'inclusion fait sens uniquement si les bénéfices sont plus nombreux que les inconvénients. En effet, lorsque ceux-ci sont trop nombreux, l'inclusion n'aurait plus sa place à l'école ordinaire. Alors que les bénéfices sont grands pour l'élève à BEP notamment sur le plan social, le conseil de direction voit cependant une grande charge émotionnelle. Quant aux enseignants, ils pensent que la lenteur des cours et les pertes sur le plan sportif pour les autres élèves noircissent le tableau.

Alors que l'inclusion s'impose petit à petit dans la scolarité obligatoire, il nous semblait essentiel de voir les perceptions et les manques relatifs à cette dernière. En effet, l'inclusion scolaire est admirable mais il faut préparer les enseignants à recevoir ces élèves. Par ce travail, nous avons souhaité montrer que les maîtres ne sont pas encore prêts à gérer cette hétérogénéité et que des mesures complémentaires, notamment une formation et des aides, doivent accompagner ces nouvelles lois. Il faut préciser encore que notre recherche porte sur deux établissements et que cela n'est en aucun cas représentatif du canton de Vaud ou de la Suisse.

## 6 Références

- Bonjour, P. Lapeyre, M. (2004). *Le projet individualisé, clé de vôte de l'école inclusive? Du discours à la méthode, le Sémaphore*. Ramonville Saint-Agne: Edition Erès
- Collicot, J. (1992). «Enseignement à niveaux multiples: stratégies de mise en œuvre à l'intention des enseignants». Dans Porter et Richler, *Réformer les écoles canadiennes. Des perspectives sur le handicap et l'intégration*. North York: institut Roeher, p 205-225
- Gaillard, J. (2007). *Pratiques sportives et handicaps. Ensemble sportons-nous bien*. Lyon: Chronique sociale.

- Etat de Vaud (2011). Loi sur l'enseignement obligatoire du 7 juin 2011. 400.02
- Etat de Vaud (2014). Projet de Loi sur la pédagogie spécialisée, Communiqué de presse
- Rousseau, N. Bélanger S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec, Canada: presses de l'Université du Québec
- Sermier, R. (2006). «L'intégration des élèves en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire». *Agile*, mois d'avril

RÉSUMÉ DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL :

L'influence du temps libre sur le projet  
professionnel des élèves lors de la  
transition du secondaire I au secondaire II

**Rédaction du mémoire**

Sarah Cattaneo, [sarahcattaneo@hotmail.com](mailto:sarahcattaneo@hotmail.com)

**Mémoire soutenu en**

juin 2014

**Directrice de mémoire**

Deniz Gyger Gaspoz

**Membre du jury**

Denise Curchod



## 1 INTRODUCTION

Le sujet du travail de recherche m'est venu en côtoyant plusieurs parents. Je me suis rendu compte que ces derniers donnaient une grande importance aux activités extrascolaires de leurs enfants. La variété, la quantité des activités et surtout la performance des enfants me semblaient avoir un poids certain. La course aux activités et aux performances m'a ainsi interpellé et plusieurs questions sont nées. Que peuvent apporter ces activités? Sont-elles utiles? Est-ce que l'enfant ou l'adolescent acquiert-il des compétences transversales qui peuvent lui être utiles aussi à l'école? Suite à un cours sur la transition entre le secondaire I et le secondaire II, je me suis souvenue de la difficulté à cet âge de faire des choix si importants. Je me suis ainsi demandée si toutes ces activités extrascolaires pouvaient aider à donner un sens et motiver l'élève sur l'élaboration du projet scolaire ou professionnel après l'école obligatoire.

## 2 Problématique et question de recherche

L'intérêt de cette étude est d'analyser si les activités pratiquées lors du temps libre peuvent développer des compétences transversales qui faciliteraient ainsi la prise de décision sur le projet scolaire ou professionnel des élèves. Le lien entre les apports des activités parascolaires et le choix scolaire ou professionnel pourrait être intéressant afin de développer les activités lors du temps libre et pour exploiter les apports que ces dernières peuvent amener.

Afin d'étudier cette problématique il est important de connaître la structure et l'organisation du temps dans notre société. Il existe un temps dominant, le temps de travail, qui dirige les autres temps sociaux qui vont s'organiser autour du premier (Sue, 1993), en reflétant ainsi le système de valeur de la société. Une seule partie du temps libre est mise à disposition d'activités plus ou moins structurées, qui restent ainsi rattachées à des contraintes mais qui ont un caractère de loisir, les activités mimétiques (Tabbioni, 2006). L'école reproduit l'organisation du temps social (Sue, 1993) afin de faciliter le passage de l'école à la société (Zaffran, 2010). Le temps libre prend de plus en plus d'importance en particulier s'il est utilisé comme temps éducatif. Selon Vincent, Lahire et Thin (1994) ceci est dû au fait que la forme scolaire déborde la sphère de l'école. Par conséquent, beaucoup d'activités sont centrées sur

l'éducation et la pédagogie. Ce sont les activités mimétiques, activités ayant un côté récréatif mais favorisant une adaptation académique et sociale. Ces activités feront appel à une dimension de la personnalité ou à des compétences particulières qui se développeront à force de les pratiquer et acquérir ainsi des compétences transversales. Ces dernières permettront à l'élève de réutiliser ces compétences dans d'autres domaines, surtout scolaires, afin d'enrichir les savoirs et les compétences de l'élève. En effet l'élève aura un regard pluriel qui lui permettra de traiter le problème sous différents angles disciplinaires (Lenoir et Sauvé, 1998). Il est important que l'élève se sente capable de réaliser cette activité et qu'il ne se soit pas contraint de la pratiquer (Pelletier, Vallertand, Green-Demers, Brière et Blais, 1995). Il s'ensuit une motivation intrinsèque qui permettrait ainsi à l'activité d'être une ressource.

La fin de l'école obligatoire demande aux adolescents de faire des choix importants concernant leur futur professionnel. Ces choix pas toujours faciles à réaliser, peuvent nécessiter du temps afin que l'élève construise son projet professionnel ou scolaire. Par la définition qu'ils ont d'eux-mêmes et du monde «extérieur» ils se construiront un projet de formation personnel (Baldy, 1992). Le projet est en constante évolution et varie au cours du temps afin d'être toujours en accord avec leurs aspirations et leurs intérêts (Lent, 2008). Construire un projet n'est pas suffisant, l'élève doit aussi être motivé. Pour se faire, les choix des élèves doivent se fonder sur leurs intérêts et sur leur capacité à atteindre le but souhaité (Lent, 2008).

L'objectif du mémoire est de répondre à la question de recherche suivante: les activités pratiquées pendant le temps libre facilitent-elles l'élaboration d'un projet professionnel ou scolaire lors de la transition entre le secondaire I et le secondaire II?

## 3 Démarche de recherche

Afin de répondre à la question de recherche il faudra analyser l'hypothèse suivante: les élèves pratiquant une activité mimétique durant leur temps libre ont une motivation plus importante quant à leur projet de formation.

Pour vérifier l'hypothèse un questionnaire anonyme a été soumis à deux classes (30 élèves) de 11<sup>e</sup> (HarmoS) VSG. Les questions étaient pour la plupart fermées afin de guider les répondants et avoir des réponses précises.

## 4 Présentation et interprétation des résultats

Les élèves ont à disposition une grande variété d'activités mimétiques extrascolaires et ils en sont de grands consommateurs. Ce temps mis à disposition permet aux jeunes d'avoir une période d'exploration et d'apprentissage. Ayant du plaisir à participer aux activités mimétiques, ils n'ont pas la sensation d'être en apprentissage. Cette liberté qu'ils découvrent et qu'ils utilisent leur permet, à travers les activités de loisirs, d'avoir des expériences ultérieures, qui peuvent être de type sociales et identitaires. Les activités mimétiques sont des ressources pour les élèves qui leur permettent d'acquérir des compétences transversales.

La majorité des élèves ayant répondu au questionnaire ont fait un choix et possèdent un projet de formation ou scolaire. Ce sont des élèves qui arrivent à se projeter dans l'avenir proche. Ils arrivent ainsi à donner un sens à leur scolarité et à trouver une motivation quant à leur projet personnel. Leur motivation serait alimentée aussi par le fait que la majorité des élèves se sentent capable d'atteindre leur but. Les résultats du questionnaire montrent que les activités mimétiques semblent être plus utiles et influencer davantage les élèves qui ont choisi l'apprentissage. Ces derniers sont obligés d'avoir un projet concret et doivent faire un travail de réflexion plus approfondi que les futurs gymnasiens. Ils vont ainsi puiser dans leurs ressources les plus proches à savoir, leurs parents et les activités mimétiques.

## 5 Discussion et conclusion

Les résultats obtenus montrent que les élèves développent de nouvelles compétences par les activités mimétiques extrascolaires choisies sans contrainte et qui sont ainsi pratiquées avec plaisir. Les résultats n'ont pas montré un lien entre ces activités et la motivation sur le projet professionnel. Seuls les élèves ayant choisi l'apprentissage ont utilisé les activités extrascolaires comme source pour aboutir à un projet professionnel. La motivation semble être plus déterminée par l'imminence du projet qu'uniquement par l'activité mimétique elle-même, qui malgré tout reste une source de compétences transversales.

## 6 Bibliographie :

- Baldy, A. (1992). Le rôle du projet dans les choix scolaires et professionnels des élèves. Dans Etienne R., Baldy A. et R., Benedetto P. (dir.), *Le projet personnel de l'élève* (p. 33-89). Paris: Hachette.
- Lenoir, Y. et Sauvé, L. (1998). L'interdisciplinarité et la formation des enseignants au primaire et au secondaire: Quelle interdisciplinarité pour quelle formation? *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (1), 3-30.
- Lent, R. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle: considérations théoriques et pratiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37 (1), 57-90.
- Pelletier, L. G., Vallerand, R. J., Green-Demers I., Brière N. M. et Blais M. R. (1995). Loisirs et santé mentale: les relations entre la motivation pour la pratique des loisirs et le bien-être psychologique. *Revue canadienne des sciences du comportement*. 27 (2), 140-156.
- Sue, R. (1993). La sociologie des temps sociaux: une voie de recherche en éducation. *Revue française de pédagogie*. 104, 61-72.
- Tabboni, S. (2006). *Les temps sociaux*. Paris: A. Colin.
- Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). *Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire*. Dans Vincent, G (dir.) *L'Education prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presse Universitaire de Lyon. p. 11-48.
- Zaffran, J. (2010). *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*. Rennes: Presse Universitaire de Rennes.

RÉSUMÉ DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL :

# Enseigner l'anatomie par la dissection : aspects psychologiques et pédagogiques

**Rédaction du mémoire**

Andrea Cereghetti, [andrea.cereghetti@vd.educanet2.ch](mailto:andrea.cereghetti@vd.educanet2.ch)

**Mémoire soutenu en**

Août 2014

**Directrice de mémoire**

Eric Tardif

**Membres du jury**

Patrick Bonvin

## 1 Introduction

Lorsqu'en sciences, on traite de la biologie humaine et qu'on s'intéresse à l'anatomie et à la physiologie d'un organe, on peut avoir recours à la pratique de la dissection. Tel est le cas dans le collège où j'enseigne. Cette pratique est perçue de façon très émotionnelle par la personne qui l'accomplit. Ainsi, les collègues qui me font part de leurs souvenirs de dissection, se rappellent en détail leur vécu et ils en parlent avec émotion, comme si cela s'était récemment passé. Les élèves du collège se montrent tout aussi impliqués. En début d'année, ils demandent si une dissection aura lieu et quel sera l'objet à disséquer. Avant une dissection, certains se montrent surexcités ou angoissés. L'importante charge émotive que cette pratique véhicule et les réactions associées que j'ai pu observer dans le quotidien ont été des facteurs déterminants dans le choix du sujet de mémoire professionnel. En outre, pour définir plus précisément le sujet, je me suis intéressé spécifiquement à la dissection du cœur. En effet, il s'agit de loin de la dissection la plus « redoutée », la plus « acclamée », la plus « impressionnante » à effectuer et à propos de laquelle j'ai observé les réactions les plus fortes. Par exemple, une élève a fondu en larmes à la seule idée qu'elle allait toucher un cœur. Une autre élève qui, en premier lieu, se refusait à disséquer, sautillait de joie en fin de séance car elle avait réussi à effectuer les incisions demandées. Enfin, d'autres manifestent un refus ferme quant à disséquer le cœur.

## 2 Problématique et question de recherche

J'ai conduit ce travail dans le but de mieux comprendre et de prévenir les réactions des élèves, d'identifier les aspects qui heurtent le plus leur sensibilité, d'étudier les comportements et dynamiques qui gravitent autour de cette activité, de créer les conditions idéales à ce que tout le monde se sente en confiance pour apprendre, d'étudier les aspects pédagogiques et psychologiques de la dissection du cœur afin de mieux accompagner les élèves dans la tâche. À la lumière des observations que j'ai faites pendant ma pratique, et dès lors qu'aucuns travaux ne portent sur la dimension émotionnelle de la dissection du cœur au collège, je me suis proposé d'étudier les trois aspects d'utilité, de motivation et de sentiments avec un intérêt plus marqué pour ce dernier. J'ai appuyé mes réflexions sur les études déjà menées auprès d'étudiants d'école

de médecine dont la plupart effectuent pour la première fois la dissection sur un cadavre. Lempa (2005) reconnaît dans la dissection une utilité pour respecter le corps, renforcer l'esprit collaboratif et le travail d'équipe, mettre en pratique des notions théoriques, et bien d'autres qualités essentielles aux apprentissages médicaux. Offner (2013) relate l'influence positive que l'expérience multisensorielle et réelle de la dissection a sur les apprentissages des étudiants. Holstermann et al. (2012) observent un taux d'intérêt relativement important pour la dissection. En plus, l'intérêt ne semble pas être influencé par le dégoût éprouvé. Cet auteur note aussi que les filles sont plus enclines à ressentir du dégoût que les garçons. Arora & Sharma (2010) montrent comment l'intérêt pour la dissection, et par conséquent la motivation qu'on a, augmente pour ceux qui l'ont effectuée. Un effet positif de la dissection dans ce sens est donc admis. Au fil des lectures, il résulte que les étudiants manifestent des sentiments mitigés. Arraez-Aybar et al. (2004) constatent que la part d'inquiétude ressentie avant d'effectuer la première dissection, tend à diminuer au fil des expériences. Bonnaud-Antignac (2008) comparent les ressentis d'étudiants de première année de médecine avec ceux d'infirmiers de blocs opératoires plus âgés. Les deux groupes apprécient la mise en commun des émotions éprouvées lors d'une séance enregistrée et manifestent le souhait d'une séance préparatoire. Les infirmiers se montrent plus à l'aise avec les incisions demandées, ils se concentrent mieux sur la tâche et font abstraction du cadavre en tant que personne décédée pour le transformer en objet anatomique. Randler et al. (2012) notent comment l'inquiétude et le dégoût influencent négativement la motivation qui, elle, favorise les apprentissages. Bien d'autres études se sont penchées sur les modalités et les effets de la préparation préalable des élèves à la dissection (Agnihotri & Sagoo, 2010; Javadnia et al., 2005; Tscherning et al., 2000) ainsi que sur les émotions éprouvées lors de la dissection (Bernhardt et al., 2012; Dinsmore et al., 2001; Hancock et al., 2004; Horne et al., 1990; Khan & Mirza, 2013; McGarvey et al., 2001; O'Carroll, 2002; Romero, 2010). Ils relèvent que la dissection est globalement perçue de façon positive bien qu'une minorité ressente du stress. Les constats mis en évidence chez ces auteurs peuvent à mon avis être transposés aux élèves qui s'apprentent à disséquer le cœur pour la première fois dans leur scolarité obligatoire. D'où la question de recherche qui en découle : comment la dissection du cœur est-elle perçue par les élèves du collège du point de vue de l'utilité, de la motivation et des sentiments ?

### 3 Démarche de recherche

Deux classes de 8<sup>e</sup> année (10<sup>e</sup> HarmoS) d'une vingtaine d'élèves chacune ont participé au projet. Dans l'étude du système cardiovasculaire, les élèves sont tenus de disséquer un cœur de porc pour intégrer les notions théoriques du cours. Une classe a fait office de groupe contrôle tandis que l'autre était le groupe expérimental. Une semaine avant la dissection, les élèves des deux classes ont répondu à un questionnaire concernant leurs représentations par rapport à l'utilité, la motivation et les sentiments que la dissection évoque chez eux. Ils s'expriment aussi sur le genre d'informations qu'ils voudraient recevoir lors d'une séance préparatoire. Quelques jours avant la dissection, les élèves du groupe expérimental participent à une séance préparatoire lors de laquelle ils reçoivent les informations qu'ils avaient demandées concernant le matériel, la méthode, les mesures de sécurité, l'aspect légal pour l'obtention de l'organe à disséquer. En fin de séance, ils alimentent la discussion avec leurs questions et leurs remarques. Pendant la dissection, les élèves des deux classes suivent les instructions de leur maître respectif et le protocole qui leur est fourni pour effectuer les incisions demandées. Quelques jours après la dissection, ils remplissent un deuxième questionnaire portant sur les mêmes dimensions que le premier. L'anonymat a été garanti pour les deux questionnaires. Quelques semaines plus tard, les avis des élèves sont récoltés au moyen d'une séance enregistrée sous forme de discussion dans laquelle les élèves échangent sur leur expérience de dissection.

### 4 Présentation et interprétation des résultats

En général, la dissection du cœur est perçue de façon relativement positive aussi bien en ce qui concerne l'utilité que la motivation. Elle est considérée utile surtout pour changer la façon de voir le corps humain, puis pour la culture générale et ensuite pour les apprentissages scolaires, et, en moindre mesure, pour un futur métier. Les principales sources de motivation sont la curiosité, l'originalité du cours, un côté «cool», mais pas le futur métier. Par contre, les sentiments se veulent mitigés. Les élèves ressentent de façon plus importante de la curiosité, puis du dégoût, de la joie, de l'inquiétude, et de façon encore moins importante de la tristesse et de la colère. De surcroît, j'observe un «effet-genre» sur la perception de la dissection. Notamment, les filles ressentent plus de dégoût et d'inquiétude avant de l'accomplir. Après dissec-

tion, les filles ressentent davantage du dégoût et de la tristesse. Les garçons ressentent une plus grande utilité pour les apprentissages scolaires et sont plus motivés par les bienfaits scolaires ressentis. Toutefois, je n'ai observé aucun «effet-dissection» sur les dimensions testées ni aucun «effet-séance préparatoire».

### 5 Discussion et conclusion

Pour d'autres auteurs aussi, la dissection s'avère être une méthode appréciée pour les apprentissages anatomiques (Granger, 2004; McGarvey et al., 2001; Offner, 1993). A égale mesure, un «effet-genre» concernant la sensibilité au dégoût a été observé. Holstermann et al. (2012) constatent que les filles ressentent plus de dégoût pour la dissection d'un cœur de porc. Haidt et al. (1994) évoquent une prédisposition plus marquée des filles au dégoût en général. Si je n'ai observé aucun «effet-séance préparatoire», c'est peut-être parce que le contexte de mon étude diffère de celui des écoles médicales dans lesquelles la formation est choisie. Les sujets sont aussi plus jeunes et n'ont pas, ou peu, fait l'expérience de la mort. En outre, le fait de préparer psychologiquement les élèves du collège à la dissection ne semble pas avoir d'influence sur leur ressenti. Dans ce sens, organiser des séances de mise en commun des émotions avant même d'accomplir la dissection pourrait avoir des effets bénéfiques qui doivent être testés par la suite. Cependant, ces résultats nécessitent d'être infirmés ou confirmés lors de tests ultérieurs avec des échantillons de taille plus conséquente. Au vu de ce qui précède, il pourrait être envisageable de préparer différemment les filles et les garçons à la dissection ou de proposer des alternatives à ceux qui manifesteraient encore un refus. Par la suite, je pourrais m'intéresser à la perception de la dissection d'autres organes et tester un «effet-expérience» pour voir si le fait d'avoir déjà disséqué au moins une fois est positif quant aux ressentis.

### 6 Références

- Agnihotri, G., & Sagoo, M. G. (2010). Reactions of first year Indian medical students to the dissection hall experience. *National Journal of Integrated Research in Medicine*, 1, 4-9.
- Arráez-Aybar, L.-A., Casado-Morales, M. I., & Castaño-Collado, G. (2004). Anxiety and dissection of the human cadaver: an unsolvable relationship? *The Anatomical Record*, 279, 16-23.

- Arora, L., & Sharma, B. R. (2011). Assessment of role of dissection in anatomy teaching from the perspective of undergraduate students: a qualitative study. *Ibnosina Journal of Medicine and Biomedical Sciences*, 3, 59-65.
- Bernhardt, V., Rothkötter, H. J., & Kasten, E. (2012). Psychological stress in first year medical students in response to the dissection of a human corpse. *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*, 29, Doc 12.
- Bonnaud-Antignac, A., Armstrong, O., Hamel, A., Rogez, J. M., Guilloton, D., Maugars, Y. E., & Barrier, J. H. (2008). Le vécu des dissections au laboratoire d'anatomie. Conséquences psychologiques et actions pédagogiques. *Pédagogie Médicale*, 9, 201-208.
- Dinsmore, C., E., Daugherty, S. & Zeitz, H., J. (2001). Student responses to the gross anatomy laboratory in a medical curriculum. *Clinical Anatomy*, 14, 231-236.
- Granger, N., A. (2004). Dissection laboratory is vital to medical gross anatomy education. *The Anatomical Record*, 281, 6-8.
- Haidt, J., McCauley, C., & Rozin, P. (1994). Individual differences in sensitivity to disgust: a scale sampling seven domains disgust elicitors. *Personality and Individual Differences*, 16, 701-713.
- Hancock, D., Williams, M., Taylor, A., & Dawson, B. (2004). Impact of cadaver dissection on medical students. *New Zealand Journal of Psychology*, 33, 17-25.
- Holstermann, N., Ainley, M., Grube, D., Roick, T., & Bögeholz, S. (2012). The specific relationship between disgust and interest: relevance during biology class dissections and gender differences. *Learning and Instruction*, 22, 185-192.
- Horne, D., J., Tiller, J., W., Eizenberg, N., Tashveska, M., & Biddle, N. (1990). Réactions of first year medical students to their initial encounter with a cadaver in the dissecting room. *Academic Medicine*, 65, 645-646.
- Javadnia, F., Hashemitabar, M., Kalantarmahdavi, S., R., & Khajehmoughahi, N. (2005). How to decrease the emotional impact of cadaver dissection in medical students. *Journal of Medical Education*, 7, 26-30.
- Khan, H. M. & Mirza, T. M. (2013). Physical and psychological effects of cadaveric dissection on undergraduate medical students. *Journal of Pakistan Medical Association*, 63, 831-834.
- Lemmp, K. (2005). Perceptions of dissection by students in one medical school: beyond learning about anatomy. A qualitative study. *Medical Education*, 39, 318-325.
- McGarvey, M., A., Farrell, T., Conroy, R., M., Kandiah, S., & Monkhouse, W., S. (2001). Dissection: a positive experience. *Clinical Anatomy*, 14, 227-230.
- O'Carroll, R. E., Whiten, S., Jackson, D., & Sinclair, D. W. (2002). Assessing the emotional impact of cadaver dissection on medical students. *Medical Education*, 36, 350-354.
- Offner, S. (1993). The importance of dissection in biology teaching. *The American Biology Teacher*, 55, 147-149.
- Randler, C., Wüst-Ackermann, P., Vollmer, C., & Hummel, E. (2012). The relationship between disgust, state-anxiety and motivation during a dissection task. *Learning and Individual Differences*, 22, 419-424.
- Romero, R., R. (2010). Anatomical dissection: a positive experience for venezuelan first year medical students. *International Journal of Morphology*, 28, 213-217.
- Tschernig, T., Schlaud, M., & Pabst, R. (2000). Emotional reactions of medical student to dissecting human bodies: a conceptual approach and its evaluation. *The Anatomical Record*, 261, 11-13.

RÉSUMÉ DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL :

# Le burn-out chez les enseignants du secondaire I : l'influence des relations sociales entre collègues

**Rédaction du mémoire**

David Clavien, [davidclavien@gmail.com](mailto:davidclavien@gmail.com)

Delphine Vivian, [delphine.vivian@gmail.com](mailto:delphine.vivian@gmail.com)

**Mémoire soutenu en**

Juin 2014

**Directrice de mémoire:**

Lucy Clavel Raemy

**Membre du jury:**

Valérie Jaton

## 1 Introduction

«Berne, 06.09.2011. Selon une étude commandée par le Secrétariat d'Etat à l'économie (SECO), environ un tiers des personnes actives occupées en Suisse se sentent souvent voire très souvent stressées. Un chiffre qui a augmenté de 30 % en dix ans».

Cette recherche menée en 2010 par la Confédération révèle en chiffres ce que les travailleurs savent déjà: notre vie professionnelle est de plus en plus stressante. En tant que profession sociale, le domaine de l'enseignement n'est pas épargné: on y déplore un taux élevé d'épuisement professionnel. Comme nous l'avons découvert dans le cours MSDEV31 (Doudin, 2013), de nombreux facteurs de protection peuvent contrebalancer le risque d'épuisement professionnel.

La prévention du burn-out a attisé notre curiosité, et nous avons voulu approfondir nos connaissances sur ce danger professionnel. Ainsi, nous nous sommes penchés de plus près sur la situation dans notre établissement.

## 2 Problématique et question de recherche

Dans nos observations, nous avons perçu que les relations entre collègues semblent être un élément très structurant dans la vie sociale de notre établissement. Ces constatations nous ont alors amenés à formuler la problématique suivante: les relations sociales entre enseignants ont-elles une influence sur le risque de tomber en burn-out?

## 3 Démarche de recherche

Nous avons commencé par définir les deux concepts théoriques de notre recherche: le burn-out et les relations sociales entre enseignants. La définition actuellement la plus reconnue du burn-out est celle établie par Christina Maslach (1981), qui situe les causes principalement dans l'environnement de travail. Le burn-out peut prendre selon la chercheuse 3 dimensions, qui peuvent apparaître indépendamment les unes des autres ou de façon combinée: Il s'agit tout d'abord de l'épuisement émotionnel: qui se manifeste par une perte d'énergie, de la démotivation, un épuisement mental et également un sentiment de frustration (Josse, 2008). La deuxième dimension

est la dépersonnalisation des relations humaines. Suite au trop-plein d'émotions qui a provoqué la situation de burn-out, l'individu bloque inconsciemment son affect dans ses échanges sociaux ce qui conduit à une forme de détachement et de froideur, du cynisme, de l'impatience, l'irritabilité, tout ceci menant à la déshumanisation des relations sociales. Le dernier symptôme est la diminution du sentiment d'accomplissement personnel, lorsque l'individu se sent inefficace et inutile sur le plan professionnel. Il dévalorise son travail et met en doute sa valeur professionnelle, ce qui le conduit à déprécier sa valeur personnelle et affaiblit son estime de lui.

Pour le concept des relations sociales entre les enseignants, nous n'avons retenu que les interactions entre les enseignants et leurs collègues directs, en excluant ainsi la hiérarchie et les professionnels que l'institution scolaire a pourvus d'un rôle particulier dans la santé.

Après avoir observé les interactions entre nos collègues, nous avons sélectionné celles qui nous paraissaient pertinentes pour notre étude et les avons classées en trois catégories:

- 1. Intégration en salle des maîtres. Il s'agit d'une dimension générale se rapportant au sentiment d'appartenance de l'enseignant au sein de l'établissement.
- 2. Relations d'ordre professionnel. Sont prises en compte ici les interactions ayant pour sujet un élément professionnel, comme une discussion informelle au sujet d'un élève ou des échanges de conseils.
- 3. Relations d'ordre personnel. Il s'agit des interactions ayant lieu autour d'un motif privé: par exemple les discussions au sujet de problèmes personnels, de vacances, les sorties entre collègues.

Quarante enseignants de l'Etablissement secondaire Léon-Michaud d'Yverdon ont répondu à un questionnaire composé de trois parties: une série de questions personnelles d'ordre général; puis une partie sur les relations sociales, et enfin le test Maslach Burnout Inventory (Christina Maslach, 1981), reconnu et utilisé largement dans le milieu de la psychologie du travail. Les résultats des différentes parties ont tout d'abord été représentés sous la forme d'un tableau récapitulatif. Puis, les moyennes des résultats ont été corrélées quand cela a été possible à l'aide du facteur de Pearson de manière à ressortir les facteurs d'influences des relations sur le burn-out. Finalement, nous avons affiné notre analyse en cherchant à corréler des questions particulières entre elles.



## 4 Présentation et interprétation des résultats

Les enseignants de notre établissement sont généralement en bonne santé, mise à part dans la catégorie du sentiment d'accomplissement personnel où ils révèlent une certaine vulnérabilité. Ce sentiment d'efficacité n'est pas dépendant de leur niveau d'épuisement ou de dépersonnalisation, mais il semble pouvoir être influencé par le changement de système scolaire.

Si l'on doit retenir uniquement les interactions principales entre nos deux concepts théoriques, on notera en premier lieu que la qualité de la collaboration entre collègues semble grandement influencer la capacité de s'investir émotionnellement. Ainsi, la qualité des relations professionnelles constitue réellement un bon facteur de protection contre la dépersonnalisation des relations humaines. Dans tous les cas, l'affect et le domaine émotionnel, qui sont des facteurs propres à chaque individu, ont un rôle prépondérant dans la gestion des relations à autrui.

De plus, les enseignants qui fréquentent leurs collègues dans le cadre de leur vie privée sont plus sujets à l'épuisement professionnel, mais cela est dû aux sujets de discussions que les personnes abordent. Parler de travail avec ses collègues durant ses loisirs et un facteur de risque pour l'épuisement professionnel. En revanche, se sentir reconnu et valorisé dans ses échanges aide à ne pas ressentir de fatigue.

La qualité de la collaboration professionnelle est ainsi déterminante dans la capacité d'un enseignant à s'investir émotionnellement dans son travail. Les enseignants ont besoin du soutien de leurs collègues pour utiliser pleinement leur potentiel affectif. En tant que profession sociale, l'enseignement nécessite donc un cadre relationnel où l'on peut s'épanouir et favoriser une bonne stabilité émotionnelle. Ainsi, les enseignants qui se sentent en confiance vis-à-vis de leur équipe pédagogique peuvent profiter de la collaboration qu'ils mettent en place avec leurs collègues, en partageant du matériel par exemple.

## 5 Conclusion

Ainsi, les enseignants bénéficient largement d'un climat de coopération favorable, où ils se sentent valorisés et accomplis. En prenant confiance en leur efficacité personnelle, ils peuvent améliorer

leur estime d'eux-mêmes et résister plus facilement au stress et à l'épuisement professionnel. Le choix et la qualité des relations que les enseignants entretiennent avec leurs collègues sont déterminés principalement par des facteurs personnels, ce qui signifie que les enseignants en profitent d'autant plus lorsqu'ils ont le choix et l'initiative de la modalité des échanges socioprofessionnels.

Il serait intéressant de reconduire cette recherche quelques années après l'entrée en vigueur de la LEO pour mesurer son impact sur la santé des enseignants. De plus, pour affiner les résultats, il serait intéressant de tenir compte des facteurs privés influençant la santé professionnelle des enseignants, car chacun apporte son lot de risques et de protections issus de sa vie personnelle.

## 6 Bibliographie

- Doudin P.-A. (2013). Cours MSDEV31, HEP, Lausanne.
- Josse E. (2008). Le burn-in et le burn-out. URL: [http://www.resilience-psy.com/IMG/pdf/burnin\\_burnout.pdf](http://www.resilience-psy.com/IMG/pdf/burnin_burnout.pdf)
- Maslach C. & Jackson S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of occupational behaviour*, 99-113.
- Maslach C., Jackson S. E. & Leiter M. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Secrétariat d'Etat à l'économie (SECO), (2011). Berne. URL: <http://www.seco.admin.ch/aktuel/00277/01164/01980/?lang=fr&msg-id=40970>

RÉSUMÉ DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL :

# La prévention du cannabis à l'école. Quelles sont les représentations des enseignants ?

**Rédaction du mémoire**

Dr. Dimitry Debrieux, [ddebrieux@gmail.com](mailto:ddebrieux@gmail.com)

**Mémoire soutenu en**

Juin 2014

**Directeur de mémoire**

Dr. Eric Tardif

**Membre du Jury**

Pr. Pierre-André Doudin

## 1 Introduction

L'école est le symbole des valeurs de la société, pourtant elle peut être aussi un lieu où le cannabis se consomme. Ceci crée alors une atmosphère favorable à cet usage voir une norme sociale (Kuntsche & Jordan, 2006). Dans le domaine de la prévention, l'activité des enseignants est dépendante de leur représentation quant à leur participation. Néanmoins, tous les enseignants sont ou seront confrontés aux questions posées par les conduites à risque et ils doivent donc s'interroger au comportement qu'ils doivent adopter (Bantuelle & Demeulemeester, 2008; Jourdan, 2010; Perrenoud, 2001). Du fait de son lien privilégié avec les élèves, l'enseignant peut par son attitude favoriser la mise en place d'un climat protecteur dans sa classe pour éviter la mise en échec de ses élèves et favoriser leur participation (Faggiano et al., 2008). Dans ce travail nous nous sommes donc intéressés au point de vue des enseignants sur leurs rôles et celui de l'école dans la prévention de la prise de cannabis.

## 2 Problématique et question de recherche

Les représentations des enseignants quant à la prévention contre l'abus de substances sont peu documentées. Seul deux recherches se dégagent; la première est une enquête qualitative menée en Irlande afin de comprendre les représentations des enseignants quant à la consommation de substances chez leurs élèves (Van Hout & Connor, 2008). La seconde est de type quantitatif, et s'est intéressée aux représentations des enseignants quant à leur rôle dans la prévention à l'abus de substances (Van Hout, Foley, McCormack, & Tardif, 2012). Dans la présente étude, nous nous sommes donc interrogés sur la représentation des enseignant(e)s dans la prévention du cannabis au sein d'un établissement secondaire Lausannois. Notre étude permettra de voir dans une certaine mesure s'il y a des similitudes avec la représentation des enseignants irlandais et suisse en utilisant les questions de recherche suivantes:

- Quel comportement les enseignants pensent-ils adopter face à un élève consommateur ou qui présente des signes de mal-être?
- Disposent-ils de suffisamment de connaissance et de support pour identifier les élèves à risques et/ou favoriser un climat favorable à la prévention?

## 3 Démarche de recherche

### Echantillon

Ensemble des enseignants d'un collège lausannois.

### Outil de recueil des données

Questionnaire à choix multiple, basées sur une échelle d'accord, composé de deux parties distinctes. La première s'intéresse au climat de l'établissement et à la satisfaction des enseignants et des élèves à le fréquenter. La deuxième se focalise sur les représentations des enseignants face à leurs rôles dans la prévention du cannabis ainsi que leurs expériences quant à sa consommation au niveau scolaire.

### Procédure

L'ensemble des professeurs (160 personnes) a reçu le questionnaire par Google Drive et leurs réponses ont été automatiquement collectées. Aucun critère d'exclusion n'a été défini pour cette étude.

### Analyse

Les scores de chaque question ont été additionnés et divisés par le nombre d'items concernés pour obtenir un indice d'accord moyen pour chacune d'elles, les écarts-types ont aussi été calculés. Les résultats des questionnaires ont été analysés avec le logiciel Excel.

## 4 Présentation des résultats

Sur les 64 répondants, 35 étaient des femmes (-55 %) et 29 des hommes (-45,5 %). La majorité des répondants sont âgés de 41 à 50 ans (-44 %) et dispose de six à quinze années d'expérience en enseignement (-49 %). Notre étude montre que 95 % des répondants accordent une grande importance au climat scolaire comme ce fut le cas dans l'étude irlandaise (Van Hoot et al., 2012). Pourtant 66,5 % des répondants ont déclaré avoir connu un(e) consommateur(rice) de cannabis durant leur scolarité et 61 % estiment que l'intérêt de leurs enseignants pour la prévention du cannabis était faible. Ce résultat coïncide avec le fait que 84 % d'entre eux ont indiqué n'avoir jamais pris part à un programme de prévention. Paradoxalement, 94,5 % déclare ne pas disposer de ressource et connaître la marche à suivre si un élève consomme. On notera qu'aucun effet du genre n'a été observé dans les réponses. Enfin, la majorité des répondants (> 25%) considère qu'un toxicologue constitue la personne idéale pour

assurer la prévention du cannabis à l'école. Ce dernier est suivi de près par un copain d'école (> 20%) et l'infirmier(e) scolaire (> 15%).

## 5 Discussion et conclusion

Notre étude bien que limitée compte tenu de la taille de notre échantillon et du fait qu'elle se base sur un établissement uniquement, du fait de la décision 102, montre une tendance des enseignants, de notre établissement d'étude, à créer et maintenir un climat favorable au sein de leur établissement. Ceci démontre une volonté des enseignants de cet établissement à encourager leurs élèves et à développer un cadre d'échange privilégié au sein de leur classe ce qui constitue un facteur de protection (Faggiano et al., 2008) ainsi qu'une source de motivation pour faire de la prévention (Van Hout et al., 2012). Van Hout, Foley, McCormack et Tardif (2012) mettent effectivement en exergue une corrélation entre un bon climat d'établissement et une attitude positive à y effectuer de la prévention de la part des enseignants. L'étude met aussi en évidence des contrastes par le fait que bien que les enseignants jugent la prévention du cannabis comme faisant partie de leur tâche ou de celle de l'école ils sont une large majorité à n'avoir pas pris part à un programme de prévention. Une possible explication pourrait être un manque d'information des sujets qui n'ont peut-être pas encore eu l'occasion de participer à un programme de prévention et/ou qui ne savent pas où s'adresser pour avoir accès à de la documentation sur le sujet. Toutes ces observations rejoignent l'analyse factorielle de Tardif, Doudin et Meylan (2012) qui montre que l'attitude positive des enseignants pour la prévention à l'école est significativement liée aux moyens à disposition mis en place. Pourtant un programme de prévention appelé PSPS est censé être mis en place dans tous les établissements et ce depuis 2011 dès lors les enseignants devraient au moins être informés des politiques de prévention. En effet, le programme de prévention PSPS demande que les enseignants soient capables de repérer des élèves potentiellement sous l'emprise de substances (American Psychiatric Association, 1994) et les orientent vers des structures d'accompagnement. Aussi si les enseignants ne sont pas au courant de telle démarche on peut douter de l'efficacité du programme au sein de l'établissement. Enfin, les participants jugent à la majorité (> 25%) qu'un expert toxicologue est le plus à même d'assurer la prévention du cannabis à l'école ce qui traduit l'idée que la prévention nécessite avant tout une expertise scientifique ce qui corrèle avec le fait

que les participants jugent qu'une formation particulière est nécessaire à la prévention. Il est aussi intéressant de noter que le copain d'école arrive en deuxième position des personnes les plus compétentes pour assurer la prévention (> 20%). On rejoint ici la théorie de l'influence des pairs qui veut que l'on soit plus sensible aux jugements et recommandations de nos pairs dans la prise de nos décisions (Le Breton, 2006). Sur la base de ces résultats, on peut donc se demander si on n'aurait pas dû ajouter la possibilité de sélectionner tous les participants proposés comme acteur majeur de la prévention. En effet, on peut considérer que la prévention du cannabis à l'école n'est pas l'affaire de spécialistes, mais qu'elle relève de l'action quotidienne des adultes en charge de l'éducation des enfants, au premier rang desquels les parents et les enseignants.

Pour conclure, bien que le climat d'établissement préoccupe la majorité de nos répondants, ils se sentent pour une majorité d'entre eux que peu concerné par la prévention. Ils rejettent la responsabilité à l'école omettant ainsi qu'ils en font partie intégrante et qu'en tant qu'acteur scolaire leur implication et leur collaboration avec les différents acteurs impliqués dans la prévention sont primordiales pour maintenir un bon climat qui est un facteur de protection majeur pour les élèves.

## 6 Bibliographie

- American Psychiatric Association (2006). *American Psychiatric Association Practice Guidelines for the treatment of psychiatric disorders: compendium 2006*. American Psychiatric Pub.
- Bantuelle, M., & Demeulemeester, R. (2008). *Comportements à risque et santé: agir en milieu scolaire*. Saint-Denis: INPES.
- Faggiano, F., Vigna-Taglianti, F. D., Versino, E., Zambon, A., Borraccino, A., & Lemma, P. (2008). School-based prevention for illicit drugs use: A systematic review. *Preventive Medicine*, 46 (5), 385-396.
- Kuntsche, E., & Jordan, M. D. (2006). Adolescent alcohol and cannabis use in relation to peer and school factors: Results of multilevel analyses. *Drug and alcohol dependence*, 84 (2), 167-174.
- Le Breton, D. (2006). Conduites à risque ou... passion du risque. *La santé de l'homme*, 386, 22-25.

- 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<sup>e</sup> Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française, *La qualité de vie dans tous ses états*, Nantes.
- Van Hout, M. C., & Connor, S. (2008). A Qualitative Study of Irish Teachers' Perspective of Student Substance Use. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 52 (1), 80-91.
- 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.

RÉSUMÉ DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL :

# La représentation des femmes dans les manuels d'histoire du secondaire I : de l'analyse théorique à la réalisation pratique

**Rédaction du mémoire**

Sophie Dupontet, [sophie.dupontet@gmail.com](mailto:sophie.dupontet@gmail.com)

**Mémoire soutenu en**

Juin 2014

**Directrice de mémoire**

Sylviane Tinembart

**Membre du jury**

Boris Martin

## 1 Introduction

L'école a plusieurs missions dont notamment celle de transmettre un savoir et celle d'inclure. Les mots «inclusion» ou «intégration» renvoient le plus souvent aux différences ethniques, culturelles et intellectuelles, mais plus rarement à la notion de genre. Ce mémoire se focalise sur l'image de la femme renvoyée par les manuels d'histoire au secondaire et de ses éventuels impacts sur la représentation de la société par les élèves. Face à des résultats peu satisfaisants d'un point de vue du genre et afin de permettre aux élèves de trouver «modèles positifs d'identification» (Rignault & Richert, 1997, p. 58), nous avons créé trois propositions didactiques intégrant l'histoire des femmes au cours du cycle 3. L'histoire étant une discipline fondamentale dans la transmission de valeurs culturelles et sociales, elle se doit de transmettre une vision non-stéréotypée de la société.

## 2 Problématique et question de recherche

Partant de la définition du sexisme dans les supports didactiques de Lelièvre cités par Fiquet (2009, p. 2), «On peut dire qu'il y a sexisme quand les textes et les illustrations des manuels scolaires décrivent hommes et femmes dans des fonctions stéréotypes qui ne reflètent pas la diversité des rôles. Le fait de nier la réalité sociale et historique dans sa complexité et sa diversité aboutit à une représentation caricaturale et unilatérale des images et des rôles masculins et féminins.», nous nous sommes demandé si les manuels d'histoire utilisés au secondaire I véhiculaient une vision paritaire et égalitaire de l'histoire. Dans un premier temps, nous avons essayé de répondre à notre hypothèse générale selon laquelle *les femmes sont sous-représentées quantitativement et qualitativement dans les documents iconographiques et textuels proposés par les manuels d'histoire au secondaire I*. Puis, à partir des résultats obtenus dans la première partie de la recherche, nous nous sommes demandé *dans quelle mesure il est nécessaire d'introduire des séquences d'histoire du genre et de quelle manière cela pouvait être réalisé dans notre pratique enseignante*.

## 3 Démarche de recherche

Pour traiter de la représentation des femmes dans les manuels d'histoire au secondaire I, nous avons choisi de développer notre recherche en deux phases: l'une théorique et l'autre pratique.

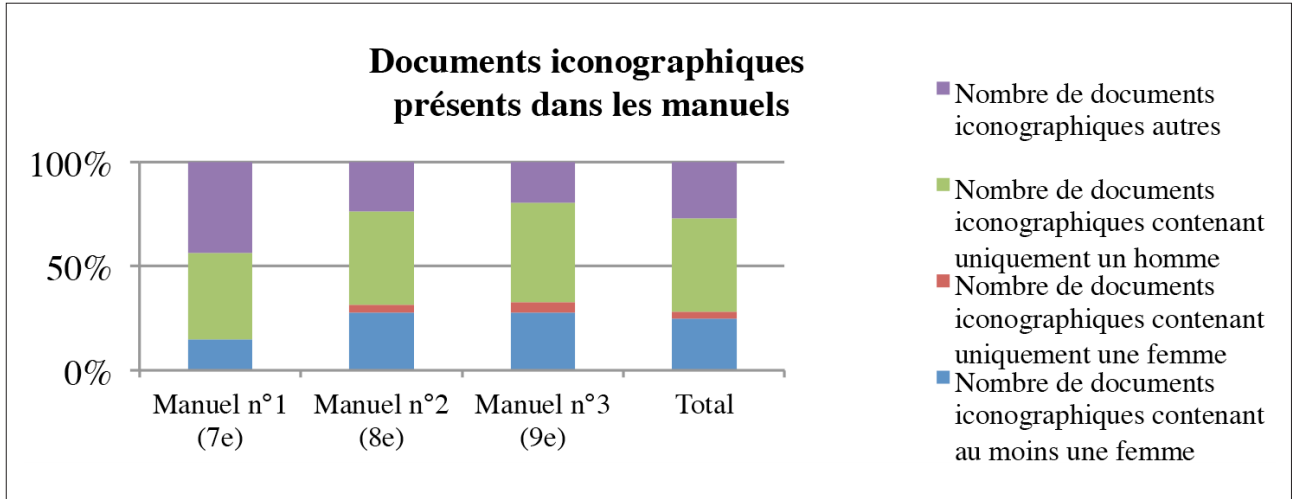
Lors de la première, nous avons analysé la manière dont sont représentées les femmes dans les trois manuels d'histoire vaudois du cycle 3. Nous avons axé notre recherche sur trois pôles: quantitatif, qualitatif, langagier. Dans un premier temps, nous avons porté notre intérêt sur la proportion féminine dans ces ouvrages. Pour ce faire, nous avons examiné les couvertures, puis nous avons procédé à une collecte quantitative des documents iconographiques et textuels dans le but de constater s'il existe une différence numérique entre les documents «féminins» et les documents «masculins». Dans un second temps, nous avons observé le contenu des documents iconographiques et les questions qui s'y rapportaient. Et finalement, nous avons analysé le contenu des textes de référence pour voir de quelle manière l'histoire des femmes était mentionnée. Puis, lors de la seconde phase, sur la base de nos résultats, nous avons créé et analysé trois séquences didactiques traitant de l'histoire des femmes destinées aux classes de 9<sup>e</sup> à 11<sup>e</sup>.

## 4 Présentation des résultats

Afin d'obtenir des résultats les plus précis possibles, nous avons répertorié à l'aide de critères identiques tous les documents textuels et iconographiques présents dans nos trois manuels du secondaire I. Ainsi, nous avons constaté que d'un point de vue quantitatif, la proportion de documents contenant une femme est assez faible. En effet, nous obtenons une moyenne de 17 % pour l'ensemble du corpus. Ce chiffre étant quasiment identique pour les manuels n° 2 (17 %) et n° 3 (20 %). Le n° 1, pour sa part, est encore sous cette moyenne avec 9 % de présence féminine dans les documents.

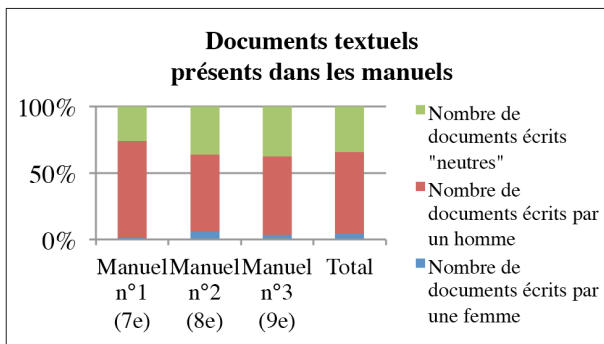
En ce qui concerne les documents iconographiques, nous avons pu noter une tendance quasiment identique. Les illustrations sur lesquelles sont représentées des femmes en compagnie d'hommes représentent 18,5 % de la totalité (14 % pour le n° 1; 23 % pour le n° 2; 26 % pour le n° 3), alors que ces chiffres diminuent nettement quand nous prenons en compte celles où n'apparaissent uniquement une ou plusieurs figures féminines: 0 % pour le n° 1; 3,5 % pour le n° 2; 7 % pour le n° 3 (voir graphique page suivante).

En examinant chacune de ces illustrations, nous avons pu distinguer cinq grandes catégories de femmes: les femmes noyées dans une foule de personnes, ce qui tend à les rendre très peu identifiables; la femme-symbole, d'une nation



ou d'un mythe, la femme n'est donc pas représentée en tant qu'identité biologique et culturelle, mais en tant que porteuses de valeurs; la femme épouse et mère, rôle traditionnel et naturel attribué dans notre société; les femmes ouvrières, peu nombreuses malgré leur grande importance historique lors de la Révolution industrielle ou en temps de guerre; et la femme en révolte accompagnée dans la majeure partie des cas d'hommes. Par conséquent, nous pouvons constater que les manuels d'histoire au secondaire I ne renvoient pas une image positive du rôle socio-économique des femmes. A travers ces images, les élèves assimilent inconsciemment ce type de stéréotypes et peuvent être amenés à penser que les femmes n'ont joué qu'un rôle minime dans l'histoire.

Les documents textuels suivent la même tendance avec encore une plus faible représentation du sexe féminin. Sur la totalité des textes répertoriés, 61 % sont écrits par des hommes; 35 % peuvent être considérés comme neutres, car ils ne peuvent pas être attribués de manière univoque à un homme ou une femme (lois, manifestes, déclarations, extraits d'archives, etc.); et 4 % seulement proviennent d'auteures-femmes.



Concernant le langage utilisé par les auteur-e-s des manuels, nous pouvons constater que le langage épïcène est rarement utilisé, que ce soit dans les titres, les sous-titres, les textes explicatifs ou les légendes. Le précepte épïcène concernant la féminisation ou le trait d'union n'est jamais appliqué dans ce type de support scolaire. En effet, les références aux peuples d'un pays ou d'une région s'effectuent toujours au masculin (ex. les Français, les Uranais), tout comme les fonctions dans la société (ex. les paysans, les Confédérés, les protestants). Le fait de présenter aux élèves une histoire uniquement masculine, à travers le vocabulaire et la grammaire, diminue considérablement l'importance jouée par les femmes au cours des siècles.

## 5 Discussion et conclusion

Face à ces résultats, il nous a semblé pertinent de créer des séquences didactiques centrées sur un volet de l'histoire des femmes. En effet, il nous a paru nécessaire de remédier aux lacunes historiques présentes dans les manuels du secondaire I et II. Nous sommes conscients que ces propositions ne sont pas parfaites. Mais elles ont deux fonctions principales: tout d'abord montrer qu'il est possible de faire de l'histoire genrée à l'école, puis elles peuvent également servir de modèles ou être utilisées telles quelles par les enseignants désireux de montrer une école de l'égalité. Dans cette partie plus pratique, nous souhaitons montrer aussi bien aux enseignant-e-s qu'aux auteur-e-s que l'introduction de certains aspects de l'histoire des femmes n'est pas une démarche complexe à entreprendre.



## 6 Bibliographie présente dans le mémoire

- Abrami, P. C., & al. (1996). *L'apprentissage coopératif: Théories, méthodes, activités*. Montréal: Les Editions de la Chenelière.
- Babillot, M., & Houadec, V., (2008). *50 activités pour l'égalité filles/garçons à l'école*. Midi- Pyrénées: SCEREN CRDP.
- Berton-Schmitt, A. (2005). *La place des femmes dans les manuels d'histoire du secondaire*. Grenoble: Observatoire de la Parité, Institut d'Etudes Politiques de Grenoble. Disponible sur: [http://orientation.ac-clermont.fr/pmb/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=170](http://orientation.ac-clermont.fr/pmb/opac_css/doc_num.php?explnum_id=170) (dernière consultation le 9 mai 2013).
- Berton-Schmitt, A., & Reygrobellet M. (2011). *La représentation des femmes dans les nouveaux manuels d'histoire de seconde et de CAP*. Paris: Centre Hubertine Auclert. Disponible sur: [http://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/images/etude\\_la\\_representation\\_des\\_femmes\\_dans\\_les\\_manuels\\_histoire\\_de\\_2nde\\_et\\_cap\\_cha.pdf](http://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/images/etude_la_representation_des_femmes_dans_les_manuels_histoire_de_2nde_et_cap_cha.pdf) (dernière consultation le 9 mai 2013).
- Brugeilles, C., Cromer, S., & Cromer, I. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population*, 57, 261-292.
- Brugeilles, C., & Cromer, S. (2005). *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. Paris: Les Collections du CEPED.
- Brugeilles, C., & Cromer, S. (2006). Les manuels scolaires de mathématiques ne sont pas neutres. Le système de genre d'une collection panafricaine de l'enseignement primaire. *Autrepart*, 39, 147-164.
- Brugeilles, C., & Cromer, S. (2008). *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires? Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire*. Paris: Unesco.
- Bruillard, E. (2005). Les manuels scolaires questionnés par la recherche. In E. Bruillard (Eds.) *Manuels scolaires, regards croisés* (pp. 13-36). Caen: CRDP de Basse-Normandie, Documents, actes et rapports sur l'éducation.
- Chevallard, Y., & Johsua M.-A. (1991). *Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, 117.
- Clerc, J.-B., Minder, P., & Roudit G., (2006). La transposition didactique. Support de cours en didactique d'histoire. Lausanne: HEP VD.
- Disponible sur: <http://lyonelkaufmann.ch/histoire/MHS31Docs/Seance1/TranspositionDidactique.pdf> (dernière consultation le 22 octobre 2013).
- Dermenjian, G., Jami, I., Rouquier, A., & Thébaud, F. (coord.) (2010), *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*. Paris: Belin.
- Dupontet, S. (2013). *La représentation des femmes dans les manuels d'histoire au secondaire II: le cas de l'industrialisation*. Mémoire de MAS. Lausanne; HEP VD.
- Fiquet, B. (2009). *Les stéréotypes dans les manuels scolaires*. Extrait du Site de l'Association Adéquations.
- Disponible sur: <http://www.adequations.org/spip.php?article1247> (dernière consultation le 21 avril 2013).
- Grossenbacher, S. (2006). *Vers l'égalité des sexes à l'école. Que font les cantons pour instaurer l'équité entre hommes et femmes dans le système éducatif? Rapport de tendances*. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE).
- Disponible sur: [http://www.skbfs-csre.ch/information/publikation/tb10\\_csre.pdf](http://www.skbfs-csre.ch/information/publikation/tb10_csre.pdf) (dernière consultation le 22 octobre 2013).
- Le Pellec, J., & Marcos Alvarez, V. (1991). *Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend*. Paris: Hachette.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris: Nathan.
- Moreau. T. (1994). *Pour une éducation épiciène. Guide de rédaction et de ressources pour documents scolaires s'adressant aussi bien aux filles qu'aux garçons*. Lausanne: Editions Réalités sociales.

- Opériol, V. (2013). Le genre en histoire. La construction du féminin et du masculin. *Le cartable de Cléo: Revue suisse sur les didactiques de l'histoire GDH*, 13. Lausanne: Antipodes, 15-23.
  - Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris: Seuil.
  - Rey, B., & Staszewski, M. (2010). *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socioconstructivistes*. Bruxelles: De Boeck.
  - Rignault, S., & Richert, P. (1997). *Rapport au Premier Ministre sur la représentation des femmes et des hommes dans les livres scolaires*. Paris: La Documentation française.  
Disponible sur: <http://www.ladocumentation-francaise.fr/rapports-publics/974071524/index.shtml> (dernière consultation le 21 avril 2013).
  - Sinigaglia-Amadio, S. (2010). Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France: la persistance des stéréotypes sexistes. *Nouvelles questions féministes: revue internationale francophone*, 29, n° 2, Lausanne: Antipodes.
  - Tudor, R. (2000). *Enseigner l'histoire des femmes au XX<sup>e</sup> siècle: la pratique en salle de classe. Pochette pédagogique destinée aux établissements du secondaire*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
  - Virgili, F. (2002). L'histoire des femmes et l'histoire des genres aujourd'hui. *Vingtième Siècle: Revue d'histoire*, 75, 5-14.
  - Von Felten, D., & Wyssa P. (2006). *De l'utilisation du manuel «Histoire générale» dans l'enseignement vaudois*, mémoire professionnel pour maître spécialiste, Lausanne: HEP.
  - Wagner, A.-L., & Tisserant, P. (2010). Stéréotypes et manuels scolaires: Synthèse d'une étude sur les stéréotypes liés au genre, à l'origine, au handicap, à l'orientation sexuelle et à l'âge dans les manuels scolaires du secondaire. *Education & Formation*, e-292.
  - Wieviorka, A. (2004). *Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée?*. Etude du Conseil économique et social.  
Disponible sur: <http://www.observatoire-parite.gouv.fr/IMG/pdf/04022705pdf-b193.pdf> (dernière consultation le 21 avril 2013).
- Les Bureaux de l'égalité romands (2002). *Ecrire les genres, guide romande d'aide à la rédaction administrative et législative épïcène*.  
Disponible sur: [http://www.egalite.ch/uploads/pdf/langage\\_epicene\\_guide.pdf](http://www.egalite.ch/uploads/pdf/langage_epicene_guide.pdf), (dernière consultation le 7 juin 2013).
  - Textes officiels: CDIP (1993). *Recommandations en vue de l'égalité de l'homme et de la femme dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation*.
  - Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (18 décembre 1979). Entrée en vigueur pour la Suisse le 26 avril 1997.  
Disponible sur: <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19983322/index.html> (dernière consultation le 8 novembre 2013).
  - PEV (2006). Partie B, «Histoire».  
Disponible sur: [http://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers\\_pdf/PEV\\_Partie-B\\_Histoire.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/PEV_Partie-B_Histoire.pdf) (dernière consultation le 26 octobre 2013).
  - PER (2010). «Histoire», 3<sup>e</sup> cycle.  
Disponible sur: [http://www.plandetudes.ch/documents/10273/36296/PER\\_print\\_SHS\\_32.pdf](http://www.plandetudes.ch/documents/10273/36296/PER_print_SHS_32.pdf) (dernière consultation le 26 octobre 2013).

RÉSUMÉ DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL :

# Etude des facteurs environnementaux en lien avec la fréquence de prise du petit-déjeuner auprès d'élèves de deux établissements du secondaire I

**Rédaction du mémoire**

Laurent Jaggi, [laurent.jaggi@vd.educanet2.ch](mailto:laurent.jaggi@vd.educanet2.ch)

Vincent Monney, [vincent.monney@vd.educanet2.ch](mailto:vincent.monney@vd.educanet2.ch)

**Mémoire soutenu en**

Janvier 2014

**Directeur de mémoire**

Serge Ramel

**Membre du jury**

Eric Tardif

## 1 Introduction

Un matin, durant une période d'enseignement, une élève s'est évanouie. La discussion qui s'en était suivie avait montré que l'une des causes probables de ce malaise venait du fait que cette élève n'avait pas pris de petit-déjeuner ce matin-là. La question avait ensuite été posée dans d'autres classes et le constat était tombé : plus de la moitié des élèves dit ne pas prendre de petit-déjeuner les matins d'école.

## 2 Problématique et question de recherche

Notre société est de plus en plus confrontée à des questions en relation avec l'alimentation et ses conséquences pour la santé. En tant que lieu d'éducation, l'école n'échappe pas à la tendance. L'éducation nutritionnelle a par exemple notamment pour objectif la prise de conscience de l'importance de l'alimentation. De plus, il est vrai que «Le petit-déjeuner est souvent qualifié de repas le plus important. Des réserves pleines améliorent la concentration et la capacité de rendement à l'école et dans l'exercice de sa profession» (Société suisse de nutrition, 2011, p. 3). Les deux méta-analyses (Hoyland, Dye, & Lawton, 2009, et Pollitt & Mathews, 1998) sur lesquelles nous nous sommes appuyés montrent d'ailleurs que le lien positif entre la prise régulière d'un petit-déjeuner et la performance cognitive des élèves est largement reconnu par la communauté scientifique.

Toutefois, l'enquête Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) (Delagrande Jordan & Kuntsche, 2012), menée sous l'égide de l'Organisation mondiale de la santé, indique que la part des adolescents prenant un petit-déjeuner chaque jour d'école baisse avec l'âge, surtout entre 10 et 15 ans, pour se situer à moins de 50 % pour les élèves suisses dès 14 ans. Elle est par ailleurs plus faible en Suisse par rapport à la moyenne internationale.

Finalement, durant son adolescence, un individu est soumis à un grand nombre de facteurs environnementaux – par exemple, la famille ou les pairs – qui influencent ses attitudes et ses comportements face à l'alimentation et plus particulièrement à la prise du petit-déjeuner. Mais peu d'études abordent le sujet de l'importance de ces facteurs sur le comportement de l'élève face au petit-déjeuner.

Notre question de recherche a donc été posée ainsi : «*Quelle est l'importance des facteurs environnementaux en lien avec la famille et les pairs sur la fréquence de prise du petit-déjeuner les jours d'école, parmi les élèves du secondaire I de deux établissements vaudois ?*»

## 3 Démarche de recherche

Notre travail impliquait de récolter deux types d'informations :

1. La fréquence de prise du petit-déjeuner ; pour cela, l'approche du rapport HBSC a été utilisée afin d'obtenir des résultats standardisés et comparables, au besoin, avec la moyenne suisse ;
2. La situation des répondants par rapport à différents facteurs potentiellement en lien avec la prise régulière ou non d'un petit-déjeuner et provenant de l'environnement social ou quotidien des élèves.

Le but ayant ensuite été de quantifier des relations entre le phénomène mesuré (la fréquence de prise du petit-déjeuner) et les différents facteurs déterminés provenant des hypothèses opératoires, il était nécessaire de recueillir un nombre élevé d'informations sur une population la plus importante possible. Aussi, l'outil utilisé pour la récolte des données a été un questionnaire auto-administré.

La récolte des données a eu lieu au même moment et le même jour de juin 2013 dans deux établissements secondaires du canton de Vaud. L'accord des directeurs concernés avait été obtenu, et l'autorisation des parents par voie écrite quant à leur accord sur la participation de leur enfant à cette étude avait été demandée.

La population étudiée dans le cadre de cette recherche était donc constituée d'élèves de 11<sup>e</sup> année, provenant des voies VSO, VSG et VSB.

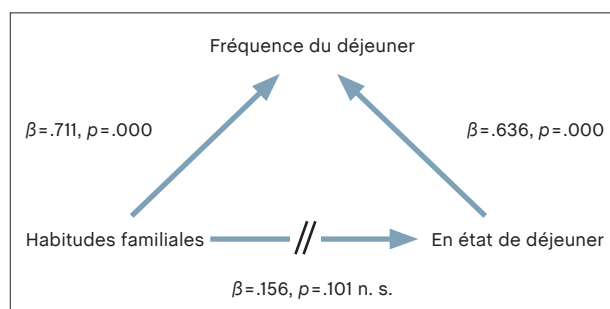
## 4 Présentation et interprétation des résultats

En termes de fréquence de prise du petit-déjeuner, nos résultats ont montré que la part des élèves ne prenant jamais de petit-déjeuner les jours d'école est proche entre la population de notre étude (22.8 %, N=101) et la moyenne suisse (23.2 %, N=10'123). En outre, moins de la moitié des élèves sondés affirmait déjeuner tous les jours.

Il faut ici relever une différence significative ( $t[60]=3.09, p=0.003$ ) de fréquence moyenne hebdomadaire de prise du petit-déjeuner entre les élèves de VSB (3.6,  $N=48$ ) et ceux de VSO (1.7,  $N=12$ ).

S'agissant du lien statistique entre fréquence du petit-déjeuner et facteurs de l'environnement des élèves, l'étude a surtout montré l'importance des dimensions physiologiques liées à la prise de nourriture, notamment la perception d'avoir de l'appétit le matin ( $r=0.73; p<0.01$ ), ainsi que le fait de percevoir le petit-déjeuner comme une habitude familiale ( $r=0.71; p<0.01$ ).

A partir de là, des analyses plus poussées ont été menées pour mieux cerner le rôle joué par ces deux types de variables. Elles ont montré qu'en réalité, ce sont les habitudes familiales qui ont une influence positive sur la fréquence de prise du petit-déjeuner, qui elle-même ensuite influence positivement la perception d'avoir de l'appétit le matin :



Finalement, dans le cadre de la relation avec les pairs, les principaux résultats ont montré que la part de temps consacré à se préparer le matin est significativement et inversement corrélée avec la fréquence de prise du petit-déjeuner ( $r=-0.32; p<0.01$ ).

## 5 Discussion et conclusion

Dans le contexte de notre mémoire, l'étude de l'importance des facteurs environnementaux en lien avec la famille et les pairs a montré qu'un comportement est influencé par un éventail de variables très différentes présentes dans l'environnement du jeune. Notre étude a montré l'importance de facteurs aussi divers que l'état de fatigue et le fait d'être en état de manger le matin, les habitudes familiales ou l'accompagnement d'une tierce personne durant ce repas, ou encore le temps consacré à la préparation de son apparence dans le cadre d'une relation avec les pairs.

En nous intéressant de plus près à la façon dont certaines des variables les plus influentes interagissent entre elles, il ressort que les habitudes familiales jouent un rôle prédominant en influençant fortement la fréquence de prise du petit-déjeuner. Il apparaît également que contrairement à ce qui était attendu, en considérant le rôle du contexte familial, c'est la dimension physiologique d'être en état de manger le matin qui devient dépendante de la fréquence de prise du petit-déjeuner.

Finalement, en tant qu'enseignants, nous nous interrogeons sur notre capacité d'influencer la prise du petit-déjeuner chez nos élèves. En effet, les objectifs du PER nous incitent à les sensibiliser à une saine alimentation dans un contexte qui a probablement moins d'influence que le contexte familial. Malgré notre possibilité d'action limitée, il nous semble toutefois important d'informer le plus possible le jeune sur une attitude qui peut être favorable à sa réussite scolaire.

## 6 Bibliographie

- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2012). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: CDIP
- Delgrande Jordan, M. & Kuntsche, E. (2012). Comportements de santé des jeunes adolescents en Suisse. *Les résultats d'une enquête nationale*. Chêne-Bourg: Editions Médecine et Hygiène
- Hoyland, A., Dye, L., & Lawton, C. (2009). A systematic review of the effect of breakfast on the cognitive performance of children and adolescents. *Nutrition Research Reviews*, 22, 220-243
- Pollitt, E. & Mathews, R. (1998). Breakfast and cognition: an integrative summary. *The american society for clinical nutrition*, 67, 804-813
- Société suisse de nutrition (2011). *L'alimentation des adolescents*. Récupéré du site: [http://www.sge-ssn.ch/media/medialibrary/2012/06/feuille\\_d\\_info\\_alimentation\\_des\\_adolescents\\_2011\\_1.pdf](http://www.sge-ssn.ch/media/medialibrary/2012/06/feuille_d_info_alimentation_des_adolescents_2011_1.pdf)

RÉSUMÉ DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL :

# Recherche sur quelques facteurs influençant l'inscription ou non des élèves du secondaire I à un cours facultatif

**Rédaction du mémoire**

Tiffany Jaquet, [tiffany.jaquet@vd.educanet2.ch](mailto:tiffany.jaquet@vd.educanet2.ch)

**Mémoire soutenu en**

Mai 2014

**Directrice de mémoire**

Denise Curchod

**Membre du jury**

Deniz Gyger-Gaspoz

## 1 Introduction

Les cours facultatifs<sup>1</sup>: on en a entendu parler, on sait qu'ils existent, certains de nos élèves y participent, peut-être même en organise-t-on dans notre établissement. Mais quel rôle jouent-ils dans le développement de nos élèves? Pourquoi certains élèves s'y inscrivent et d'autres pas? Comment favoriser la participation de nos élèves à ces cours-là?

Alors que l'étude PISA 2009 a établi que la Suisse obtient parmi les scores les plus bas concernant la quantité d'activités extrascolaires proposées, plusieurs études (voir notamment Fredricks, 2012; Holland & Andre, 1987) démontrent les effets bénéfiques des cours facultatifs sur le développement identitaire, cognitif et social des adolescents. En effet, selon Feldman et Matjasko (2005), c'est dans le cadre des cours facultatifs que se jouent les enjeux développementaux de l'adolescence. Estime de soi, bien-être psychologique, réussite scolaire, autonomie, relations sociales, voilà quelques-uns des enjeux liés aux cours facultatifs.

Mais pour que ces enjeux influent sur le développement de nos élèves, encore faut-il que ceux-ci y participent. Ceci n'est pas gagné puisque quelques chiffres tirés d'un établissement vaudois indiquent que les participants sont en large minorité (un peu moins de 6 % des élèves y sont inscrits). Dès lors, ce travail s'attache à comprendre les mécanismes qui poussent les élèves à participer ou non à un cours facultatif, dans le but de favoriser la participation, afin que celle-ci puisse avoir, sur nos élèves, l'impact bénéfique qui lui est attribué.

## 2 Problématique et question de recherche

Alors que la littérature sur les cours facultatifs reste pour ainsi dire inexistante dans les pays européens francophones, plusieurs études nord-américaines (voir Haensly, Lupkowski & Edlind, 1986) se sont intéressées depuis les années 70 au rôle que peuvent avoir les cours facultatifs sur les élèves y participant. Les auteurs ont notamment décelé certains bénéfices sur le développement identitaire, cognitif et social des élèves.

Cependant, cette présente recherche ne tente pas de prouver l'influence des cours facultatifs sur le développement de l'élève. Au contraire, l'objectif est plutôt d'essayer de comprendre les raisons qui poussent les élèves à participer ou non à un cours facultatif, et de réfléchir aux dispositifs que l'on peut mettre en place pour favoriser la participation des élèves.

A ce jour, il n'y a à ma connaissance qu'une seule étude ayant tenté de répondre à cet objectif. «An investigation of secondary school students' self-reported reasons for participation in extracurricular musical and athletic activities» de Brian D. Ebie (2008) tente de déterminer les facteurs qui contribuent le plus, selon les élèves, à donner du sens à la participation à des activités extrascolaires. Quatre catégories de raisons principales sont ressorties de cette recherche: sociale/intégrative, estime de soi, kinesthésique et perception d'efficacité personnelle. Ces résultats me permettent d'émettre l'hypothèse suivante sur mes résultats: les raisons qui poussent les élèves à s'inscrire à un cours facultatif sont l'intégration sociale, l'activité physique, l'estime de soi et la perception de son efficacité personnelle.

Cependant, afin de cibler ma recherche, j'ai décidé de sélectionner deux axes d'analyse pouvant avoir une influence sur le choix de participer ou non à un cours facultatif: le groupe de pairs et le type d'attachement. En effet, certaines études (voir Claes, 1988; Feldman & Matjasko, 2005) ont montré que le groupe de pairs joue un rôle particulièrement influent sur les décisions immédiates et à court terme des adolescents, notamment en ce qui concerne les choix d'activités. De même, la théorie de l'attachement, présentée par Bowlby (1999) et développée par Ainsworth, soutient que le type d'attachement d'un enfant peut avoir une conséquence sur ses comportements sociaux. Selon cette théorie, plus un adolescent a un attachement sécurisé, plus il prendra le risque de s'engager dans des situations nouvelles et inconnues, comme un cours facultatif. Ainsi, je questionne les deux hypothèses sous-jacentes suivantes: le groupe de pairs influence l'inscription; le type d'attachement, qui détermine la capacité à explorer de nouvelles activités et relations sociales sans être trop affecté par l'insécurité, influence l'inscription.

<sup>1</sup> Bien que la Loi sur l'enseignement obligatoire reste très lacunaire à propos des cours facultatifs, son dépliant d'information définit que ceux-ci «abordent des domaines divers (par exemple le grec, les activités artistiques). Ils ne s'inscrivent pas dans la grille horaire des élèves mais sont organisés en plus du temps scolaire ordinaire» (p. 12).

### 3 Démarche de recherche

Les participants sont des élèves de 9<sup>e</sup> année Har-moS suivant leur cursus dans un établissement secondaire vaudois. Cet établissement propose quatre cours facultatifs aux élèves de 9<sup>e</sup> année: théâtre, arts visuels, travaux manuels et photographie.

Le matériel se compose de deux questionnaires de 13 questions chacun qui explorent les variables signalétiques de l'élève, son degré d'attachement, son intégration à un groupe de pairs, et son opinion sur les cours facultatifs. Le but principal de ces questionnaires est de comprendre les raisons qui poussent les élèves à s'inscrire ou non à un cours facultatif.

Une fois les questionnaires récoltés, les données ont été codifiées par participant, puis par question en regroupant les participants en deux catégories (inscrits/non inscrits).

### 4 Présentation et interprétation des résultats

L'hypothèse principale exposée plus haut n'est pas confirmée. En effet, les raisons données par les participants aux cours facultatifs sont l'intérêt pour l'activité proposée (8 élèves sur 10) et l'envie de s'inscrire avec un camarade (4 sur 10). L'intégration sociale et la perception de son efficacité personnelle ne sont mentionnées qu'une seule fois.

A l'opposé, les raisons pour lesquelles les élèves ne s'inscrivent pas aux cours facultatifs sont d'abord le manque de temps (9 élèves sur 10), puis le manque d'intérêt (3 sur 10) et finalement le fait de s'inscrire seul (1 sur 10).

La première hypothèse sous-jacente est confirmée puisque les participants à un cours facultatif se sentent légèrement mieux intégrés et qu'ils ont plus de facilité à aborder un groupe déjà formé. De plus, près de la moitié des participants à un cours facultatif se sont inscrits sur demande d'un camarade.

La seconde hypothèse sous-jacente tend à être confirmée, mais les résultats ne sont pas clairement découpés. Cependant, les élèves inscrits sont un petit peu plus rassurés et à l'aise face à la nouveauté que les non inscrits. Ils sont aussi plus autonomes lors d'une recherche d'aide.

Les résultats nous apprennent également que les cours facultatifs les plus plébiscités par les élèves seraient des activités sportives, non proposées actuellement.

### 5 Discussion et conclusion

La non-concordance avec les résultats de l'étude d'Ebie peut s'expliquer à travers plusieurs différences, notamment le nombre de participants (160 contre 10), le public visé (élèves du secondaire II contre secondaire I) et la focalisation (activités musicales et sportives contre artistiques).

Cette recherche s'est confrontée à quelques limites, notamment le fait qu'elle soit quantitative et bloque ainsi les réponses personnelles et développées des participants. De plus, il est très complexe d'établir un profil pour chaque participant car plusieurs facteurs subjectifs, difficiles à mesurer, influencent l'inscription.

Malgré cela, cette recherche permet de proposer des pistes pour tenter d'augmenter le nombre de participants aux cours facultatifs. Ainsi, l'offre de chaque établissement pourrait être variée et diversifiée selon les intérêts des élèves, et présentée pour son originalité. De même, afin d'encourager les élèves plus anxieux à s'inscrire, l'établissement pourrait organiser des rencontres en début d'année entre les nouveaux élèves, l'enseignant et des élèves ayant déjà participé au cours facultatif.

De manière générale, cette recherche m'a permis de prendre conscience du rôle que nous avons en tant qu'enseignant dans le développement de nos élèves. Ainsi, si une période facultative de dessin par semaine peut influencer le développement social, cognitif et identitaire de mes élèves, quel impact peuvent avoir mes nombreuses périodes hebdomadaires passées avec eux?

### 6 Bibliographie

- Bowlby, J. (1999). *Attachement et perte*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Claes, M. (1988). Le rôle des amitiés sur le développement et la santé mentale des adolescents. *Santé mentale au Québec*, 13 (2), 112-118.
- Ebie, B. D. (2008). An investigation of secondary school students' self-reported reasons for participation in extracurricular musical and athletic activities. *Research and Issues in Music*



Education. Tiré de <http://www.stthomas.edu/rimeonline/vol3/ebie1.htm>

- Feldman, A. F. & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: a comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75 (2), 159-210.
- Fredricks, J. A. (2012). Extracurricular Participation and Academic Outcomes: Testing the Over-Scheduling Hypothesis. *Journal of Youth Adolescence*, 41, 295-306.
- Haensly, P. A., Lupkowski, A. E. & Edlind, E. P. (1986). The role of extracurricular activities in education. *The High School Journal*, 68, 110-119.
- Holland, A. & Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: what is known, what needs to be known? *Review of Educational Research*, 57, 437-466.
- OCDE (2011). *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement: Ressources, politiques et pratiques (Volume IV)*, PISA, Editions OCDE. Tiré de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091573-fr>

RÉSUMÉ DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL :

*Care* et enseignement: que signifie  
être *Care* dans l'enseignement aux  
adolescents ?

**Rédaction du mémoire**

Marazzato Laura, [laura.marazzato@gmail.com](mailto:laura.marazzato@gmail.com)

**Mémoire soutenu en**

Mai 2014

**Directrice de mémoire**

Denise Curchod

**Membre du jury**

Deniz Gyger-Gaspoz

## 1 Introduction

Le dévouement, le souci de l'autre, le prendre soin, la sollicitude... autant de termes communs au domaine du *Care* et à celui de l'enseignement. Est-ce une surprise? Pas réellement. Lorsqu'il s'agit de travailler avec l'humain, il est impossible de faire à moins du *Care*. Or, aider l'autre à se développer, à surmonter ses difficultés n'est pas chose aisée, et subtile est la limite entre une aide bénéfique et une aide préjudiciable. Ceci est d'autant plus vrai que chaque être humain est différent, chaque individualité est complexe, il est donc nécessaire d'adapter son aide, ses gestes, son *Care*. Alors, comment un enseignant peut-il adapter son *Care* à une classe hétérogène? Et si les élèves sont des adolescents – période de vie où les différences inter et intra-individuelles sont exacerbées – comment peut-il apporter une aide qui soit véritablement profitable et bénéfique?

## 2 Problématique et question de recherche

Le *Care* est avant tout un questionnement sur l'importance du souci pour autrui, sur notre rapport à l'autre, notre rapport au monde. Joan Tronto le définit comme «une activité caractéristique de l'espèce humaine qui inclut tout ce que nous faisons en vue de maintenir, de continuer ou de réparer notre «monde» de telle sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible.» (Tronto, 2009, p. 143). Le *Care* ne se limite pas à des préceptes théoriques, il s'agit de pratiques professionnelles bien précises, c'est le passage «du fait de simplement entendre une plainte au fait de l'écouter et de l'analyser, avec l'objectif de trouver la solution appropriée.» (Châtel, 2011, p. 3). Ainsi, l'objectif du *Care* est d'aider l'autre à atteindre une certaine autonomie. Si la tâche semble aisée, il ne faut négliger les dérives qu'elle dissimule. La tentation de dominer est forte, la tendance à «cultiver la vulnérabilité au lieu de s'efforcer de la réduire» (Delassus, 2012, p. 9) également, alors qu'il ne faudrait «pas faire pour ou à la place de l'autre, mais élaborer une posture qui donne «voix» à l'autre» (Mozère, 2004, p. 6).

Le *Care* touche nombreux domaines dont celui de l'enseignement. En effet, aujourd'hui, la profession a considérablement évolué, il s'agit d'un métier multidimensionnel, où l'autre et son développement sont posés comme objectifs principaux.

L'enseignant, doit être «excellent pédagogue mais aussi un gestionnaire doué de compétences proches de celles d'un travailleur social» (De Kerchove, 2011, p. 8). L'élève, quant à lui, devient le vrai protagoniste, il est placé au centre des soucis du professeur afin de «devenir un citoyen autonome et solidaire, responsable de son avenir»<sup>1</sup>. Aussi, l'univers enseignant attribue au *Care* un rôle de premier plan. Or, que signifie être *Care* dans l'enseignement? Cela signifie travailler sur les savoir-faire, les stratégies d'apprentissage et le réinvestissement. Comprendre les processus des élèves, les aider à construire leur pensée. C'est considérer les élèves dans leurs spécificités, avec leur histoire de vie, leur émotivité. C'est faire preuve d'empathie cognitive et émotionnelle tout en respectant un équilibre, un dosage adéquat. L'enseignement *Care* est donc l'enseignement «de toutes les intégrations» (Daniélou, 2011, p. 9) qui gère «l'hétérogénéité et [...] la prise en charge du changement [...]» (Daniélou, 2011, p. 9), visant un enseignement adapté et bénéfique à tous. Mais, le *Care* même bien dosé peut-il être appliqué de la même manière à tous les élèves? A la complexité du dosage s'ajoute la dimension de l'âge des élèves. Les gestes *Care* avec des élèves de 6-7 ans sont-ils les mêmes que ceux appliqués aux adolescents? Aide-t-on les adolescents de la même manière que les autres élèves? Dans quelle mesure certains gestes *Care* peuvent-ils s'avérer nocifs s'ils sont appliqués à des adolescents?

A partir de ce cadre théorique, j'ai pris le parti de m'interroger sur ce que signifie être *Care* dans l'enseignement aux adolescents; de me demander en quoi les gestes *Care* sont différents avec ce public, dans quelle mesure certains d'entre eux sont bénéfiques et d'autres contre-productifs.

## 3 Démarche de la recherche

Ce travail s'articule en deux temps. D'abord, une partie théorique qui permet d'explicitier les concepts théoriques et de présenter les résultats de certains chercheurs en termes de *Care*, d'enseignement et de développement humain. Puis, une partie pratique qui met en regard les apports théoriques et les perceptions d'enseignantes sur le terrain.

Pour cette seconde partie, j'ai opté pour la méthode de l'interview, plus adaptée en termes de faisabilité et de temps. A partir d'une liste de

<sup>1</sup> Code de déontologie des enseignants et des enseignantes membres du SER.

points clé – établie grâce à ma revue littéraire – j’ai réalisé un questionnaire. J’ai rencontré au total neuf enseignantes de degrés différents et dont l’expérience professionnelle varie. En termes de traitement des données, j’ai choisi l’analyse qualitative. J’ai d’abord dessiné le portrait de chaque enseignante interviewée, puis ai retranscrit les neuf entretiens dans leur intégralité. J’ai procédé à plusieurs lectures des retranscriptions et ai défini les axes suivants :

- 1) Ce que représente le *Care* pour les enseignantes, selon leur filière d’enseignement.
- 2) La perception que les enseignantes ont du *Care* avec les adolescents selon qu’elles travaillent directement avec eux ou non.
- 3) Les pièges que ces enseignantes ont identifiés dans la pratique du *Care* auprès des adolescents, selon leur filière. Pour chacun des trois axes, j’ai réalisé des tableaux qui donnent une idée quant au positionnement des professeures selon la filière, permettent la comparaison entre niveaux d’enseignement et à l’intérieur d’un même niveau et mettent en évidence les indicateurs les plus récurrents, soulignant ainsi les diverses tendances.

## 4 Présentation et interprétation des résultats

Le premier constat est que toutes les praticiennes interviewées identifient le *Care* comme une composante essentielle de leur pratique quotidienne. En revanche, l’analyse montre que plus l’âge des élèves est bas plus le *Care* affectif est présent et inversement, plus l’âge des élèves augmente, plus le *Care* cognitif est dominant.

Le second constat est que toutes s’accordent sur le fait que la distance physique est l’élément principal qui rend le *Care* aux adolescents différent. Quant aux autres gestes, il n’y a pas réellement de consensus à l’intérieur d’une même filière.

Le dernier constat concerne les dangers identifiés dans certains gestes *Care*. Une fois encore les gestes physiques sont en tête du classement et sont identifiés comme les plus nocifs. De manière générale les gestes liés au *Care* émotionnel sont identifiés comme plus à risque. De plus, les occurrences sont plus faibles lorsqu’il s’agit d’identifier les dangers du *Care* aux adolescents que lorsqu’il est question d’identifier les différences dans le *Care* aux adolescents ; ce qui montre que la sensibilité aux dangers est plus faible que la perception des éléments de différenciation.

## 5 Discussion et conclusion

L’intention du travail est d’ouvrir des pistes de réflexion sur la pratique, de sensibiliser les enseignants aux répercussions de certains de leurs gestes sur leurs élèves. Pour cette raison, les constats n’offrent pas de solutions prêtes à l’emploi quant au *Care* avec les adolescents, car dans ce cas, il aurait fallu des investigations plus approfondies.

Cependant, la recherche apporte des réponses à la question : « Que signifie être *Care* dans l’enseignement aux adolescents ? ». Ainsi, être *Care* avec les adolescents signifie considérer son métier en tant que tel. Les praticiennes l’ont montré en définissant leur profession comme un métier de l’humain, mettant au centre l’élève et ses difficultés, insistant sur l’objectif de l’enseignant qui est d’aider l’apprenant à se développer. Être *Care* avec les adolescents c’est également comprendre que ceux-ci sont différents, que l’on doit adapter nos gestes à l’âge, aux périodes de vie, aux personnalités des élèves. Être *Care* avec les adolescents c’est finalement ne pas leur porter préjudice. Nous constatons que la pratique rejoint la théorie et identifie certains gestes *Care* comme nocifs pour les adolescents.

## 6 Bibliographie

- Châtel, T. (2011). Ethique du « prendre soin » : sollicitude, care, accompagnement. In *Traité de bioéthique*. E. Hirsch (dir), 1, Paris. Erès. Article en ligne : [http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/70/71/21/PDF/TChatel\\_-\\_Ethique\\_du\\_prendre\\_soin\\_-\\_traite\\_de\\_bioethique.pdf](http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/70/71/21/PDF/TChatel_-_Ethique_du_prendre_soin_-_traite_de_bioethique.pdf)
- Daniélou, J. (2011). L’enseignant est un guerrier enchanteur du monde : dossier enseignant aujourd’hui : un métier impossible ? *Prismes, revue pédagogique*, 14, 9-10. Article en ligne : [edudoc.ch/record/102375/files/prismes-numero-14-2011-hep-vaud.pdf](http://edudoc.ch/record/102375/files/prismes-numero-14-2011-hep-vaud.pdf)
- De Kerchove, B. (2011). Profession d’enseignant : multiplicité de tâches et de défis ? Dossier « Enseignant aujourd’hui : un métier impossible ? » *Prismes, revue pédagogique*, 14, 8. Article en ligne : [edudoc.ch/record/102375/files/prismes-numero-14-2011-hep-vaud.pdf](http://edudoc.ch/record/102375/files/prismes-numero-14-2011-hep-vaud.pdf)
- Delassus, E. (2012). *L’éthique du care. Vulnérabilité, autonomie et justice*. Article en ligne : [http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/70/12/47/PDF/ethique\\_du\\_care.pdf](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/70/12/47/PDF/ethique_du_care.pdf)

- Mozère, L. (2004). «Le «souci de soi» chez Foucault et le souci dans une éthique politique du care». In *Le Portique*, 13-14. Article en ligne: <http://leportique.revues.org/623>
- Syndicat des enseignants romands. (2003) Code de déontologie des enseignants et des enseignantes membres du SER.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable pour une politique du care*. Paris: Editions La découverte.

RÉSUMÉ DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL :

# Les projets et les représentations d'élèves en phase de transition entre l'école et l'apprentissage

**Rédaction du mémoire**

Fabian Perrin, [fabian.perrin@vd.educanet2.ch](mailto:fabian.perrin@vd.educanet2.ch)

**Mémoire soutenu en**

Août 2014

**Directeur du mémoire**

Deniz Gyger Gaspoz

**Membre du jury**

Pierre Curchod

## 1 Introduction

La vie des élèves est régulièrement bouleversée par diverses étapes importantes. L'entrée à l'école, le passage du monde des petits au monde des plus grands, l'orientation en fin du cycle primaire. Parmi toutes ces étapes, une d'entre elles est particulièrement importante pour certains élèves: celle de la transition entre le monde de l'école et celui de l'apprentissage. En effet, cette période de la vie de l'adolescent lui permettra de quitter un monde qu'il connaît bien pour entrer dans un monde nouveau pour lui où il lui faudra acquérir des nouveaux codes de vie, une nouvelle identité mais aussi devoir faire face à une multitude de nouveaux apprentissages. Cette ultime ligne droite avant le certificat de fin de scolarité, et donc la fin de l'école, est vécue par de nombreux jeunes chaque année. Enseignant dans des classes dans lesquelles de nombreux élèves effectueront un apprentissage, j'ai pu constater à quel point cette phase de leur vie est très importante pour eux.

## 2 Problématique et question de recherche

Le but de cette étude est de s'intéresser aux ressentis des élèves se trouvant dans cette phase importante de leur vie. En effet, il est primordial de pouvoir définir comment ceux-ci vivent cette transition. Ceci est d'autant plus important que cette problématique touche 233'223 jeunes en Suisse (OFS, 2013). Plusieurs auteurs parlent de cette problématique. Zittoun (2012) caractérise les transitions en général comment étant des trajectoires de vie ponctuées de nombreuses crises, autrement dit des points de bifurcations suivis de crises amenant à des changements ou des périodes de réinvention. Ce sont ces périodes de transformation que Zittoun (2012) appelle transition (voir aussi Sapin, Spini et Widmer, 2007). Pour Duc (2012), il est possible de caractériser plus précisément la transition entre l'école et le monde de l'apprentissage. Selon elle, cette transition est une phase clé du parcours de vie de l'individu. Après avoir défini théoriquement les transitions de manière générale, puis celle spécifique du passage de l'école à celui de l'apprentissage, une question se pose: quelles sont les clés d'une bonne transition? Masdonati et Massoudi (2012) proposent quelques pistes pour y répondre. Selon eux, plusieurs caractéristiques entrent dans une transition de qualité. Ce sont: la filière suivie au secondaire 1, les performances et les compétences, l'estime de soi, la perception du soutien sociale, le projet professionnel et le proces-

sus de prise de décision. Etant donné l'importance de cette transition entre l'école et l'apprentissage pour les élèves, je me suis donc posé plusieurs questions. La première: Comment les jeunes vivent-ils cette transition? Il est difficile de se faire une idée lorsque l'on enseigne dans une classe. En effet, nous sommes confrontés au groupe classe. L'enseignant n'a pas forcément le temps de voir chaque élève sur ce sujet. Il existe bien des structures spécifiquement adaptées à cette problématique, mais il y a malheureusement peu de retours sur celles-ci aux enseignants. Deuxièmement, quelles sont les représentations des élèves sur ce monde qu'ils ne connaissent pas encore? Ont-ils une bonne idée du monde professionnel? Est-ce un frein ou plutôt un élément positif pour leur transition? Pour Jodelet (1989), ces représentations permettent la construction d'une réalité. Ainsi, je peux donc articuler la question de recherche suivante: quels sont les projets et les représentations des élèves en phase de transition entre l'école obligatoire et l'apprentissage en Suisse?

## 3 Démarche de recherche

Pour pouvoir répondre à la question de recherche, j'ai interviewé 10 élèves issus d'une classe de 11VSO. J'ai choisi mon échantillon en fonction de données provenant de l'OFS pour avoir une assez bonne représentativité. En me basant sur une grille d'entretien construite grâce aux différentes caractéristiques permettant une transition de qualité (Masdonati et Massoudi, 2012), mais aussi en orientant mes entretiens sur les projets et les représentations des élèves, il a été possible de faire ressortir des éléments importants sur le thème traité. Par la suite, grâce à une grille d'analyse transversale, j'ai pu faire ressortir les éléments récurrents des entretiens. Ces éléments seront à la base de mon analyse.

## 4 Résultats: présentation et interprétation

Il en ressort plusieurs éléments. Tout d'abord, dans l'échantillon interviewé, seuls 3 élèves n'ont pas trouvé de place. Pour les autres, la branche la plus représentative est celle du travail du bois (6 élèves sur 10). La principale difficulté a été le sentiment, perçu par les jeunes, que peu de places d'apprentissage était disponibles sur le marché du travail. Ceci avait comme conséquence une baisse de motivation. Concernant la vision de leur projet professionnel, tous se sont imaginé terminer avec leur CFC en poche. Ceci est donc positif

pour une transition de qualité. L'environnement joue effectivement un rôle très important. Pour 8 élèves sur 10, le soutien principal pendant cette phase de transition est celui des parents. Lors des entretiens, deux formes de représentations ont émergé. Premièrement celle de l'apprenti idéal. Selon la majorité, il est indispensable d'être bon scolairement durant son apprentissage. Vient ensuite le sens du contact avec les autres. Pour finir, avoir de bonnes notes à l'école est ressenti par l'ensemble des élèves comment étant un élément positif face au patron.

---

## 5 Discussion et conclusion

Pendant les entretiens, j'ai pu constater que les élèves avaient, pour la plupart, une très bonne idée de leur transition entre l'école et l'apprentissage. Ils arrivent facilement à se projeter dans cette période future mais également, pour certains, après cette période. La limite de ce travail concerne l'échantillon utilisé. En effet, il ne concerne qu'une région du canton de Vaud. Il ne tient pas compte d'autres facteurs socio-économiques ou culturels. J'espère que cette étude pourra être utile aux enseignants traitant avec des élèves se trouvant dans cette situation. J'ai pu observer que les jeunes apprécient particulièrement d'avoir un contact privilégié avec un enseignant pour pouvoir parler de cette phase de leur vie.

---

## 6 Bibliographie

- Duc, B. (2012). Les parcours d'orientation des jeunes: des problèmes relevant de l'institution scolaire? Dans F. Picard et J. Masdonati (dir.), *Les parcours d'orientation des jeunes* (pp. 183-222). Québec, Canada: Presses de l'Université de Laval.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (pp. 47-78). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Sapin, M., Spini, D. et Widmer, E. (2007). *Les parcours de vie. De l'adolescence au grand âge*. Lausanne, Suisse: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions. Dans Curchod, P. (dir.) *Les transitions à l'école*. Québec, Canada: Presses de l'université du Québec.



hep/

Haute école pédagogique  
du canton de Vaud  
Avenue de Cour 33  
1014 Lausanne

[www.hepl.ch](http://www.hepl.ch)