

hep /

Mémoires de Master
Filière secondaire 1
Cinq résumés

1. Analyse comparée entre le dessin d'enfant et le dessin d'adolescent ou dans quelle mesure le dessin d'enfant peut-il servir de tremplin à la créativité de l'adolescent?
2. Représentations du bon élève chez enseignants et élèves
3. Les manuels de géographie des années 1970 et des années 1990. Comparaison d'un outil: les cartes
4. Les représentations du français au Burkina, des collèges bilingues aux collèges classiques
5. L'auto-évaluation de nos élèves par rapport à leur activité physique et leur condition physique.

Introduction

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

Parce que le mémoire professionnel constitue une pièce maîtresse de la formation, nous souhaitons promouvoir la valorisation de ces travaux. Diverses tentatives ont été faites (sous la forme de posters, de rédactions de résumés ou encore lectures entre étudiants) et nous sommes encore aujourd'hui à la recherche des meilleures voies pour assurer une publication adéquate de ces travaux. Les quelques textes qui vous sont présentés ici s'inscrivent donc dans un processus, encore tâtonnant, de valorisation qu'il est indispensable de poursuivre.

Les textes présentés ici sont des résumés de travaux de mémoire professionnel réalisés dans le cadre du Master en enseignement pour le degré secondaire 1 de la HEP Vaud. Ces résumés ont été rédigés par des étudiants qui ont accepté de voir leur réflexion partagée avec un plus large public. Leurs travaux portent sur "Analyse comparée entre le dessin d'enfant et le dessin d'adolescent ou *dans quelle mesure le dessin d'enfant peut-il servir de tremplin à la créativité de l'adolescent?*" (Véronique Gollut et Marie Boucheteil), "Représentations du bon élève chez enseignants et élèves" (Jude Perrin et Thi Kim Lien Nguyen), "Les manuels de géographie des années 1970 et des années 1990. Comparaison d'un outil: les cartes" (Christian Steiner), "Les représentations du français au Burkina, des collèges bilingues aux collèges classiques" (Fiona Graber) et "L'auto-évaluation de nos élèves par rapport à leur activité physique et leur condition physique." (Lori Bovard et Gilles Filisetti).

Il nous a semblé important d'encourager cette publication, afin de poursuivre et d'intensifier le dialogue entre les différents lieux de formation des enseignants, les personnes impliquées dans cette mission (étudiants, enseignants, praticiens formateurs, formateurs HEP, etc.) et plus généralement toutes les personnes intéressées par les questions éducatives.

Contacts:

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

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

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

Index

1. Analyse comparée entre le dessin d'enfant et le dessin d'adolescent ou dans quelle mesure le dessin d'enfant peut-il servir de tremplin à la créativité de l'adolescent?	3
2. Représentations du bon élève chez enseignants et élèves	7
3. Les manuels de géographie des années 1970 et des années 1990. Comparaison d'un outil: les cartes	11
4. Les représentations du français au Burkina, des collèges bilingues aux collèges classiques	15
5. L'auto-évaluation de nos élèves par rapport à leur activité physique et leur condition physique.	20

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

Résumé du mémoire professionnel:

Analyse comparée entre le dessin d'enfant et le dessin d'adolescent ou *dans quelle mesure le dessin d'enfant peut-il servir de tremplin à la créativité de l'adolescent?*

Rédaction du mémoire

Véronique Gollut (veronique.gollut@schulen.zuerich.ch) & Marie Boucheteil (marie@boucheteil.ch)

Mémoire soutenu en

Juin 2012

Directeur de mémoire

Tilo Steireif

Membre du jury

Nicole Goetschi Danesi

1. Accroche

Ce travail de recherche nous a été inspiré par un ouvrage d'illustrations, dans lequel des dessins d'enfants sont confrontés à des illustrations contemporaines du même auteur. Cet ouvrage "*Potente di Fuoco*" de Ericailcane (2009) interroge le lien entre deux générations travaillant sur le même dessin, dans un autre état d'esprit, avec un regard changé. Dans ce livre, on pénètre dans un monde fantastique qu'un artiste se réapproprie et qui nous est cher: l'auteur nous fait voyager dans le monde du dessin enfantin avec tout ce qu'il représente de particulier.

En découvrant cet ouvrage, nous avons envie d'expérimenter une démarche semblable auprès de nos élèves, en espérant que celle-ci puisse stimuler chez eux, non seulement une réflexion, mais surtout leur créativité.

Après avoir observé de plus près comment l'adolescent perçoit le dessin d'enfant, ainsi que sa capacité de s'en servir comme outil à sa propre création, cette recherche nous a permis de constater que certains adolescents n'ont pas vraiment su profiter des caractéristiques du dessin enfantin, de sa dimension fantastique, pour recréer un univers qui lui est propre. Par contre, les résultats montrent que certains adolescents ont réussi à s'abandonner à l'exercice et ont pris du plaisir à l'exécuter.

2. Problématique et question de recherche

En tant qu'artistes et enseignantes en arts visuels, le dessin enfantin représente une liberté d'expression que nous avons de la peine à retrouver dans nos productions et dans celles de nos élèves. En nous basant sur le livre précédemment cité "*Potente di Fuoco*" et sur la démarche artistique de l'auteur, nous souhaitons proposer à nos étudiants une autre approche du dessin. En partant d'un dessin d'enfant, nous leur demandons d'en faire leur propre interprétation. Ainsi, l'idée est de mener les élèves dans un processus créatif en testant leurs capacités d'exploration.

En cours d'arts visuels, nous avons le sentiment que nos élèves sont souvent démotivés et insatisfaits. Nous déplorons également dans

leurs productions un manque de créativité que nous cherchons sans cesse à stimuler pour leur redonner goût à la création. On a coutume de dire que dès l'âge de douze ans, les adolescents se désintéressent du dessin au profit d'autres domaines. Malgré le besoin très fort d'expression que nous ressentons chez nos élèves, ceux-ci semblent parfois complètement démunis devant une feuille blanche. Ils manifestent souvent du mécontentement et portent sur leurs productions un jugement sévère. Alors que la discipline des arts visuels devrait servir à cultiver l'estime de soi, celle-ci suscite parfois l'effet inverse. Les adolescents semblent accorder une grande importance au résultat final d'un dessin. Ils manifestent des attentes qui doivent être satisfaites. Dès lors, il serait intéressant de s'interroger sur les qualités qu'un dessin devrait réunir pour les contenter.

Afin de mieux cerner l'adolescent, nous avons besoin de comprendre comment celui-ci se construit, quels sont ses besoins et quel est son rapport à l'art en général et au dessin en particulier. Porcher d'ailleurs, professeur à la Sorbonne et sociologue, justifie la nécessité d'éduquer les personnes n'ayant pas reçu d'éducation esthétique en analysant la manière dont ces gens perçoivent l'art (Porcher, 1973). Pour tisser des liens entre la pratique du dessin chez l'enfant et la pratique du dessin chez l'adolescent, nous passons en revue les différents stades du développement de l'enfant et de l'adolescent à travers les observations de Luquet, philosophe et anthropologue français (Luquet, 1927). Greig, aussi, guidera notre approche: il décrit pourquoi le dessin d'enfant suscite une telle fascination et pourquoi, lorsqu'il évolue, celui-ci dépérit. "L'adolescence offre une continuité d'évolution pour la musique, alors que le dépassement d'une rupture s'impose pour les arts plastiques." (Greig, 2001, p.15) Pour comprendre une des raisons de cette rupture, Greig analyse et confronte les divers courants artistiques tout en faisant le lien avec une pratique du dessin chez l'enfant. Le besoin considérable de réalisme que rencontre l'adolescent en fait partie. De son côté, Fabre, professeur en sciences de l'éducation et éducatrice spécialisée à Grenoble, décrit le paradoxe que rencontre l'adolescent entre le besoin de s'exprimer et les difficultés de représentations auxquels il fait face dans sa pratique de l'art pictural. "La nécessité de l'entraînement pour progresser est reconnue. La technique (qu'elle requière un investissement moteur important ou mobilise la motricité fine) suscite l'intérêt et même séduit tout autant qu'elle décourage – voir inhibe en cas d'échec – lorsque

elle s'avère encore au-delà des possibilités psychomotrices et intellectuelles du jeune." (Fabre, 1989, p. 152)

De plus, dans la pratique scolaire des arts visuels, nous ne mettons pas assez l'accent sur le processus créatif. C'est pourquoi nous étudions le concept de créativité afin de mieux le comprendre. Magistretti, professeur à l'Université de Lausanne, décrit la créativité comme une transformation ou une réinterprétation de notre savoir à des fins nouvelles (Revue Prisme, 2011, p. 6-7). Son produit pour avoir de la valeur doit être reconnu. Il insiste aussi sur la part nécessaire qu'il faut céder au hasard lors de l'acte créatif.

Alors que nous demandons à nos élèves de puiser leur inspiration dans le dessin d'enfant, Bergson, philosophe et pédagogue-réformateur du début du XXème siècle, écrit: "Wie kann das eine werden, was es noch nicht ist, und wie kann das andere geworden sein, was es nicht war?" (ou Comment peut devenir quelqu'un qui n'est pas encore et, comment peut être devenu l'autre qui n'a pas été?) (Oelkers, 2009, p. 1-13). Dans notre recherche, nous ne confrontons pas l'enfant à l'adolescent, mais nous observons ce rapport dans un autre sens, de l'adolescent à l'enfant. Cette interrogation de Bergson montre à quel point il est complexe de faire des relations entre une production d'enfant et celle d'un adolescent.

Malgré toutes ces affirmations, nous souhaitons profiter de l'intérêt que suscite le dessin d'enfant pour proposer à l'adolescent un exercice d'observation et de réinterprétation, afin de stimuler sa créativité. Nous verrons si l'adolescent parvient à s'appropriier le dessin d'enfant, s'il manifeste un rejet à son égard, ou s'il part dans la copie de celui-ci.

3. Démarche de recherche

Pour répondre à notre question, nous avons fait différentes recherches avec un public composé d'adolescents de 11 à 20 ans, de parcours scolaires divers. Notre population est constituée d'élèves en stage d'initiation aux arts visuels dans une école d'arts visuels (Lausanne), d'élèves de 8ème VSO (Yverdon), d'élèves de 1ère année en voie maturité au gymnase (Lausanne) et d'élèves de 6ème et 9ème année (Renens). Mis à part une recherche annexe qui ressemble à une dictée visuelle, les autres exercices traitent du dessin

d'enfant et de sa réinterprétation. Nos différentes recherches sont:

1. La réinterprétation de son propre dessin d'enfant
2. Une dictée visuelle à partir d'une œuvre de Jean-Michel Basquiat
- 3a. La réalisation d'un dessin d'après histoire par une classe de première année primaire et la sélection de l'un d'entre eux
- 3b. La réinterprétation du dessin sélectionné par les différentes classes citées ci-dessus
4. La réalisation d'un dessin à partir d'un texte et d'un dessin d'enfant ou, uniquement à partir d'un texte
5. La réalisation d'un dessin à partir d'une dictée visuelle à partir d'une œuvre de Jean-Michel Basquiat. Puis, une deuxième réalisation à partir du dessin d'enfant sélectionné

Notre recherche principale, la 3b, est accompagnée de trois questionnaires. Le premier interroge le rapport que les adolescents entretiennent avec le dessin d'enfant et leur pratique du dessin. Le second propose une analyse du dessin d'enfant sélectionné et les intentions de départ des élèves quant à leur réinterprétation. Dans le dernier questionnaire, les adolescents posent un regard critique sur leur dessin par rapport au dessin d'enfant.

4. Conclusion

Tous ont eu une approche différente de l'exercice. Les élèves présentent tous des attentes face aux résultats de leur dessin. En se réfugiant dans la simplicité, ils ne se mettent pas en danger. En même temps, lorsqu'ils prennent des risques et que leurs dessins présentent un manque d'aisance technique, nous les jugeons sévèrement.

En souhaitant remettre ce dessin dans un contexte réaliste, bon nombre d'élèves créent quelque chose qui paraît impersonnel. Pourtant, dans la majorité des cas, cet exercice les a vraisemblablement motivé. Nous souhaitons profiter de cet intérêt partagé pour le dessin d'enfant afin de stimuler la créativité de nos élèves. La stimulation que certains ressentent semble agitée par un besoin de corriger le dessin, et de le restituer dans un contexte réaliste. De plus, beaucoup d'élèves ont imité le dessin enfantin au lieu de le réinterpréter. Certains élèves présentant une certaine aisance

technique et un style personnel déjà affirmé ont vraisemblablement eu plus de facilité à se réapproprier le dessin d'enfant et à prendre de la distance par rapport à celui-ci.

Au vu des recherches entreprises, le fait de partir d'un texte pour créer, même s'il s'agit d'un texte destiné aux enfants, semble bien plus libérateur que le fait de partir d'une image créée par un enfant.

Comme Ericailcane, nous nous situons dans une démarche libre et singulière de travail qui est de se réapproprier les choses, c'est-à-dire de remettre en question des choses déjà existantes. Nous ne pouvons donc pas exiger une telle performance de la part d'élèves non initiés. La capacité à réinterpréter est une compétence qui exige l'application d'une certaine méthode et qui s'apprivoise avec le temps et l'entraînement. Ce processus implique une observation fine que nos élèves n'ont pas l'habitude d'exercer. Cette incapacité à observer et à analyser est aussi une source potentielle de blocage pour ces derniers. Au travers de notre questionnaire, nous avons sollicité l'observation des élèves, mais rares sont ceux qui ont su en profiter. Cette démarche est en définitive à l'opposé d'une réalisation spontanée pratiquée par un enfant.

5. Bibliographie

Ouvrages

- Ericailcane, L. (2009). **Potente di Fuoco**. Bologne: Modo Infoshop
- Greig, P. (2001). **L'Enfant et son dessin: naissance de l'art et l'écriture**. Erès
- Fabre, C. (1989). **Adolescents en difficulté: vers une psycho-pédagogie de l'expression picturale?** Grenoble: CTNERHI
- Luquet, G.H, (1927) **Le dessin enfantin**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé
- Porcher, L. (1973). **L'Education esthétique: luxe ou nécessité?** Paris: Armand Colin

Revue

Magistretti, P. Ansermet, F. **Les paradoxes de la créativité: vers une réaction**. (11/2011) Article paru dans Prismes, revue pédagogique HEP Vaud.

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

Résumé du mémoire professionnel:

Représentations du bon élève chez enseignants et élèves

Rédaction du mémoire

Jude Perrin (jude.perrin@gmail.com) et Thi Kim Lien Nguyen (ndkimlien@yahoo.fr)

Mémoire soutenu en

Juin 2012

Directrice de mémoire

Anne Clerc-Georgy

Membre du jury

André Nguyen

1. Accroche

Le relativisme des valeurs dans les sociétés démocratiques des pays de l'Atlantique nord, depuis quelques décennies, interdit de parler de l'élève en termes de bon ou de mauvais; l'élève est toujours éducatible, voire auto-éducatible. Mais cela n'empêche pas de le penser en ces termes.

Enseignants et élèves sont les deux acteurs principaux du jeu d'enseignement-apprentissage qui devrait être un jeu coopératif et ouvert. Qu'attend, au fond, l'enseignant de l'élève? Comment doit être celui-ci pour être qualifié de bon élève par l'enseignant? Sur quoi l'élève se baserait-il pour se considérer lui-même comme un bon élève?

C'est à ces interrogations, au cœur même des représentations spontanées des acteurs de l'école, que ce mémoire tente de trouver une réponse. Les entretiens non directifs que nous avons menés auprès des enseignants et des élèves dévoilent des représentations du bon élève qui, à des degrés divers, peuvent influencer les postures conscientes ou inconscientes des acteurs et influencer sur leurs résultats.

En effet, ne faudrait-il pas que les attentes des uns et des autres soient explicitées, que les stratégies soient clairement exprimées? Ce pour une meilleure collaboration afin de transformer la partie du jeu d'enseignement-apprentissage en un jeu gagnant-gagnant.

2. Problématique et question de recherche

En tant qu'étudiants à la HEP et enseignants-stagiaires dans des établissements du canton, nous sommes quotidiennement en présence de collègues enseignants et d'élèves. Nous entendons souvent des enseignants parler de leurs élèves en usant de divers qualificatifs qui dégagent deux typologies des élèves selon la dichotomie: mauvais ou bon élève. Nous nous intéressons aux représentations que se font les enseignants et les élèves du bon élève en leur posant la question de départ: Pour vous, qu'est-ce qu'un bon élève?

En effet, au fil de nos études et de notre pratique, nous nous sommes rendu compte que le rapport

enseignant/élève n'est pas aussi évident qu'il paraît. Il sous-tend, de part et d'autre, des attentes, des idéologies, des conceptions non clarifiées, non déclarées et, souvent, non assumées.

En réalité, peu d'enseignants établissent a priori à l'intention des élèves une liste claire et limitée de leurs attentes envers eux. C'est donc sur le tas, à travers les actions et réactions de l'enseignant que les élèves essaient de percevoir et de deviner les attentes de l'enseignant qu'ils tâcheront par la suite de satisfaire, ou de décevoir, selon leurs objectifs personnels et le type de relations particulières avec l'enseignant. Par ailleurs, ces attentes ne sont pas toujours explicites pour l'enseignant lui-même.

Vers la fin du XXème siècle, quelques auteurs ont entrepris des recherches autour du thème du "bon élève". Certains, comme Mannoni (1986) dont les travaux sont plus proches de notre problématique, tentaient de faire émerger les représentations que différents acteurs s'en faisaient. Après les travaux de Jean Houssaye (1988, 2001), on connaît désormais le poids de la relation pédagogique entre enseignants et élèves dans la réussite des apprentissages de ceux-ci, relation pédagogique qui est tributaire de plusieurs dimensions dont l'affect n'est pas le moindre. Bernard Rey (2004) met en garde l'enseignant contre cette approche de la discipline par l'affect. Il reconnaît néanmoins que celle-ci constitue souvent une porte d'entrée dans l'apprentissage, car l'élève écoute et s'engage positivement pour faire plaisir au maître (Khadavi-Zand, 1982).

Quand la société donnait à l'école une mission d'instruction publique, elle se référait à l'élève qui recevait et intégrait tels quels les savoirs scolaires, et on attendait des élèves qu'ils aient le comportement et les attitudes efficaces à cet effet. L'évaluation consistait à "ré-citer" le maître le plus et le bon élève ayant des comportements adéquats réussissait l'examen avec une note au-dessus de la moyenne (Gilly, 1969; Weiss, 1984; Bressoux et Pansu, 2003). Il y a eu ensuite une phase de transition où la mission de l'école se transformait en une mission d'éducation (Durkheim, 1973; Mollo, 1970; Reboul, 1992). Il ne s'agissait plus de simplement d'instruire l'élève, mais il fallait aussi l'éduquer, lui enseigner savoir-être en plus de savoir-faire.

Depuis la fin du XXème siècle, on assiste à un tournant où le rôle de l'école est en train d'être redéfini¹⁾. Cultivant l'a priori rousseauiste de

1) En France, c'est la Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 dite "Loi Jospin" qui amorça ce tournant institutionnel.

l'excellence intrinsèque de l'homme et prenant appui sur les théories constructivistes de Piaget, l'école veut se donner pour mission de permettre à l'élève de se révéler à lui-même. À l'enseignant reviennent le soin et la responsabilité de mettre en place le cadre et les conditions de ce développement optimal (Altet, 2006).

3. Démarche de recherche

Nous avons retenu la technique de l'enquête par entretien non directif qui se contente de poser la question de départ et de laisser le discours de l'interviewé se déployer librement. Au vu de notre problématique qui consiste à révéler les représentations du bon élève, il nous a semblé que cette méthode était la plus appropriée. Elle nous a permis d'explorer plus largement les représentations de bon élève et de comprendre des soucis et des priorités de chaque personne.

Pour notre recherche, nous avons choisi comme population 2 enseignants en VSB (Voie secondaire à baccalauréat), 2 enseignants en VSO (Voie secondaire à options), 2 élèves en VSB et 2 élèves en VSO, dont l'étude des représentations nous permettra de vérifier ou d'infirmer:

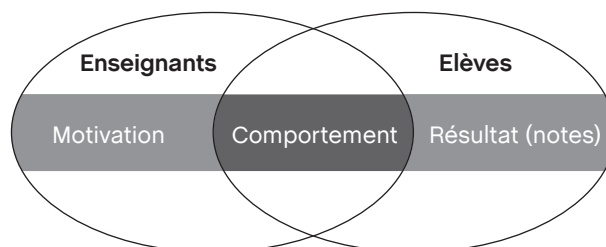
1. qu'il existe chez les enseignants et nos élèves des représentations du bon élève,
2. que ces représentations varient d'une personne à l'autre.

4. Présentation et interprétation des résultats

Dans un premier temps, nous présentons dans un tableau l'essentiel du discours de chaque sujet sur le bon élève en conservant sa propre tournure qui nous servira d'abord à faire une analyse itématique.

Puis, dans un deuxième temps, les propos sont attribués à leurs auteurs et classés soit sous l'angle de la Motivation, soit sous celui du Comportement, soit encore sous celui du Résultat (notes): ceci nous permet de différencier d'abord et de regrouper ensuite des items pour procéder à une analyse thématique (Belgheddouche, 2009, 2011). Notre recherche aboutit à des conclusions proches des recherches quantitatives menées par Assia Belgheddouche (2011) auprès d'un échantillon de 20 enseignants et de 20 élèves à Alger.

Les conceptions du bon élève sont centrées sur des dimensions comportementales pour les deux groupes qui se distinguent par l'accent mis sur des éléments périphériques: Motivation du côté des enseignants, Notes du côté des élèves.



La présentation et l'analyse des données de la recherche prouvent que:

1. Il existe bel et bien des représentations du bon élève chez les enseignants et chez les élèves.
 - a. Elles sont d'abord liées au statut de l'élève. L'élève est en situation d'apprentissage dans un cadre scolaire, limité aux quatre murs de l'école, au-delà duquel est suspendue la légitimité des interventions de l'enseignant et sa compétence d'émettre une quelconque appréciation sur l'élève.
 - b. Elles se réfèrent à des dimensions dont le Comportement constitue la principale d'entre eux. Ce sont souvent des actions, des ensembles d'actions ou des abstentions attendues, ayant cours durant le travail scolaire. En amont des comportements, le degré de Motivation constitue un critère pour caractériser le bon élève chez beaucoup de sujets. Enfin le Résultat en termes de Notes intervient dans la représentation du bon élève. Le bon élève "a de bonnes notes".
2. Les représentations du bon élève varient d'une personne à l'autre.
 - a. La classification des réponses nous a permis de montrer que les critères d'appréciation du bon élève varient considérablement d'une personne à l'autre. Bien que tous les sujets fassent état d'items que nous avons classés sous Comportement, nous constatons que certains mentionnent des items relevant de la Motivation et d'autres relèvent seulement des items de Notes.
 - b. L'importance accordée à la Motivation ou aux Notes est tributaire de la position qu'occupe l'intéressé dans le couple enseignement-apprentissage.

5. Présentation et interprétation des résultats

La masse des données implique pour les présenter un choix. Qui dit choix dit aussi exclusion. Ainsi s'en sont trouvés exclus de notre présentation de nombreux propos auxquels nos interviewés accordaient de l'importance, peut-être une prime importance, pour éclaircir leurs représentations. Puis, il fallait définir des classes, des catégories pour regrouper et synthétiser les propos qu'ils ont tenus. Les trois catégories – Motivation, Comportement, Résultat (notes) – sont de notre fait.

Mais la plus grande limite que nous voulons relever ici est inhérente à notre problématique. Poser la question: "Qu'est-ce un bon élève aujourd'hui?" revient à briser deux tabous:

1. Le premier a cours au sein même de l'institution scolaire. Aujourd'hui, l'école obligatoire se donne pour mission d'accueillir et d'intégrer tous les enfants. Considérer un élève comme bon n'a de sens que s'il y en a qu'on peut considérer comme mauvais. Or, dire qu'il y a de mauvais élèves reviendrait à mettre à mal la mission de l'école en admettant la possibilité de son échec soit par la faute de l'élève mauvais soit par la faute de l'école qui fait preuve d'incompétence.
2. Le deuxième est véhiculé par la sociologie relativiste. Qui suis-je pour juger que quelqu'un est bon ou mauvais. Si j'ose le dire, il me faut relativiser mon propos en l'enserrant dans une situation tellement concrète et unique qu'en aucun cas on ne puisse l'interpréter comme un jugement absolu. Nous ne faisons pas ici la critique du relativisme sociologique. Nous ne faisons que pointer du doigt son influence qui nous permet de mieux comprendre les limites de notre problématique. En effet, la pléthore des réponses du type comportemental qui n'évaluent l'élève que dans le cadre de la classe dans des actions concrètes et spécifiques obéit à cette logique.

Ouverture: Cette recherche serait sans intérêt s'il s'agissait de seulement mettre à jour les représentations que se font les enseignants et les élèves du bon élève. L'important dans ces représentations, c'est que s'y jouent des postures d'enseignants et d'élèves. Car l'école est un lieu où se déroule un jeu d'interactions entre les acteurs enseignant et élève.

Apprendre suppose comme condition de mettre à jour et de dépasser les représentations qui, trop souvent, constituent des freins à l'élaboration d'un savoir nouveau. C'est ce que postule

le constructivisme. Enseigner efficacement suppose aussi la mise à jour et le dépassement de représentations que les enseignants peuvent avoir de leurs élèves, et partant de leur rôle.

Il s'agit donc de faire en sorte que les règles, les stratégies et les attentes sont clairement explicitées de part et d'autre des acteurs. Ainsi, l'enseignant favorise la pédagogie explicite dans le plus grand souci de mener l'élève au-delà des contenus enseignés et que toute discipline pensée et dispensée à l'élève soit une discipline des processus, en prise sur les questions sociales vives et qui permet à l'élève de construire de véritables compétences.

6. Références

- Altet, M. (2006). **Les pédagogies de l'apprentissage**. Paris: PUF.
- Belgheddouche, A. (2009). **Le bon et mauvais élève, une différence plus métacognitive que cognitive? Quelles représentations chez les apprenants et les enseignants de français en Algérie**. Thèse de doctorat, Montpellier. Belgheddouche, A. (2011).
- **Le bon, le mauvais élève et l'enseignant. Quelles représentations?** Synergies Algérie, 12, 47-52. Consulté en mars 2012 dans: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie12/assia.pdf>
- Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). **Quand les enseignants jugent leurs élèves**. Paris: PUF.
- Durkheim, E. (1973). **Education et sociologie**. Paris: PUF.
- Gilly, M. (1969). **Bon élève Mauvais élève**. Paris. Librairie Armand Colin.
- Houssaye, J. (1988). **Le triangle pédagogique**. Berne: Peter Lang.
- Houssaye, J. (2001). **Professeurs et élèves: les bons et les mauvais**. Issy-les-Moulineaux. ESF.
- Khadavi-Sand, M. (1982). **L'image de soi et les réactions à la frustration**. Lille: Atelier national de reproduction des thèses, Université de Lille III.
- Mannoni, P. (1986). **Des bons et des mauvais élèves**. Paris: ESF.
- Mollo, S. (1970). **L'école dans la société**. Paris: Dünod.
- Reboul, O. (1992). **Les valeurs de l'éducation**. Paris: PUF.
- Rey, B. (2004). **Discipline en classe et autorité de l'enseignant**. Paris: De Boeck.
- Weiss, J. (1984). **De quelques déterminants de la réussite scolaire**. Berne. Editions Peter Lang.

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

Résumé du mémoire professionnel:

Les manuels de Géographie des années 1970 et des années 1990. Comparaison
d'un outil: les cartes

Rédaction du mémoire

Christian Steiner (christian.steiner@vd.educanet2.ch)

Mémoire soutenu en

Septembre 2012

Directrice de mémoire

Sylviane Tinembart

Membres du jury

Lucy Clavel Raemy et Jean-Marie Equey

1. Problématique générale et question de recherche

Les didactiques ont émergé à partir des années 1970, comme disciplines de recherche, analysant les contenus des matières scolaires en tant qu'objets d'enseignement et d'apprentissages (Reuter *et al.*, 2010, p. 69). Trois éléments sont centraux à sa réflexion: la prise en compte des représentations de l'élève et notamment celles qui font obstacle à l'acquisition de nouvelles connaissances (Raynal & Rieunier, 2006, p.108); la prise en compte de la nature des savoirs, et notamment des relations entre le savoir savant (science de référence) et les savoirs impliqués dans la forme scolaire; enfin, l'autonomie de la discipline scolaire, en ce que les finalités et les visées de l'apprentissage sont dictées par la société et le système éducatif (Audigier, 1995).

Depuis les années 1970 toujours, la géographie comme discipline scolaire a connu, dans le domaine francophone (Belgique, France, Suisse) deux grandes évolutions (Mérenne-Schoumaker, 2005, Hertig, 2011). La première l'a fait passer d'un type d'enseignement "traditionnel", où la finalité de la Géographie était la connaissance et l'appropriation du territoire national et dans lequel les savoirs étaient acquis pour eux-mêmes, à un enseignement "traditionnel renouvelé" (Mérenne-Schoumaker, 2005, Audigier, 1995). Dans cet enseignement des années 1970, les méthodes actives font leur apparition, mais l'approche reste celle d'une géographie descriptive ou idiographique (Audigier, 1995, Hertig & Varcher, 2004). A partir de la fin des années 1980 et le milieu des années 1990, la deuxième évolution voit émerger un enseignement dit "rénové" puis "par compétences". La finalité devient la compréhension du monde proche et lointain; l'accent est clairement mis sur le développement des facultés cognitives des élèves, notamment sur l'acquisition du raisonnement géographique. Cette nouvelle approche de la didactique de géographie cherche à donner aux élèves des outils intellectuels leur permettant de structurer le savoir géographique: les concepts intégrateurs (Hertig & Varcher, 2004). Cette géographie se veut nomothétique (reconnaissance des structures spatiales organisées), voire herméneutique (une géographie des processus).

L'enseignement de géographie se base sur les outils de la science de référence. "Objet emblématique de la géographie", tant savante

que scolaire (Audigier, 2000, p. 8), la carte est l'un des "outils privilégiés du professeur de géographie [et] même son outil spécifique" (Mérenne-Schoumaker, 2005, p. 67). D'abord utilisée à l'école comme outil pour se représenter le territoire et se l'approprier, puis comme "objet de monstration", appuyant un discours géographique essentiellement verbal, la carte a été ensuite considérée par certains didacticiens comme "l'outil privilégié de l'introduction d'une géographie différente" (Audigier, 2000, p. 8). Il s'est agi alors de se servir des cartes pour penser l'espace et aider à construire le raisonnement géographique.

La carte est un objet complexe, qui reflète intrinsèquement l'un des particularités de la géographie comme science: celle d'utiliser une écriture double, combinant langage linéaire, verbal, et langage spatial (Audigier, 2000, Fontanabona, 2000). Cette complexité explique peut-être que, si l'enseignement de la géographie a été renouvelé dans ses contenus et dans ses problématiques, les pratiques scolaires liées aux cartes peinent à se détacher des deux premiers des "4R" qui caractérisaient, selon Audigier (1995), l'enseignement "traditionnel": le réalisme (confusion de la carte et du territoire) et le résultat (géographie des produits).

2. Question de recherche

Dans le système scolaire du canton de Vaud, nous disposons du recul de deux manuels (Bär, 1977 et Collet & Hertig, 1996) pour étudier la transposition et l'usage didactique des cartes.

Sur la base de ces deux manuels, nous chercherons à développer une meilleure connaissance de l'outil, en nous intéressant à la carte scolaire pour elle-même, c'est-à-dire en analysant les éléments objectifs présents sur la carte et en faisant, dans un premier temps, abstraction du fait que son usage réel s'intègre au sein d'une séquence d'enseignement.

Notre question de recherche est la suivante:

Peut-on affirmer qu'au travers des cartes présentes dans un manuel des années septante et celles d'un manuel des années nonante, le lecteur peut constater l'évolution de la didactique de la géographie?

Nous faisons l'hypothèse qu'une analyse des cartes prenant en compte leurs spécificités (double structure du langage cartographique, Fontanabona, 2000), ainsi que l'usage du modèle épistémologique de Lévy (1996) sur le discours géographique et du modèle sémiotique de Peirce (1938), permet de distinguer le changement de didactique.

3. Démarche de recherche

Nous avons d'abord posé le cadre conceptuel qui nous a permis de développer notre hypothèse. Ce cadre s'inspire principalement des travaux pionniers et originaux de Fontanabona (2000), sur les éléments plus classiques des ouvrages de didactiques (Mérenne-Schoumaker, 2005, Le Roux, 2003).

Notre population est constituée des deux manuels du programme scolaire vaudois de 7ème année, consacré à l'espace européen. Le premier manuel, Géographie de l'Europe sans la Suisse ni l'URSS (Bär, 1977) a été en usage depuis le milieu des années 1970 jusqu'en 1996. Le second manuel est celui qui l'a remplacé, jusqu'à ce jour: Europe, des Europes... (Collet & Hertig, 1996).

Nous avons ensuite procédé en trois temps:

1. Afin de rendre opérationnelle la comparaison, nous avons identifié quatre « thèmes » qui se retrouvent dans les deux manuels, malgré leur structure différente: géographie régionale pour le premier manuel (Bär, 1977); approche thématique où domine la géographie humaine pour le deuxième manuel. Nous avons choisi ces thèmes de sorte à ce qu'ils couvrent des sujets variés (présentation de l'Europe et l'Europe traitée globalement; l'usage agricole du sol: les polders; géographie urbaine: Paris; géographie des transports: les ports et l'exemple de Rotterdam).

Pour chacun de ces thèmes et dans chacun des manuels, nous avons effectué un premier recensement général de tous les hors-textes, classés en différents types. (Population de respectivement 275 hors-texte et 189 hors-texte).

2. Pour chacun de ces thèmes, nous avons ensuite fait un recensement des cartes, que nous avons également détaillées en les

classant selon leurs grands types. L'échantillon s'est restreint ici à respectivement 53 cartes et 44 cartes.

3. Enfin, nous avons procédé à une comparaison détaillée, carte par carte, en choisissant deux cartes par thèmes (huit couples de cartes). Cette comparaison s'est faite aux moyens de critères et d'indicateurs, construits sur les éléments de notre cadre conceptuel. La grille d'analyse contient six axes principaux, assez larges, la recherche étant de type exploratoire. Les éléments principaux sont le rapport langage verbal/langage graphique (axe 3), l'analyse de la partie verbale de la carte (axe 4), l'analyse de la partie graphique de la carte (axe 5), et l'analyse de la carte sous l'angle du langage sémiotique (axe 6).

4. Présentation et interprétation des résultats

Le recensement des hors-texte permet d'établir une première différence dans l'approche et le type de géographie des deux manuels. Ainsi, l'approche descriptive du premier manuel est indiquée par les caractéristiques suivantes: une plus grande proportion de cartes topographiques; de données chiffrées; de hors texte explicatifs; et une plus grande densité iconographique.

Le recensement des types de cartes montre que c'est le thème géographique (rurale, urbaine, transports etc.) qui dicte la distribution et les types de cartes utilisée et non la didactique.

Dans la comparaison carte par carte, les indicateurs d'une géographie nomothétique et ceux d'une géographie herméneutique sont plus souvent satisfait pour le second manuel que pour le premier.

5. Discussion et conclusion

Les résultats nous permettent de répondre par l'affirmative à notre question de recherche. Quant à notre hypothèse, elle s'est vérifiée. Les indicateurs les plus discriminants ceux sont que nous avons construits sur la transposition et l'usage didactique de la carte (Mérenne-Schoumaker), sur le rapport langage verbal/

langage graphique (Fontanabona, 2000) et sur l'analyse de la partie graphique (Le Roux, 2003).

Dans le détail cependant, nous avons observé que si le deuxième manuel fait un usage plus efficace du langage cartographique basé sur l'analyse spatiale (axe 5), le premier manuel fait un meilleur usage du langage cartographique analysé sous l'angle de la sémiotique (axe 3 et 6). Cette dernière concernant la manière dont les élèves créent du sens à partir des éléments présents sur la carte, il nous semble que la prise en compte de la typologie de Peirce (1938) constitue un prérequis important à l'usage didactique des cartes. Enfin, le modèle épistémologique de Lévy (1996) nous a souvent servi à d'élément central dans l'interprétation de nos résultats.

6. Bibliographie

- Audigier, F. (1995). **Histoire et Géographie: des savoirs scolaires en question, entre les définitions officielles et les constructions des élèves.** Spirale (15), 61-89
- Audigier, F. (2000). Préface. In Fontanabona, J. (dir.). **Cartes et modèles graphiques. Analyse de pratiques en classe de géographie.** Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Bär, O (1977). **Géographie de l'Europe sans la Suisse et l'URSS.** Lausanne: LEP.
- Collet, G. & Hertig, P. (1996a). **Europe, des Europes...** Lausanne: LEP.
- Fontanabona, J. (dir.) (2000) **Cartes et modèles graphiques. Analyse de pratiques en classe de géographie.** Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Hertig, P. & Varcher, P. (2004). **Pour une didactique qui donne sens à la géographie scolaire.** In Hertig, P., Reinfried, S., Tschumi, L. & Varcher, P., **Développement et perspectives de la géographie scolaire suisse,** Groupe de travail didactique de la Géographie (GDGg), Document 7. **Page Web:** http://www.afgg-gdgg.ch/f/pdf/AFGg-GDGg_Doc_No7.pdf (Pages consultées le 15 avril 2012).
- Hertig, P. (2011). **Didactique de Géographie I** [Présentation powerpoint]. Lausanne: Haute école pédagogique de Lausanne.
- Le Fur, A. (2007). **Pratiques de la cartographie.** Paris: Armand Colin.
- Le Roux, A. (2003). **Didactique de la géographie.** Caen: Presses universitaires de Caen.
- Lévy, J. (1996), **De l'espace pour la raison, Espace/Temps,** Les Cahiers, 62-63, 19-35.
- Mérenne-Schoumaker, B. (2005). **Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages.** Bruxelles: De Boeck.
- Peirce, C. S. (1938). **Collected papers.** Cambridge: Harvard University.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (2005). **Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive (5ème édition).** Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Reuter, Y. (dir.), Cohen-Azria, C., Dauny, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2010). **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.** Bruxelles: De Boeck.

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

Résumé du mémoire professionnel:

Les représentations du français au Burkina, des collèges bilingues aux
collèges classiques

Rédaction du mémoire

Fiona Graber (fiona.graber@vd.educanet2.ch)

Mémoire soutenu en

Avril 2012

Directeur de mémoire

Patrick Gilliard

Membre du jury

Claudine Balsiger

1. Accroche

Au Burkina Faso, comme dans beaucoup de pays africains colonisés, la place des langues est un sujet sensible. Après les indépendances, c'est souvent la langue du colonisateur qui est devenue officielle alors que les langues nationales, innombrables, n'ont pu prétendre à un statut privilégié et restent marginalisées. Dans le pays mais aussi dans les écoles, s'est construit une tension entre le rejet et le désir d'appivoiser cette langue de l'autre, à la fois étrangère et familière, prestigieuse et barbare mais dans tous les cas imposante. Dans le cas du Burkina, il est aussi difficile de maîtriser le français que de le rejeter totalement. En effet, la langue, outre sa fonction éducative et administrative, remplit également une fonction de communication, à l'intérieur du pays et au delà de ses frontières. Il y a ainsi un déséquilibre entre les langues indigènes et les langues du colonisateur.

Pour ce travail de mémoire, j'ai profité d'un voyage interculturel organisé par le HEP au Burkina Faso pour m'immiscer dans un collège bilingue et un collège colonial classique afin de rendre compte des diverses représentations du français, à vif.

2. Problématique et question de recherche

L'hypothèse centrale de l'éducation bilingue est que l'acquisition et la consolidation des compétences académiques dans la langue que l'enfant maîtrise le mieux facilitent les autres tâches d'acquisition dans la langue seconde et un meilleur succès des apprentissages (Iliboudou, 2011). Mais ce qui est le plus novateur et ce qui fait la force de l'éducation bilingue au Burkina Faso est son enracinement dans l'environnement socioculturel, le respect des traditions et la revalorisation des langues nationales. Les écoles bilingues sont donc une alternative aux écoles classiques dans lesquelles les langues nationales ne sont pas intégrées et où seul le français est pratiqué. Les écoles classiques creuseraient encore plus ce fossé entre le statut des différentes langues et des différentes cultures que sont celles du colonisé et du colonisateur, tandis que les écoles bilingues favoriseraient la communication et l'entraide entre les deux cultures.

Pour étudier les relations entre les langues en présence, leur statut social et informel, il est

intéressant d'approfondir les recherches sur leurs représentations afin d'entrer dans l'imaginaire des locuteurs, d'approfondir leur perception et les sentiments qu'ils éprouvent à l'égard de celles-ci. Selon le sociologue Bourdieu (1983), *"La langue, le dialecte ou l'accent, réalités linguistiques, sont l'objet de représentations mentales, c'est-à-dire d'actes de perception et d'appréciation de connaissances, où les agents investissent leurs intérêts et leurs présupposés."*

Mon voyage au Burkina et ce mémoire m'ont permis d'approfondir et de pénétrer dans l'imaginaire langagier des locuteurs burkinabé, sans toutefois pouvoir le saisir dans toutes ses subtilités ne faisant pas partie intégrante de la communauté étudiée.

La notion de représentation linguistique est familière à celle d'imaginaire langagier. L'étude des représentations, qui intéressait tout d'abord le champ de la psychologie sociale (Jodelet, 1997) est aujourd'hui très présente dans les études linguistiques ainsi que dans les théories de l'apprentissage. En effet, les études montrent qu'il y a une forte corrélation entre les représentations des langues et la réussite dans l'apprentissage de celles-ci (Zarate, 1993). Ceci en raison du fait que la langue maternelle est utilisée dans les écoles bilingues comme un pont, un tremplin, une aide à l'apprentissage des autres langues et qu'elle n'est pas, à l'inverse, niée du contexte scolaire. Les études sur l'apprentissage des langues montrent également que le bilinguisme est tout d'abord un atout mais aussi que les locuteurs bilingues auraient plus de facilité dans l'apprentissage d'autres langues pour des raisons cognitives mais aussi psychosociales. Les apprenants développeraient en effet une conscience métalinguistique, des attitudes d'ouverture aux langues et une meilleure sensibilité dans la communication. (Cenoz, 2003)

Mon hypothèse de départ est que les étudiants des écoles bilingues ont justement une meilleure représentation des langues ainsi, de leur langue maternelle et du français. Ceci du fait qu'ils ont une représentation plus complexe de ce qu'est une langue, de sa nature et de son statut, et qu'ils ont appris à développer une compétence métalinguistique. Dans mes idées utopistes, j'ai pensé que cela pouvait réduire, sur le long terme, la hiérarchie entre les langues. Ce n'est bien sûr pas aussi évident qu'il n'y paraît car la situation linguistique au Burkina est diglossique c'est-à-dire que les langues en contact n'ont pas le même statut ni les mêmes fonctions sociales et sont donc en conflit permanent (Boyer, 1991).

Ma question de recherche peut être formulée comme suit: "Quelles sont les convergences et les divergences des représentations des langues de l'apprenant lorsqu'il a suivi un cursus scolaire bilingue ou un cursus scolaire classique dans un contexte particulier qu'est celui de l'Afrique postcoloniale?"

3. Démarche de recherche

J'ai choisi d'utiliser la méthode de l'entrevue semi-dirigée pour récolter mes données pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la méthode s'applique à un petit échantillon et permet de travailler l'information qualitativement tout en respectant un thème choisi (Gauthier, 2008). Parce qu'il donne accès aux perceptions et aux opinions, l'entretien semi-directif donne la possibilité aux locuteurs de révéler des problèmes plus cachés. Les représentations sociales émergent du discours, elles sont comme une mise en mots de la pensée des enquêtés. Dans ce sens, l'entrevue va faire ressortir la vision subjective du monde de quelques individus dans des contextes particuliers. L'entrevue semi-dirigée a aussi l'avantage de guider la communication sur des points précis tout en respectant le flux de la parole de l'interviewé, de lui laisser de la liberté. De plus, dans une société africaine, je pense qu'il est mieux reçu que le support écrit, le sondage ou le questionnaire, trop impersonnel mais aussi moins accessible et qui demande plus de compétences au sujet interviewé et peut le mettre dans une situation inconfortable.

Pour vérifier mon hypothèse, j'ai créé deux groupes: un groupe d'élèves dans le collège multilingue de Lumbila et un autre groupe dans un collège classique privé, le collège Saint-Viateur à Ouagadougou. Les collèges m'ont été imposés par les contraintes de mon voyage et par les quelques opportunités qui s'offraient à moi. Tous mes interviewés avaient suffisamment de maîtrise de la langue française pour répondre à mes questions, formuler un discours et moduler leurs propos. Dans les deux groupes, les élèves ont fait soit six années d'étude primaire classique pour ceux qui ont suivi un cursus classique soit cinq années d'étude primaire pour le cursus bilingue. J'ai préparé une série de questions à l'intention des élèves issus de ces deux groupes et je les leur ai posées dans le cadre d'entrevues semi-dirigées. J'ai enregistré les entretiens à l'aide d'un enregistreur et les ai retranscrits plus tard.

Pour les retranscriptions, j'ai choisi d'utiliser la transcription orthographique aménagée (Canut, 2006, Sociolinguistique et ethnographie de la communication).

Dans le traitement des résultats, il s'agit de faire une analyse qualitative du contenu par une analyse de discours. Pour ce faire, j'ai analysé tous les discours épilinguistiques émergeant de mes interviews, ainsi tous les "énoncés subjectifs des locuteurs ayant pour objet l'évaluation des langues ou des pratiques linguistiques sans fondement scientifique" (Canut, 1998, p. 13), qu'ils thématisent le français, les langues nationales du Burkina ou d'autres langues étrangères comme l'anglais qui est revenu souvent bien que je ne l'avais pas considéré initialement. J'ai ainsi pu mettre en évidence les jugements de valeur récurrents et comparer les discours des étudiants issus des écoles bilingues et ceux issus des écoles classiques.

J'ai également interrogé les enseignants de français, qu'ils enseignent dans le bilingue ou le classique et récolté du matériel scolaire. Ceci m'a permis de comprendre l'idéologie sous-jacente à l'éducation bilingue et de la mettre en comparaison avec l'éducation classique.

4. Présentation et interprétation des résultats

Dans mon mémoire, j'ai mis en avant tous les discours épilinguistiques des apprenants et analysés les thèmes divergents et convergents.

Les étudiants issus des écoles bilingues discouaient plus aisément sur le statut des langues et ceci confirmerait mon hypothèse de départ.

	Discours sur le français	Discours sur les langues nationales	Discours sur l'anglais	Représentations des langues
Scolarité primaire bilingue	<p>Le français est une langue associée au travail, au voyage et à la communication.</p> <p>Mais aussi, "le français est la langue du colonisateur, une langue étrangère imposée à tous."</p> <p>"Le Français est un beau parleur mais il n'est pas pratique."</p>	<p>Les langues nationales sont dites "maternelles", les étudiants comprennent qu'il est important de connaître sa langue pour connaître sa culture.</p> <p>Aspect militant relevé dans le discours des enseignants et parfois aussi dans le discours des élèves.</p>	<p>L'anglais est très valorisé. Les étudiants souhaitent avoir accès à la culture et à la langue anglaises.</p> <p>L'anglais est associé aux nouvelles technologies, au progrès.</p> <p>"Les pays africains issus des colonies anglaises sont plus aboutis."</p>	<p>Corpus plus grand.</p> <p>"Il est important d'apprendre les langues étrangères car celles-ci favorisent la communication. Il est tout aussi important d'apprendre le dioula pour se faire comprendre dans le pays que le français."</p>
Scolarité primaire classique	<p>Le français est une langue associée au travail, au voyage, à la communication mais aussi à la globalisation.</p> <p>"Tout le monde parle français."</p> <p>Le français est une langue africaine.</p>	<p>Les langues nationales sont niées du discours, ne sont pas thématiques. A l'école, elles ont un statut marginal, elles sont là pour distraire et pour communiquer en dehors des murs scolaires.</p>	<p>L'enseignement de l'anglais a été récemment intégré au cursus classique. C'est une nouveauté, les apprenants apprécient cette branche.</p>	<p>Moins de corpus. Le discours sur les langues est plus pauvre que celui des écoles bilingues.</p> <p>"Il est normal et évident d'apprendre le français."</p>

Suite à l'analyse de mes retranscriptions, j'ai trouvé intéressant d'aborder d'autres thèmes afin de faire un tableau plus complet du système scolaire au Burkina. J'ai ainsi soulevé le problème des évaluations, qui restent les mêmes dans les deux systèmes et ne correspondent ainsi pas aux curricula des études bilingues, le problème du budget et de la pauvreté, de la peur et la honte de s'exprimer, de l'importance de la culture traditionnelle et du monde francophone.

5. Discussion et conclusion

Si mes résultats confirment mon hypothèse, plusieurs facteurs viennent interférer mon étude. Tout d'abord, les étudiants du collège privé classique de Ouagadougou (CSV) étaient plus jeunes d'une année que les élèves du collège multilingue spécifique (CMS). De plus,

les étudiants que j'ai interrogés au CMS ont été choisis par les enseignants tandis que les étudiants du collège St-Viateur se sont portés volontaires. Autre biais à cette étude est le fait que je n'appartiens pas à la communauté étudiée. Certains élèves m'ont dit qu'ils auraient préférés que l'entretien se déroule en langue nationale et qu'ils auraient certainement plus parlé. Le statut du chercheur est ainsi remis en question.

"S'intéresser à l'imaginaire de l'autre, c'est donc vouloir traverser le miroir, chercher ce qui lie langues et être social. Cette recherche peut se construire dans la langue, par le recueil de performances linguistiques recueillies en interrogeant témoins et participants par exemple. Mais le chercheur, qui n'est pas impliqué socialement dans la communauté à laquelle il s'intéresse, doit nécessairement s'associer à des partenaires qui vont lui rapporter non seulement leur propre expérience mais aussi celle de leurs compatriotes qu'ils ont pu interroger."

Il doit arriver à ce que soit verbalisé un savoir partagé par un groupe auquel il n'appartient pas. En effet, étant étranger à cette communauté, il ne peut percevoir toutes les informations présentes dans le discours comme un natif pourrait le faire" (Canut, 1998, p. 39).

Mais encore, les conditions de mes entretiens n'étaient pas favorables. Je n'ai pas suffisamment eu le temps d'établir une relation de confiance avec mes interlocuteurs n'ayant eu que quelques heures à disposition dans les écoles pour faire ce travail.

6. Bibliographie

- Bourdieu, P. (1983). **Vous avez dit "populaire"?** Actes de la recherche en sciences sociales, n°46, 98-105.
- Boyer, H. (1991). **Langues en conflit: études sociolinguistiques.** Paris: L'Harmattan, 274 p.
- Canut, C. (1998). **Imaginaire linguistique en Afrique, Actes du Colloque de l'INALCO: Attitudes, représentations et imaginaires linguistiques en Afrique.** Paris: L'Harmattan. 174 p.
- Canut, C. (2006). **Sociolinguistique et ethnographie de la communication (Documents de Travail).** Paris: Université Paul Valéry de Montpellier. Accès: <http://asl.univ-montp3.fr/e51mcm/E51MCM-CANUT%20-%202007.pdf> (page consultée le 1er mai 2012)
- Cenoz, J. (2003). **L'acquisition de la troisième langue: bilinguisme et plurilinguisme au pays basque. Acquisition et interaction en langue étrangère (Page Web).** Paris: Association Aile Encrages. Accès: <http://aile.revues.org/612> (page consultée le 31 janvier 2011)
- Gauthier, B. (2008). **Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données.** Presses de l'université du Québec: Recherche sociale n°5, 784 p.
- Jodelet, D. (1997). **Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie, en psychologie sociale, sous la direction de S. Moscovici.** Paris: PUF, Le psychologue, 365 p.
- Ilboudou, P. (2011). **L'éducation bilingue au Burkina Faso (Conférence).** Ouagadougou: OSEO
- Zarate, G., (1993). **Représentations de l'étranger et didactique des langues.** Paris: Didier, Coll. Crédif-Essais. 128 p.

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

Résumé du mémoire professionnel:

L'auto-évaluation de nos élèves par rapport à leur activité physique et leur condition physique.

Rédaction du mémoire

Lori Bovard (lori.bovard@vd.educanet2.ch) et Gilles Filisetti (gilles.filisetti@vd.educanet2.ch)

Mémoire soutenu en

Juin 2012

Directeur de mémoire

Alain Mermoud

Membre du jury

Alain Melly

1. Introduction

En 2006, l'OMS relate qu'au moins deux tiers des habitants de plus de 15 ans de l'Union Européenne pratiquent moins de 30 minutes d'activité physique d'intensité modérée par jour, tout comme 60% de la population mondiale (Warburton DER, Katzmarzyk PT, Rhodes RE, Shephard RJ, 2007). Susi Kriemler l'observe aussi pour les enfants: "il est [...] évident depuis un certain temps que les enfants bougent moins et se transforment en gros affalés ("couch potatoes")" (Kriemler S, Zahner L, Puder JJ, 2007). En effet Mme Kriemler, souligne le manque d'activité physique des enfants avec de nombreux exemples: les jeunes sont amenés en voiture par leurs parents ou viennent en vélomoteur, plutôt que d'aller à pied ou en vélo. Puis, durant l'école les enfants restent assis des heures durant et les 3 périodes d'éducation physique sont raccourcies de 10 à 15 minutes afin qu'ils aient le temps de se changer et d'arriver à l'heure au cours suivant. De plus, dans les classes primaires, Susi Kriemler dénonce les cours d'éducation physique dispensés par un maître généraliste n'ayant eu qu'une formation "minimaliste". En outre, les cours de récréation sont peu aménagés et les différents sports de balle sont interdits. En plus, les enfants ne sont pas autorisés à jouer dehors car ils pourraient déranger l'entourage. Ainsi, tout cela pousse les enfants à rester devant un écran à la maison, calmes pour ne pas déranger, ni les parents, ni les voisins.

2. Problématique

L'activité physique est généralement définie comme "tout mouvement corporel associé à une contraction musculaire, qui augmente la dépense d'énergie par rapport aux niveaux constatés au repos" (Groupe de travail de l'UE "Sport et Santé", 2008). Notre premier objectif sera donc d'établir quel est le niveau d'activité physique quotidienne des élèves par rapport aux références médicales (Janssen I, 2007). Pour estimer ce niveau d'activité physique, nous avons choisi le podomètre, qui est le moyen le plus efficace et le plus simple pour compter les pas effectués par jour. Selon les résultats de plusieurs études (Bassett D.R., 2000), un adulte en bonne santé effectue entre 7000 et 13000 pas par jour. Pour un enfant, ces valeurs sont plus hautes, entre 10000 et 13000 pas par jour. Pour permettre au corps de se développer, les enfants doivent bouger plus: avoir une activité physique journalière plus importante que celle des adultes.

Un des objectifs principaux de notre étude est de vérifier si les élèves qui ne pratiquent pas assez d'activité physique le perçoivent; car s'ils ne le savent pas, il est légitime qu'ils ne bougent pas plus alors qu'on conseille d'avoir une activité physique régulière. D'une part, en rapport avec la théorie, nous émettons l'hypothèse que les non-sportifs ou sédentaires auront une perception faible de leur compétence athlétique ou même plus mauvaise que la réalité et a contrario, les sportifs se percevront correctement. D'autre part, nous vérifierons si certains éléments de la condition physique sont plus difficilement évaluables par les élèves. Il sera important d'analyser si les élèves s'évaluent bien par rapport à la moyenne et s'ils se rendent compte de l'activité physique et des compétences physiques de la moyenne. De plus, comme cela a été observé dans certaines études, nous nous attendons à ce que les filles et les garçons ne se perçoivent pas de la même façon, certainement les filles se verront moins actives que leurs homologues masculins; il sera intéressant d'observer cette différence à travers l'âge également. En effet, avec l'âge, les garçons s'évaluent de plus en plus positivement, alors que les filles perçoivent leur compétence sportive de plus en plus faiblement (Hue S. et al. (2009).

3. Méthodologie

La population de cette étude comprend cinq classes d'une vingtaine d'élèves, 91 d'entre-eux ont accepté, 3 ont refusé de participer. Nous y retrouvons donc une classe de 5e, une classe de 6e, deux classes de 7e (toutes mixtes) et une classe de 8e (filles). Les différents tableaux de résultats montrent tous les détails concernant le sexe et l'année scolaire. En effet, pour mieux cibler nos élèves par rapport à leur activité physique journalière, il est primordial de connaître leurs loisirs ou autres activités sportives afin de mieux les évaluer. Les 5e, 6e et 8e sont scolarisés dans un établissement du Nord Vaudois, alors que les 7e viennent du Gros de Vaud.

La partie expérimentale de ce travail comprend quatre volets:

- la perception de son activité physique et de sa condition physique
- la mesure de la condition physique
- la mesure de l'activité physique
- l'entretien avec l'élève

Pour la perception de son activité physique et de sa condition physique, nous avons utilisé un questionnaire comprenant 9 items (endurance, force, agilité, souplesse, détente, vitesse, condition physique, activité physique et activité sportive) (annexe 1).

Nous avons mesuré la condition physique grâce aux tests de condition physique du carnet vaudois d'évaluation d'EPH.

L'activité physique a été relevée avec des podomètres, mesurant le nombre de pas effectués.

4. Résultats

Activité physique (AP)

Nos élèves sont assez actifs par rapport à la moyenne. En effet, ils ont marché 12288 pas par jour en moyenne.

	AP	p
Moyenne générale (82)	12288.47	
Filles (47)	11568.47	
Garçons (35)	13255.32	p = 0.01
5ème (15)	12033.42	
6ème (19)	14212.65	p = 0.05
7ème (35)	11833.98	p = 0.01
8ème (13)	10994.3	p = NS
Norme	10000-13000	

Tableau 1: Activité physique (AP) générale, selon le sexe et l'année scolaire. Les résultats sont exprimés en moyenne du nombre de pas par jour. La norme est le nombre de pas par jour conseillé par la littérature scientifique. p, qui est l'indice de significativité, se trouve entre les deux moyennes comparées. NS signifie non-significatif.

Il y a une corrélation significative entre la perception que les élèves ont de leur AP et leur AP mesurée par le podomètre. Il y a également des corrélations significative entre les facteurs de condition physique et leur perception. Par contre, seuls deux facteurs de la condition physique (vitesse et endurance) corrélaient significativement avec l'AP.

Les garçons se perçoivent plus actifs que les filles et le sont effectivement de manière significative.

Perception de soi

La perception de soi n'est pas influencée par l'âge, ils ne se perçoivent pas de mieux en mieux en grandissant et à l'inverse les plus jeunes ne se perçoivent pas mieux que les grands.

5. Discussion

Activité physique

La moyenne générale des 82 élèves participant à cette petite expérience est de 12'288,47. Ce chiffre est largement dans la norme citée précédemment. Ceci nous permet de dire que nos élèves de manière générale sont actifs. Si nous entrons dans les détails, nous avons comme moyenne minimum 4857 pas contre une moyenne maximum de 24'375,57 pas. Ce qui montre une énorme différence entre les élèves, dont certains sont sédentaires et d'autres surentraînés.

Condition physique

Le test de la force a une grosse limite, c'est qu'il est très difficile et ainsi il est quasiment impossible de différencier le niveau entre tous les élèves qui lachent presque tout de suite. Par contre, les élèves qui tiennent quelques secondes sont très vite dans la norme santé du carnet, car elle est très large (2-10 secondes par exemple pour les 6e filles).

Les résultats sont disparates par rapport à l'âge, en effet, aucune courbe selon l'âge ne transparait. Cependant, les élèves ont une très bonne perception de leur souplesse; apparemment tout le monde sait s'il touche ses pieds en se penchant jambes tendues en avant.

Ce test présente un problème de perception, le terme est peut-être inapproprié; l'agilité s'associe plus à un parcours qu'à des sauts à la corde. Par contre, c'est un test facile à entraîner, ainsi nous avons de bons résultats.

Le test de vitesse a une grosse limite, c'est le matériel (chaussures) des élèves qui peut leur faire perdre beaucoup de temps lors des changements de direction. Un sprint de 60 ou 80m pourrait être envisagé comme test de vitesse pure.

Les biais du test d'endurance sont la motivation et le rythme de course à maintenir. En effet, l'élève n'ira pas à la limite de ses capacités s'il n'est pas motivé ou si son rythme de course est trop rapide ou trop lent.

Le test de détente ne prend pas en compte la détente verticale. Par contre, la répétition (3fois) permet d'améliorer son résultat.

Entretiens

Nous avons prévu des entretiens relativement formels, cependant les bons résultats n'en ont pas montré le besoin. La plupart des entretiens passés ont permis la compréhension de quelques anomalies. En effet la situation n'était pas alarmante, sauf peut-être pour deux élèves qui ne se rendent pas bien compte de leur activité physique quotidienne et avec qui nous avons discuté plus longuement.

6. Conclusion

De manière générale, nous avons obtenu de très bons résultats, et pouvons affirmer que nos élèves sont actifs. Cependant, l'étude présente quelques limites: la taille de l'échantillon, certains test de CP qui pourraient être modifiés et le problème du podomètre qu'on peut secouer au lieu de bouger.

La grande conclusion est qu'il serait souhaitable de faire des actions podomètre régulièrement, afin que les élèves puissent se rendre compte de leur activité physique et de la réguler eux-mêmes, grâce éventuellement à des tabelles affichées dans le collège. Ceci permettrait l'anonymat des résultats et ainsi aucun jugement négatif.

7. Bibliographie

Articles scientifiques

- Aeberli I, Kaspar M, Zimmermann MB, (2007). **Dietary intake and physical activity of normal weight and overweight 6- to 14-year-old Swiss children**, Swiss Med Wkly, 137, pp. 424–430.
- Alleyne J, (2003). **L'estime de soi, le sport et l'activité physique**, CAAWS / ACAFS, Canada, p.1.
- Bassett, D.R. (2000). **Validity and reliability issues in objective monitoring of physical activity**. Res Q Exerc Sport, 71: pp. 3036.
- Danner FW, (2008). **A National Longitudinal Study of the Association Between Hours of TV Viewing and the Trajectory of BMI Growth Among US Children**, Journal of Pediatric Psychology, 33: 10, pp. 1100-1107.
- Gaudet-Savard, T. et Poirier, P. (2004). **Le podomètre: un nouvel outil pour simplifier votre prescription d'exercice**. Actualité médicale, 25(7), pp. 8-11.
- Groupe de travail de l'UE "Sport et Santé", (2008). **Lignes d'action recommandées par l'UE en matière d'activité physique, Actions politiques recommandées dans le cadre du soutien d'une activité physique favorable à la santé**, Bruxelles.
- Hue S., Rousse J., Bon M.-L., Strayer F.-F., (2009). **Autoévaluation des compétences personnelles et l'image de soi de l'enfant en milieu scolaire**, bulletin de psychologie, 62 (1), 499, pp. 3-14.
- Janssen I, (2007). **Physical activity guidelines for children and youth**, Appl. Physiol. Nutr. Metab., 32, pp. 109–121.
- Jendoubi V, (2002). **Estime de soi et éducation scolaire**, Evaluation de la rénovation de l'enseignement primaire, document de travail n°3, service de la recherche en éducation, Genève.
- Kriemler S, Zahner L, Puder JJ, (2007). **Nos enfants sont-ils devenus de gros mous affalés ("couch potatoes")?**, Forum Med Suisse, 7, pp. 220–224.
- Narring F., Berthoud A., Cauderay M., Favre M., Michaud P.-A., (1997). **Condition physique et pratiques sportives des jeunes dans le canton de Vaud**. Lausanne: Institut universitaire de médecine sociale et préventive, (Raisons de santé, 11).
- Prentice AM, Jebb SA, (1995). **Obesity in Britain: gluttony or sloth?**, British Medical Journal, 311, pp. 437-439.
- Pühse U, Gerber M, Mouton A, Cloes M, (2010). **L'EPS: de l'exception à la normalité**, Revue de l'Education physique, 50: 2, pp. 55-61.
- Riddoch CJ et al., (2004). **Physical Activity Levels and Patterns of 9- and 15-yr-Old European Children**, Med. Sci. Sports Exerc., 36: 1, pp. 86–92.
- Tudor-Locke C., Myers A.M., Bell R.C., Harris S., Rodger W., (2002). **Preliminary outcome evaluation of The First Step Program: a daily physical activity intervention for individuals with type 2 diabetes**. Patient Educ Couns, 47(1), pp. 23-28.
- Warburton DER, Katzmarzyk PT, Rhodes RE, Shephard RJ, (2007). **Lignes directrices éclairées par des données probantes sur l'activité physique à l'intention des Canadiens adultes**, Appl. Physiol. Nutr. Metab., 33, 17–74.

- Welk G.J., et al. (2000). The utility of the Digi-walker step counter to assess daily physical activity patterns. *Med Sci Sports Exerc*, 32(9), pp. 481-488.
- WHO, (2000). Rapport d'une Réunion de l'OMS, Esbjerg, Promotion de l'activité physique dans et à travers les écoles, Déclaration de principes et Cadre de Planification / Mise en Œuvre, Danemark, du 25 au 27 mai 1998.
- Zimmermann MB, Gübeli C, Püntener C, Molinari L, (2004). Overweight and obesity in 6–12 year old children in Switzerland, *Swiss Med. Wkly*, 134, pp. 523- 528.

Sites internet

- kino-quebec.qc.ca (SD). **Le podomètre.**
URL: <http://www.kino-quebec.qc.ca/podometre.asp>
- Leroy M., (2010). **Améliorer l'estime de soi par le sport.**
URL: <http://www.securikids.fr/parents/education-a-loisirs/sports/189-ameliorer-lestime-de-soi-par-le-sport>
- Les nouvelles de l'innovation, (2010). **Spécial randonnée: marcher au podomètre.**
URL: <http://1001innovations.com/nouvelles-de-linnovation/bien-etre/marcher-au-podometre.html>
- Maton F, (2008). **Comment bien utiliser votre podomètre?**
URL: <http://www.irbms.com/rubriques/Sport-Sante/podometre.php>
- Organisation mondiale de la santé (SD). **Activité physique.**
URL: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/fr/index.html>
- Sante.lefigaro.fr (SD). **Pratique d'une activité physique. Qu'est-ce qu'un podomètre?**
URL: <http://sante.lefigaro.fr/mieux-etre/activites-physiques/pratique-base/quest-ce-quun-podometre>
- Sport éducation fierté Montréal, (SD). **Elèves en formes.**
URL: <http://www.arsemontreal.com/sport-etudiant-735-eleves-en-forme.php>