

COLLOQUE DU CONSEIL ACADÉMIQUE (CAHR) des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s

PROGRAMME DÉTAILLÉ ET RÉSUMÉS

Adresse du colloque
www.unige.ch/cahr-2015/
IUFE - Pavillon Mail
Université de Genève
bvd du Pont d'Arve, 40
1211 Genève Suisse

SOMMAIRE

PROGRAMME.....	2
RÉSUMÉS.....	7
LES CONFÉRENCES PLÉNIÈRES.....	8
LES SYMPOSIUMS.....	11
LES COMMUNICATIONS ORALES.....	124

PROGRAMME

Vendredi 24/04					
Accueil (Forum)					
Plénière 1					
Ve 24/04 matin 09h00-11h15	MR 290 Conférence de Bernard Schneuwly (Unige)				
11h15-11h45	Pause Café (devant la salle MR290)				
Session 1. Workshops et ateliers en parallèle					
Ve 24/04 matin 11h45-12h45	<p>Salle MS050 C10 Andreea Capitanescu, Roberta Marques, Olivier Maulini, Manuel Perrenoud & Laetitia Progin, Unige, <i>Formateurs universitaires entre contrainte et liberté.</i> <i>La prise en compte du statut de l'expérience des étudiants dans la variété des dispositifs de formation en « approches transversales ».</i></p> <p>C13 Charles Heimberg, Unige, <i>Quand la tâche scolaire se relie à l'émotion, à la mémoire, au rituel et à la cité.</i></p>	<p>Salle M3393 S10 (1^{ère} Partie) La problématisation et les démarches d'investigation scientifique en sciences de la nature et en sciences humaines et sociales dans le contexte d'une éducation en vue d'un développement durable. Hyade Janzi, Unige, <i>Comment organiser l'exploitation de l'amorce de l'élément déclencheur afin de construire collectivement une problématique dont le sens est partagé ?</i></p> <p>Philippe Hertig & Alain Pache, HEP Vaud, <i>La situation-problème traitée dans le cadre de focus groups. Un dispositif permettant de développer des compétences en EDD.</i></p>	<p>Salle M4393 C2 Anne Clerc & Stéphane Clivaz, HEP Vaud, <i>Les Lesson Study : des situations scolaires aux situations d'apprentissage professionnel pour les enseignants, l'exemple du groupe LSM.</i></p> <p>C12 Caroline Scheepers, HEP Lucia de Brouckère, <i>Les exercices dans les préparations des stagiaires.</i></p>	<p>Salle M4389 C3 Thierry Geoffre, HEP Fribourg, <i>Approche praxéologique du contrôle orthographique.</i></p> <p>C6 Christine Riat & Patricia Groothuis, HEP Bejune, <i>Lorsque enseignant.e et élèves de 4-5 ans se rencontrent par et à travers l'exercice de la transformation du signe : le pouvoir d'un nouveau rapport au monde.</i></p>	<p>Salle M4354 C14 Pierre-François Burgermeister, Maud Chanudet, Michel Coray, Sylvia Coutat, Jean-Luc Dorier, Jean-Pierre Guex, Laurence Merminod, Katie Northcott, Unige, <i>La narration de recherche : une tâche pour mettre en place une évaluation formative dans la démarche d'investigation en mathématique</i> <i>Le cas de l'heure de développements en mathématiques au cycle d'orientation de Genève.</i></p> <p>C5 Poster Valérie Batteau, HEP Vaud & Unige, <i>Une étude de l'évolution des pratiques d'enseignants primaires vaudois dans le cadre du dispositif de formation continue Lesson Study en mathématiques (LSM).</i></p>
12h45-14h00	Pause Déjeuner (caféteriat)				

Session 2. Workshops et ateliers en parallèle

<p>Ve 24/04 après-midi 14h00-15h30</p>	<p>Salle MS050 C9 Dominika Dobrowolska, Santiago Mosquera Roa & Sabine Vanhulle, Unige, <i>Mettre en texte une problématique professionnelle : de l'exercice du « genre réflexif » à l'appropriation des savoirs et du soi professionnels.</i> C7 Valérie Opériol & Alexia Panagiotounakos, Unige, <i>La critique de sources dans l'enseignement de l'histoire : comment (faire) mobiliser les modes de pensée historiens ?</i> C4 Poster Romain Boissonnade & Francesco Arcidiacono, HEP Bejune, <i>La tâche de sélection de wason comme outil de formation des enseignants à la recherche.</i></p>	<p>Salle M3393 S10 (2^e Partie) La problématisation et les démarches d'investigation scientifique en sciences de la nature et en sciences humaines et sociales dans le contexte d'une éducation en vue d'un développement durable. Alain Pache & Vincent Robin, HEP Vaud & Université de Bordeaux, <i>PEERS (Projet d'étudiants et d'enseignants-chercheurs en réseaux sociaux): un dispositif de formation en EDD basé sur la méthode des "Lesson Study".</i> Philippe Jenni, Unige, <i>Problématiser en géographie : enjeux de ces tâches intégrées dans les nouveaux moyens d'enseignement romand pour l'école primaire.</i> Nicolas Robin, HEP St-Gall, <i>La problématisation de l'EDD à l'école primaire. Démarche scientifique pour la sensibilisation des enfants à l'environnement.</i></p>	<p>Salle M4393 S2 Analyse du travail réel pour concevoir des situations de formation. Nathalie Frieden & Edmée Runtz-Christan, Université de Fribourg, <i>Exercer des gestes professionnels pour devenir enseignant.</i> Nicolas Perrin, Katja Vanini De Carlo & John Didier, HEP Vaud, <i>Passer de l'exercice à la conception d'un enseignement viable. Intégrer l'analyse de l'activité dans une Learning Study.</i> Valérie Lussi Borer & Alain Muller, Unige, <i>La vidéo-formation comme articulation entre exercer son métier et s'exercer au métier.</i></p>	<p>Salle M4389 S3 Tâche de narration et narration de tâches au service de la formation des enseignants. Laura Weiss & Anne Monnier, Unige, <i>La tâche de narration en formation d'enseignants spécialistes de la physique ou du français.</i> Christine Del Notaro, Unige, <i>La narration d'un jeu de taches pour analyser les connaissances mathématiques.</i> Estelle Blanquet & Eric Picholle, Université de Nice, CNRS, Unige, <i>Stratégies narratives science-fictionnelles pour le contournement d'obstacles épistémologiques classiques.</i></p>	<p>Salle M4354 S9 (1^{ère} Partie) La notion de tâche à travers les disciplines et les langues : recherches sur la polysémie de la notion dans l'enseignement des langues étrangères et des sciences. Mariane Jacquin, Unige, <i>L'articulation entre exercices, tâches simples et tâches complexes dans des séquences didactiques sur des genres textuels : de la conceptualisation à l'opérationnalisation dans les pratiques enseignantes.</i> Ingo Thonhauser, HEP Vaud, <i>Qu'est-ce qu'une « bonne tâche » ? Les conceptualisations de « tâche » en didactiques des langues étrangères confrontées à l'observation des pratiques de l'enseignement.</i> Stefan Keller, PH Nordwestschweiz, <i>Tasks and competences – an uneasy relationship.</i></p>	<p>Salle M5193 C1 Luca Del Notaro & Joana Aguiar Belsega, Enseignant.e.s., <i>Les calculs spontanés en 3P Harmos : essai de classification naïve de quelques données de recherche.</i> C8 Nadine Kipfer, Ursula Scharnhorst & Hansruedi Kaiser, IFFP, <i>L'« entraînement intelligent » dans le cadre de mathématiques en situation professionnelle.</i> C11 François Lombard, Unige, <i>Dans les tâches des élèves, comment concilier la dévolution – nécessaire à la justification scientifique des connaissances – et le pilotage – nécessaire à l'atteinte des objectifs curriculaires ?</i></p>
<p>15h30-16h00</p>	<p>Pause Café (espace 7)</p>					

Session 3. Workshops et ateliers en parallèle

<p>Ve 24/04 après-midi 16h00-17h30</p>	<p>Salle MS050 S11 La place et la mobilisation des notions d'exercice, de problème, de situation et de tâche dans la formation à l'éducation physique chez les futurs enseignants. Le point de vue de trois institutions romandes : HEP Vaud, HEP Bejune, Unige. Alain Melly, HEP Vaud, <i>La tâche comme point de départ de la formation des enseignants en éducation physique.</i> <i>L'activité sportive comme outil d'enseignement pour l'éducation physique.</i> Nicolas Voisard, HEP Bejune, <i>La tâche motrice composante de la professionnalité au centre du dialogue en didactique de l'EPS.</i> Bernard Poussin & Adrian Cordoba, Unige, <i>Des situations d'apprentissage à la posture enseignante.</i></p>	<p>Salle M3393 S10 (3^e Partie) La problématisation et les démarches d'investigation scientifique en sciences de la nature et en sciences humaines et sociales dans le contexte d'une éducation en vue d'un développement durable Patrick Roy & Bertrand Gremaud, HEP Fribourg, <i>La démarche d'investigation pour problématiser, conceptualiser et agir sur des enjeux liés au développement durable.</i> Ignacio Monge & Francine Pellaud, HEP Fribourg, <i>Sciences et technologies socialement vives à l'école.</i></p>	<p>Salle M4393 S4 (1^{ère} Partie) Tâches et obstacles en didactique du français Mylène Ducret Monnier, HEP Vaud, <i>Face aux mêmes tâches issues du Moyen d'enseignement officiel, des conditions différentes pour surmonter les obstacles et réaliser des apprentissages : un cas d'étude sur l'enseignement de la lecture en 3P.</i> Carole-Anne Deschoux, Sonya Florey & Christophe Ronveaux, HEP Vaud & Unige, <i>Qu'est-ce qui fait tâche pour l'enseignement des littératures ? Retours sur les écrits de futures enseignantes.</i> Joaquim Dolz, Catherine Tobola-Couchépin, Jean-Paul Mabillard, Véronica Sanchez, HEP Valais & Unige, <i>Tâches et obstacles didactiques et épistémologiques dans l'écriture d'un genre argumentatif.</i></p>	<p>Salle M4389 S8 (1^{ère} Partie) Des "tâches" pour les élèves aux "types de tâche" pour les enseignants en formation et vice versa. Apports d'une analyse comparatiste à la problématisation des formes d'activités au sein des systèmes didactiques. Christine Riat, HEP Bejune, <i>Quand les objets du milieu donnent forme aux pratiques scolaires : des "activités" des élèves à l'"exercice" de la réflexivité à partir des traces écrites au début de l'école.</i> Anne Clerc-Georgy, HEP Vaud, <i>Les tâches d'apprentissage dans les premiers degrés de la scolarité : savoir et enseignement invisible.</i> Laurence Marty & Florence Ligozat, Unige, <i>D'une "tâche" d'observation à la construction d'un problème scientifique en 4^{ème} année primaire.</i></p>	<p>Salle M4354 S9 (2^e Partie) La notion de tâche à travers les disciplines et les langues: recherches sur la polysémie de la notion dans l'enseignement des langues étrangères et des sciences. Andreas Müller, Unige, <i>Aufgabenkultur in der Naturwissenschaftsdidaktik –Begriffsklärung und Dialog mit anderen Fachdidaktiken</i> Regula Grob, Claudia Stübi, Peter Labudde, PH Nordwestschweiz, <i>Formative Beurteilung beim forschend-entdeckenden Lernen in den naturwissenschaftlichen Fächern.</i></p>	<p>Salle M5193 S6 Entre espaces de formation et espaces professionnels : comment concevoir des situations de formation dans une perspective de professionnalisation ? Danièle Périsset, HEP Valais & Unige, <i>Projet d'établissement et introduction d'innovations pédagogiques : l'autoconfrontation collective comme occasion de formation continue et de développement professionnel d'enseignants chevronnés. Une étude de cas.</i> Jeanne Rey, Université de Fribourg, <i>Dispositifs et processus d'insertion professionnelle des enseignants : un regard sur le développement des pratiques entre accompagnement formel et socialisation informelle.</i> Peter Tremp, PH Zurich, <i>Forschungsorientiertes Studium – berufsbezogene Ausbildung.</i></p>
--	---	---	---	---	--	---

Samedi 25/04

Session 4. Workshops et ateliers en parallèle

<p>Sa 25/04 matin 09h00-10h30</p>	<p>Salle M2140 S7 Les exercices de grammaire en formation des enseignants comme espaces de confrontation, de (dé-, re-)construction et d'institutionnalisation de savoirs à enseigner et pour enseigner ? Véronique Marmy-Cusin & Thierry Geoffre, HEP Fribourg, <i>Les exercices de grammaire dans des séquences didactiques construites par des étudiants de 1FI</i> Martine Panchout-Dubois, HEP Vaud, <i>S'entraîner en formation initiale à l'institutionnalisation des savoirs grammaticaux des élèves constitue-t-il un exercice professionnalisant ?</i> Ecaterina Bulea Bronckart, Unige, <i>Réfléchir sur et avec les exercices en grammaire : un outil de construction de savoirs professionnels</i></p>	<p>Salle M1193 S1 Exercices, problèmes, tâches : quelques enjeux pour l'évaluation externe et interne des apprentissages en mathématiques Cristina Carulla & Shanoor Kassam, IRDP, Neuchâtel <i>Caractériser des pratiques romandes en matière de « tâches évaluatives » : est-ce vraiment si simple de mutualiser ?</i> Raphaël Pasquini, HEP Lausanne, <i>Élaborer des évaluations certificatives alignées curriculairement : est-ce si mécanique que cela ?</i> Sophie Serry & Lucie Mottier Lopez, Unige, <i>Des tâches de résolution de problèmes mathématiques en classe : est-ce si évident de penser une zone d'interface entre évaluations formative et sommative ?</i></p>	<p>Salle M4393 S4 (2^e Partie) Tâches et obstacles en didactique du français Chloé Gabathuler & Yann Vuillet, Unige & HEP Valais, <i>Les moyens d'enseignement officiels du cycle III : tâches et obstacles</i> Sandrine Aeby Daghe, Unige, <i>Les obstacles caractéristiques des activités scolaires en lecture littéraire de deux ouvrages au secondaire obligatoire</i> Chiara Bemporad, Unil, <i>Lectures littéraires à l'école : textes à lire ou tâches à accomplir ?</i></p>	<p>Salle M4389 S8 (2^e Partie) Des "tâches" pour les élèves aux "types de tâche" pour les enseignants en formation et vice versa. Apports d'une analyse comparatiste à la problématisation des formes d'activités au sein des systèmes didactiques. René Barioni, HEP Vaud, <i>L'analyse a priori en tant que tâche porteuse de savoirs de formation (ou savoirs pour enseigner) dans le cadre de la formation initiale au secondaire 1.</i> Mylène Ducrey Monnier, HEP Vaud, <i>Des tâches analytiques pour apprendre à conduire des transactions didactiques porteuses d'apprentissage à l'école primaire</i> Anne Monnier Silva, Laura Weiss & Sandra Pellanda Dieci, Unige, <i>Les études de cas en tant que tâches pour amener le terrain en formation d'enseignants du secondaire</i></p>	<p>Salle MR040 S5 Enseignement et apprentissage créatifs Isabelle Capron Puozzo & Amalia Terzidis, HEP Vaud, <i>De la conception et la mise en œuvre d'une tâche créative</i> Zoe Moody & Sandra Coppéy Grange, HEP Valais & Unige, <i>Le développement de la créativité à l'école : fondements théoriques et exemples de tâches favorisant la créativité des élèves</i> Slavka Pogranova, Unige & HEP Valais, <i>Analyse de cas en classe de langue (Allemand/Anglais)</i></p>	<p>Salle M5193 S6 (2^e Partie) Entre espaces de formation et espaces professionnels : comment concevoir des situations de formation dans une perspective de professionnalisation ? Bernard Wentzel, HEP-Bejune, <i>Professionnalisation et attractivité de l'enseignement</i> Valérie Lussi Borer & Alain Muller, Unige, <i>Accompagner l'entrée dans le métier des enseignants par des enquêtes collaboratives</i> Françoise Pasche Gossin, HEP-Bejune, <i>L'activité collaborative pratiquée et vécue par les formateurs</i></p>
<p>10h30-11h00</p>	<p align="center">Pause Café (devant salle MR290)</p>					
<p align="center">Plénière 2</p>						
<p>Sa 25/04 matin 11h00-13h00</p>	<p align="center">MR290 Conférence d'Audrey Murillo (Ecole Nationale de Formation Agronomique de Toulouse)</p>					

RÉSUMÉS

LES CONFÉRENCES PLÉNIÈRES

CP1 EXERCICES ET TÂCHES : INSTRUMENTS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

Schneuwly Bernard

Université de Genève

Enseigner, comme le montre Rey, constitue une transmission de pratiques à l'écart des pratiques sociales dans des espaces et institutions spécialisées à cet effet. Pour rendre présent les objets à enseigner et permettre l'étude de leur différentes dimensions et aspect, l'enseignant dispose de ses propre discours sous de multiples formes (du discours magistral à la régulation ponctuelle) et d'exercices et tâches (nous expliquerons pourquoi nous utilisons cette terminologie) que la profession enseignante a élaborés dans son corps à corps avec les élèves pour les différentes disciplines. Dans notre intervention, nous essayerons de définir la place des exercices et tâches dans le travail de l'enseignant, de proposer des catégories pour ces instruments fondamentaux du travail, de montrer l'intrication profonde entre types de tâches et d'exercices, et objets d'enseignement dans le cadre de disciplines scolaires comme organisation fondamentale du savoir dans les systèmes scolaires modernes élaborés au cours du 19^e siècle. A partir de ces réflexions théoriques illustrées par des exemples provenant de l'enseignement de la langue première, nous terminerons par quelques interrogations sur les effets supposés des dites nouvelles technologies sur les instruments constitutifs du travail enseignant que sont les exercices et tâches.

CP2 LES TÂCHES SCOLAIRES, INSTRUMENTS DE PILOTAGE DE LA CLASSE

Murillo Audrey

Université de Toulouse, France

Notre intervention portera sur l'activité mise en œuvre par les enseignants lorsqu'ils prescrivent des tâches scolaires à leurs élèves. Nous considérons que les enseignants ont à gérer un environnement dynamique ouvert (Rogalski) et utilisent les tâches qu'ils prescrivent à leurs élèves comme instruments (Rabardel) pour piloter leur classe. Notre propos sera étayé par des données issues de deux recherches portant sur le niveau de difficulté des tâches que les enseignants prescrivent à leurs élèves. Nous montrerons que le choix du niveau de difficulté des tâches scolaires par les enseignants est guidé par des préoccupations multiples, dont la prise de conscience peut conduire les enseignants à réduire les inégalités d'apprentissage entre élèves.

LES SYMPOSIUMS

S1 EXERCICES, PROBLÈMES, TÂCHES : QUELQUES ENJEUX POUR L'ÉVALUATION EXTERNE ET INTERNE DES APPRENTISSAGES EN MATHÉMATIQUES

Mottier Lopez Lucie
Université de Genève

Résumé du symposium

La notion d'*item* a longtemps caractérisé les exercices proposés aux élèves dans des épreuves d'évaluation conceptualisées à la lumière de la mesure. Avec le changement de perspective apporté par les cadres de la psychologie et de la didactique, la notion de « tâche » est devenue centrale en évaluation. Ce symposium propose une réflexion critique sur « la tâche évaluative » à partir de trois recherches empiriques qui toutes examinent des enjeux de cohérence et d'alignement entre le PER, des évaluations externes, la construction par les enseignants de leurs propres évaluations sommatives, et l'évaluation formative en classe. Les trois recherches concernent les mathématiques dans l'enseignement obligatoire.

S1.1 CARACTÉRISER DES PRATIQUES ROMANDES EN MATIÈRE DE « TÂCHES ÉVALUATIVES » : EST-CE VRAIMENT SI SIMPLE DE MUTUALISER ?

Carulla Cristina, Kassam Shanoor

IRDP Neuchâtel

Résumé

Dans son article 15, la Convention scolaire romande prévoit des *Épreuves romandes communes* (EpRoCom) afin de « vérifier l'atteinte des objectifs du Plan d'études ». La mutualisation de l'évaluation en Suisse romande demeure cependant une tâche complexe dans la mesure où l'évaluation a toujours été à la charge des cantons (Marc & Withner, 2013). Cette communication s'inscrit dans une recherche en cours, à l'IRDP, et vise à identifier les pratiques cantonales en matière d'évaluation en mathématiques. Les questions guidant notre recherche sont les suivantes : quelles sont les caractéristiques des épreuves utilisées à travers les cantons ? Que mesurent-elles et comment ? Qu'est-ce qui a été évalué dans les divers cantons ? Comment ? Y a-t-il des domaines ou aspects des mathématiques qui n'auraient pas été évalués et qui devraient l'être ?

À partir des constats issus de nos observations des épreuves, nous avons constitué une grille d'analyse et avons ensuite adapté la méthodologie du *mapping* développée par Ruiz-Primo et Li (sous presse) pour le traitement des tâches extraites des épreuves cantonales de 8^{ème} HarmoS dans le domaine des mathématiques pour la période 2011-2014.

Nous cherchons à caractériser la manière dont les tâches de l'épreuve de chaque canton sont élaborées et nous faisons des liens entre elles et les objets du PER. En élargissant les catégories de Ruiz-Primo (2007), nous analysons les tâches de trois manières : leur structure (par ex., l'agencement des éléments constitutifs, une caractérisation des contextes utilisés, de la consigne,...), leurs demandes aux élèves (caractérisation de la réponse attendue, des processus qui l'accompagnent) et leur correspondance avec le domaine mathématique du PER (les objectifs et ses composantes, les champs et les progressions d'apprentissage,...).

Dans le cadre de cette communication, nous présenterons différents extraits de nos analyses (en cours) permettant de rendre compte de la

diversité des tâches existantes, de leur complexité (*De-Pietro, Roth & Carulla, 2014*) et des traces potentielles. Nous constatons que la production des « tâches évaluatives » dans le cas où des EpRoCom se concrétiseraient implique deux défis majeurs : celui de développer une manière de construire et d'interpréter des tâches permettant d'établir clairement des liens entre la tâche et la diversité de la nature des objets du PER ; et celui de décider des traces que les individus produiront, par la réalisation des tâches, et qui permettront ensuite d'établir dans quelle mesure les objectifs du PER sont atteints.

Références

- De-Pietro J. F., Roth M. & Carulla, C. (2014). Prendre en compte les compétences dans l'évaluation ? Présentation d'un processus en cours dans le contexte suisse romand. Communication au 26^{ème} colloque international de l'ADMEE-Europe, Marrakech, Maroc.*
- Marc, V. & Wirthner, M. (2013). *Développement d'un modèle d'évaluation adapté au PER : rapport scientifique du projet d'épreuves romandes communes*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp).
- Ruiz-Primo, M. A. (2007). Assessment in Science and Mathematics: Lessons Learned. In M. Hoepfl & M. R. Lindstrom (Eds.), *Assessment of technology Education*. Chicago: Mc Graw Hill.
- Ruiz-Primo, M. A. & Li, M. (in press). The impact of item context on students' performance: The case of the 2006 and 2009 in the Programm for International Students Assessment (PISA) science items. *Special Issue on PISA 2009*. Teachers College Record.

S1.2 ÉLABORER DES ÉVALUATIONS CERTIFICATIVES ALIGNÉES CURRICULAIREMENT : EST-CE SI MÉCANIQUE QUE CELA ?

Pasquini Raphaël

HEP Vaud

Résumé

Le questionnement et les réflexions présentés ici s'inscrivent dans une recherche doctorale en cours, de type collaboratif, menée avec notamment quatre enseignants expérimentés de mathématiques, des degrés secondaires de la scolarité obligatoire du canton de Vaud. Notre recherche vise à comprendre comment des professionnels s'approprient la notion de cohérence didactique et pédagogique dans les épreuves certificatives qu'ils élaborent, en référence à leur enseignement, leurs élèves, leurs contextes et leurs contraintes. Une de nos hypothèses est que la cohérence didactique et pédagogique de toute épreuve certificative est fortement liée à une cohérence spécifique des tâches évaluatives qui la constituent, du point de vue des contenus et habiletés qu'elles évaluent, mais également des informations qualitatives qu'elles offrent à l'enseignant pour traiter de la progression de l'élève (Bateman, 2009).

Pour traiter de ces objets d'un point de vue théorique, nous avons opté pour une modélisation élaborée autour du concept d'alignement curriculaire, dont un des éléments centraux est la tâche évaluative. Inscrit dans le champ des théories du curriculum, l'alignement curriculaire conceptualise le fort lien de cohérence qui doit exister entre les objectifs du curriculum prescrit, l'enseignement dispensé en classe au travers des tâches d'apprentissage, les possibilités de régulations offertes, et les tâches évaluatives certificatives (Squires, 2009). Notre recherche a notamment pour objet d'étudier la cohérence de cet alignement au cœur des pratiques évaluatives certificatives, en analysant le rôle qu'y jouent spécifiquement les tâches évaluatives.

Notre communication visera deux buts : (1) caractériser ce qui permet à la tâche d'évaluer les objectifs fixés, (2) identifier ses traits pertinents afin qu'elle puisse être traitée qualitativement jusqu'à la construction de la note (Biggs, 1999). La tâche évaluative faisant dès lors partie d'un

système, nous nous appuyerons également sur des travaux de didactique et issus du champ de la notation pour comprendre à quelles conditions des pratiques évaluatives certificatives peuvent, ou non, être alignées curriculairement (Walvoord & Johnson, 2009). Nos analyses s'appuieront sur deux types de données : les tâches de mathématiques élaborées par les enseignants lors de trois demi-journées de formation dispensées dans le cadre de notre dispositif, et leurs propos sur l'évolution de leurs pratiques évaluatives récoltés lors d'entretiens semi-dirigés.

Références

- Bateman, D., Taylor, S., Janik, E. & Logan, A. (2009). Curriculum coherence and student success. *Pédagogie collégiale*, 22 (5), 8-18.
- Biggs, J. (1999). What the Student Does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18 (1), 57-75.
- Squires, D. A. (2009). *Curriculum alignment. Research-based strategies for increasing student achievement*. Thousand Oaks : Corwin Press.
- Walvoord, B. E. & Anderson, V. J. (2009). *Effective Grading : A Tool for Learning and Assessment*. San Francisco : Jossey Bass.

S1.3 DES TÂCHES DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES MATHÉMATIQUES EN CLASSE : EST-CE SI ÉVIDENT DE PENSER UNE ZONE D'INTERFACE ENTRE ÉVALUATIONS FORMATIVE ET SOMMATIVE ?

Serry Sophie, Mottier Lopez Lucie

Université de Genève

Résumé

Cette communication présentera une partie des résultats d'une recherche doctorale portant sur les zones d'interface entre évaluation formative et évaluation sommative en interrogeant les tâches pour apprendre et les tâches pour évaluer. Il s'agit non seulement de questionner les caractéristiques des tâches mais également les processus dialogiques en classe et quand l'enseignant corrige les copies de ses élèves (dialogue dit « invisible », Amigues & Zerbato-Poudou, 1996).

Nos questions générales de recherche sont : Dans quelle mesure peut-on penser un alignement entre des processus d'évaluation formative informelle (interactions de guidage entre l'enseignant et le-s élève-s) et des évaluations sommatives portant sur des tâches complexes en mathématiques (résolution de problèmes) ? Quelle est la nature de cet alignement, notamment du point de vue du référentiel de l'évaluation ?

L'étude concerne les pratiques évaluatives de trois enseignantes de 8^{ème} HarmoS du canton de Genève, en complément d'un dispositif de recherche de plus large envergure (Mottier Lopez, Tessaro, Dechamboux & Morales Villabona, 2012). Les données analysées sont de trois ordres : (1) l'analyse des tâches mathématiques conçues par les enseignantes dans leurs épreuves sommatives relatives à un même objet de savoir (problèmes multiplicatifs), (2) les verbalisations de ces enseignantes pendant qu'elles corrigent ces tâches, (3) leurs interactions avec les élèves au cours des deux dernières leçons servant à préparer l'épreuve. Le premier enjeu sera de dégager les caractéristiques des processus interactifs entre enseignant et élèves relevant d'une évaluation formative continue (Ruiz-Primo & Furtak, 2007). L'enjeu suivant sera d'étudier l'alignement entre évaluations formative et sommative par rapport notamment aux attentes informelles inférées à partir des processus

formatifs interactifs et des critères formels associés aux tâches pour évaluer. L'analyse des verbalisations en cours de correction nous amènera notamment à examiner les possibles zones d'interface entre les différentes fonctions de l'évaluation (Allal, 2011) du point de vue de leur multiréférentialité.

Références

- Allal, L. (2011, June). « *Assessment for learning* » *culture in the classroom... and beyond*. Communication to the International Seminar on Assessment for Learning, Solstrand, Norway.
- Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M.-T. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris : Dunod.
- Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L. & Morales Villabona, F. (2012). La modération sociale : un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. *QUESTIONS VIVES*, 6 (18), mis en ligne le 15 septembre 2013 : <http://questionsvives.revues.org/1235>
- Ruiz-Primo, M. & Furtak, E. M. (2007). Exploring Teachers' Informal Formative Assessment Practices and Students' Understanding in the Context of Scientific Inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, 44 (1), 57-84.

S2 ANALYSE DU TRAVAIL RÉEL POUR CONCEVOIR DES SITUATIONS DE FORMATION

¹Frieden Nathalie, ²Lussi Borer Valérie, ¹Runtz-Christian, Edmée

¹*Université de Fribourg*

²*Université de Genève*

Résumé du symposium

Faire un exercice dans une formation d'enseignant-e-s, c'est créer une possibilité concrète, dans le temps et l'espace, de pratiquer un geste professionnel, de l'analyser pour le parfaire et d'en saisir les effets. Le symposium proposé permet de mettre en regard des exercices qui s'appuient sur l'analyse du travail réel et de sa complexité pour concevoir des situations de formation. Ces situations visent à dégager le potentiel présent dans les pratiques réelles analysées et à le travailler collectivement dans la perspective de bénéficier des ressources des pairs pour enrichir son analyse. Elles focalisent le regard sur les détails réels de tout ce qui est interconnecté dans la classe: la relation pédagogique, la situation d'enseignement-apprentissage, la parole de l'enseignant.... Elles ambitionnent enfin de concevoir des modalités d'évaluation qui prennent en compte autant, voire davantage, le processus que le produit généré par la situation de formation.

S2.1 EXERCER DES GESTES PROFESSIONNELS POUR DEVENIR ENSEIGNANT

Frieden Nathalie, Runtz-Christian Edmée

Université de Fribourg

Résumé

Lorsqu'on se penche sur une situation pédagogique, on s'aperçoit qu'elle est faite de petits riens, qu'elle évolue en fonction de microdécisions. Comment alors apprendre aux enseignants débutants à saisir la complexité d'une leçon ?

Fréquemment, les formateurs demandent aux stagiaires de décrire une situation de classe pour l'analyser. Néanmoins cette description demeure insuffisante car le discours étant par nature linéaire, il ne parvient pas à rendre les imbrications, les strates du moment vécu. Il importe donc de pouvoir dépasser la question du discours et de revenir à ce qui s'est réellement passé pour l'analyser -avec l'aide des formateurs et des collègues- non pas dans le but d'apprendre à s'auto-évaluer mais dans celui de réussir à changer les pratiques peu adéquates. Pour ce faire, l'enseignant débutant aura besoin non seulement de conscientiser ses attentes, toutes ses attentes, mais également de travailler à partir d'exercices visant à développer de bons gestes professionnels, des réponses adéquates aux interventions des élèves.

Afin de mettre en évidence l'importance de l'exercice dans la formation des jeunes enseignants, nous allons nous concentrer sur les fonctions et les effets de ces derniers, puis nous évoquerons quelques types d'exercices et montrerons comment nous les construisons.

Notre recherche action part d'un constat pragmatique qui corrobore l'idée de Dewey que c'est en faisant que l'on comprend. En effet, décrire sa pratique ne permet pas de progresser : ce n'est pas parce que l'on parvient à expliquer précisément tous les mouvements de la brasse que l'on devient nageur. En entraînant ces mouvements, on se met dans la peau de l'élève. Ainsi non seulement les stagiaires peuvent analyser leur pratique par rapport à eux-mêmes, pour eux-mêmes, mais également avec d'autres, qu'ils soient formateurs ou collègues. Se crée alors ce collectif professionnel évoqué par Yves Clos. En outre, lorsque le geste est exercé et que l'enseignant se retrouve en situation d'apprenant, il peut saisir les sentiments de ce dernier. Ce faisant, le jeune enseignant se professionnalise. L'exercice des gestes professionnels dans le milieu

protégé que sont les cours de didactiques lui permet de « prendre des risques sans risque » pour reprendre la formule de Philippe Meirieu. En expérimentant diverses stratégies didactiques, les stagiaires réalisent qu'il existe une pluralité d'approches réalisables.

Construire ces exercices demande une grande capacité d'observation. Il faut repérer les difficultés, les isoler afin de pouvoir en travailler les composantes.

Références

Clot, Y. (2010). *Agir en clinique du travail*, Toulouse : ERES.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, Paris : PUF.

Frieden, N. (2012). « Ambiguïtés de la maïeutique. Réflexion sur le cours dialogué » in *Diotime n° 54*, p. 18.

Frieden, N. (2013). « Le rôle de l'observateur, Evaluation, co-évaluation et auto-évaluation de la discussion, en cours de philosophie », Admée, Actes de colloque.

S2.2 PASSER DE L'EXERCICE À LA CONCEPTION D'UN ENSEIGNEMENT VIABLE. INTÉGRER L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DANS UNE *LEARNING STUDY*

Perrin Nicolas, Vanini De Carlo Katja, Didier John
HEP Vaud

Résumé

Cette contribution propose de discuter la conception d'une *Learning Study* intégrant l'analyse de l'activité. Ce type de recherche-action cherche à mettre en évidence la relation entre les gestes de l'enseignant et ses effets sur l'apprentissage des élèves. Les cycles de planification, mise en œuvre et analyse de la leçon permettent de mettre en évidence les modalités de didactisation d'un objet d'apprentissage et de sa compréhension par les élèves (Davies & Dunnill, 2008).

Chaque itération, chaque mise à l'épreuve d'une planification débouchant sur sa révision, peut être considérée comme un exercice permettant cette double transformation des pratiques et de la prescription. Pour autant, le risque est que cela reste un exercice, une transformation locale et éphémère, qui ne tient pas compte de l'écologie des situations d'enseignement, de la viabilité des configurations de classe.

L'introduction de l'analyse de l'activité dans la *Learning Study* poursuit deux objectifs. Premièrement, l'analyse de l'activité et/ou la confrontation aux résultats issus de celle-ci sont considérées comme un vecteur de transformation de l'activité des enseignants en formation. Deuxièmement, l'analyse de l'activité, effectuée par les enseignants et/ou les formateurs a pour but de réguler la *Learning Study* à chaque itération. L'enjeu est de tenir compte de ce qui peut fonctionner comme une ressource ou une contrainte pour l'activité des enseignants, que ce soit en formation et/ou en classe. Il s'agit donc autant de modifier l'espace d'actions encouragées que de penser le couplage entre activité en formation et activité en classe dans le but de favoriser tant l'apprentissage des enseignants que des élèves.

Concevoir une *Learning Study* dans une entrée activité implique de relever deux défis : clarifier le rôle de la prescription et penser l'écologie de la recherche-formation. Le rôle de la prescription dans la transformation de l'activité des enseignants peut être conçu de manière différentes : a) renoncer à prescrire pour favoriser les transformations de ce qui est en germe dans l'activité (Lussi Borer & Muller, 2014), b) favoriser la

renormalisation de la prescription (Lussi Borer & Muller, 2014), c) favoriser l'appropriation (Poizat & Durand, 2014) de la prescription. L'hypothèse de conception adoptée est celle d'une appropriation-renormalisation, c'est-à-dire de considérer la prescription comme un outil à s'approprier mais également à transformer durant ce processus d'appropriation. L'analyse de l'activité est alors tant le vecteur que le régulateur de ce double processus.

Le deuxième défi est de penser l'écologie de la recherche-formation. L'analyse de l'activité prend du temps. L'hypothèse de conception est qu'elle ne peut être intégrée qu'en pensant l'écologie des situations de recherche-formation. Les contraintes de la recherche doivent constituer des ressources pour la formation, voire l'enseignement si des données sont prises en classe, tant du point de vue des formateurs que des enseignants en formation.

Références

- Davies, P., & Dunnill, R. (2008). "Learning study" as a model of collaborative practice in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 34(1), 3-16.
- Lussi Borer, V., & Muller, A. (2014). Quel apport/usage du « voir » pour le « faire » en formation des enseignants du secondaire Dans L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Etienne & J. Desjardins (dir.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (p. 65-78). Bruxelles: De Boeck.
- Poizat, G., & Durand, M. (2014, 1-3 octobre). *Un programme de recherche en ergonomie de formation : Illustration par le cas des techniciens en radiologie médicale*. Communication présentée 49ème congrès international de la Société d'Ergonomie de Langue Française. Ergonomie et développement pour tous., La Rochelle.

S2.3 LA VIDÉO-FORMATION COMME ARTICULATION ENTRE EXERCER SON MÉTIER ET S'EXERCER AU MÉTIER

Lussi Borer Valérie, Muller Alain

Université de Genève

Résumé

Les termes « exercice » ou « exercer » peuvent s'entendre en deux sens. On parle d'*exercer un métier*, d'*œuvrer dans l'exercice de sa fonction*. Mais on parle aussi d'*exercer un geste*, de *faire des exercices de calcul*.

Dans le premier cas, *exercice* ou *exercer* renvoient à l'idée de *faire quelque chose* en situation professionnelle réelle. Dans le deuxième cas, *exercice* ou *exercer* renvoient plutôt aux idées d'*entraînement*, de *préparation*, en vue d'une mise en œuvre ultérieure. Ici, la situation d'exercice n'est pas la situation professionnelle réelle – c'est une situation de formation ou d'enseignement – elle en est détachée, même si c'est bien l'exercice en situation professionnelle réelle qui est visé.

Les situations de formation ancrées dans une perspective « analyse de l'activité » prennent au sérieux ces deux acceptions en visant à les articuler dans leur conception même, dans la mesure, où, première acception, c'est bien l'activité réelle, en situation professionnelle, qui est l'*objet* même de formation – et non l'*objet visé* par la formation – et où, seconde acception, cette activité réelle est travaillée, analysée, transformée, etc., au sein d'une situation de formation qui n'est pas la situation professionnelle.

Notre intervention, soutenue par des données issues de recherches empiriques, vise à rendre compte des potentialités formatives d'une telle articulation à travers l'usage de la vidéo-formation en en thématissant les diverses dimensions :

- dimension des processus d'apprentissage-développement suscités ;
- dimension des conditions concrètes de mise en œuvre (temporalité, inter-objectivité, efficacité...) ;
- dimension des conditions éthiques de mise en œuvre.

Références

Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.

Lussi Borer, V. & Muller, A. (2014). Quel apport/usage du « voir » pour le « faire » en formation des enseignants du secondaire. In M. Altet, R.

Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (pp. 65-78). Bruxelles : De Boeck.

Muller, A. & Plazaola Giger, I. (2014). *Dispositions à agir, travail et formation*. Toulouse : Octarès.

Zask, J. (2004). L'enquête sociale comme inter-objectivation. In B. Karsenti & L. Quéré (Eds.), *La croyance et l'enquête. Aux sources du pragmatisme* (pp. 141-163). Bruxelles : De Boeck.

S3 TÂCHE DE NARRATION ET NARRATION DE TÂCHES AU SERVICE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Weiss Laura, Monnier Anne, Dolz Joaquim
Université de Genève

Résumé du symposium

Pour élargir la palette d'outils pour la formation des enseignants, il est possible d'entrer par la narration ou la fiction, afin de prendre en compte le vécu des acteurs (élèves et/ou enseignants en formation) pour le déconstruire ou s'appuyer dessus pour construire un savoir disciplinaire ou didactique dans un métier qui est de plus en plus reconnu comme une profession de l'humain.

Ce symposium est centré sur trois facettes de la narration en formation d'enseignants. La première s'appuie sur la narration d'expériences pour construire une conscience de la discipline enseignée chez des étudiants qui ont un bagage académique important. La deuxième présente la narration de tâches de mathématiques pour les élèves en vue de mettre en lumière les connaissances mathématiques d'étudiants futurs enseignants primaires. Enfin, la troisième propose l'utilisation de textes de science-fiction pour aborder par la distanciation des obstacles épistémologiques en sciences.

S3.1 LA TÂCHE DE NARRATION EN FORMATION D'ENSEIGNANTS SPÉCIALISTES DE LA PHYSIQUE OU DU FRANÇAIS

Weiss Laura, Monnier Anne
Université de Genève

Résumé

Parmi les tâches de formation des enseignants secondaires spécialistes de leur discipline, la narration d'expérience constitue une entrée particulièrement pertinente pour des étudiants qui entrent dans la profession après d'autres expériences professionnelles ou des études universitaires plurielles.

Si la narration d'expérience peut prendre différentes formes (Malet, 2000), elle a comme particularité de s'inscrire dans un mode de pensée narratif qui donne un espace et un statut à la connaissance spécifique, locale, personnelle et contextualisée (Bruner, 2002). De ce fait, la narration comme tâche de formation permet aux étudiants d'exprimer émotions et ressentis en deçà ou en parallèle de tâches formelles sur les savoirs. C'est donc une façon de prendre en compte le vécu des étudiants, mais également leurs valeurs, leurs croyances, leurs questionnements, leurs craintes, leurs idéaux.

Nos travaux (Monnier & Weiss, 2010 et Weiss & Monnier, accepté pour publication) ont porté sur les représentations et les analyses de cas en lien avec la professionnalisation du métier, mais également sur la conscience disciplinaire dans une perspective comparée. Dans cette contribution, nous cherchons à voir comment se construit la conscience disciplinaire des enseignants à travers la tâche de narration proposée aux étudiants, futurs enseignants de physique et de français.

Nos questions de recherches sont les suivantes :

- Quelles sont les thématiques en lien avec leur discipline, qui préoccupent les enseignants ?
- Quelle conception de la discipline se dégage des narrations rédigées par les étudiants ?
- Quels sont les savoirs didactiques qui sont en jeu et qui peuvent être travaillés à partir de ces narrations ?
- Y a-t-il une différence dans le rapport à la tâche de narration entre les étudiants en fonction de leur discipline de formation ?

Références

- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.
- Malet, R. (2000). Savoir incarné, savoir narratif. Recherche phénoménologique et formation de l'enseignant-sujet. *Revue française de pédagogie*. Vol. 132: 43-53.
- Monnier, A. & Weiss, L. (2010). Comment enrichir les outils professionnels à l'aide des concepts et outils issus de la recherche dans les didactiques disciplinaires ? Réflexions autour de l'enseignement de la grammaire et de l'enseignement de la masse volumique en formation initiale des enseignants du secondaire. *Education & Didactique*, Vol. 4, n°2, 97-116.
- Weiss, L. & Monnier, A. (accepté pour publication). La science-fiction pour quelles disciplines scolaires ? Une étude empirique de l'attitude des élèves envers la SF à l'école. In *Enseignement et Science-Fiction*. Ed. du Somnium.

S3.2 LA NARRATION D'UN JEU DE TÂCHES POUR ANALYSER LES CONNAISSANCES MATHÉMATIQUES

Del Notaro Christine
Université de Genève

Résumé

Ma contribution tentera de mettre en évidence les apports de la narration d'un jeu de tâches en mathématiques, en formation d'enseignants primaires. Je m'emploierai tout d'abord à exposer l'origine du jeu de tâches, puis évoquerai la nécessité de penser sa restitution par la narration. Le terme de narration est pris au sens de restitution après-coup d'une situation vécue en classe de mathématiques et fait écho à la question de l'expérience. Je m'appuie sur les propos de Benjamin (1936) qui me permettent d'avancer l'hypothèse que ce que l'on narre peut devenir expérience non seulement pour qui l'écoute (reproductibilité), mais aussi pour soi-même ; la narration est donc en lien avec l'expérience, ainsi restituée à travers certains éléments que l'on pourra saisir dans l'interaction de connaissances.

Après avoir beaucoup travaillé avec des élèves de 11-12 ans, leur proposant des jeux de tâches numériques dans lesquels, en tant qu'expérimentatrice je me suis mise en jeu en tant qu'élément du milieu – c'est-à-dire que j'ai mis en jeu mes propres connaissances pour interagir à la fois avec le milieu de la tâche et avec le milieu de l'élève – j'ai ensuite expérimenté cette pratique avec des étudiants dans un cours de formation en mathématiques en enseignement primaire.

Le constat relevé est que le passage à la formulation écrite des événements et de leur enchaînement devient le fait d'une nouvelle interprétation, à la fois de la mise en jeu de ses propres connaissances et de celles des élèves. La narration d'un jeu de tâches est utilisée ici pour rendre compte des actions d'un sujet (élève) et pour prendre de la distance par rapport à ses propres actions en tant qu'expérimentateur (étudiant, enseignant ou chercheur).

Je montrerai de quelle manière la narration peut tout à la fois inciter les étudiants à faire ressortir l'activité mathématique de l'élève et les engager eux-mêmes dans une investigation personnelle et approfondie d'un milieu mathématique. Leur interprétation des procédures des élèves leur permet de comprendre comment les élèves construisent leurs connaissances, ce

qui donne lieu parfois à des surprises. Nous avons tenté, à partir de ces étonnements, de construire une interprétation des connaissances des élèves en utilisant une boucle interprétative « REL » (règle-expérience-logique), dans laquelle l'expérience est le moteur de l'enchaînement entre des nouvelles règles, qui elles-mêmes donnent lieu à de nouvelles logiques. Nous avons ensuite tenté de préciser la notion de logique à partir des inférences « AID » (abductions, inductions, déductions) selon Peirce.

J'envisagerai donc la narration d'un jeu de tâches comme une interface à la fois des contenus mathématiques, des connaissances en jeu de part et d'autre et de l'expérience effectuée par les élèves et les étudiants.

Références

- Benjamin W. (1936). *Rastelli raconte... et autres récits suivi de : le narrateur*, Seuil.
- Del Notaro C. (2012). Le jeu de tâches, une interaction de connaissances particulière entre expérimentateur et élèves, 1-14, *Actes du XXVIIIème Colloque COPIRELEM*, IREM de Dijon, 1-14.
- Del Notaro C. (2014). Des élèves à l'Uni! De la narration de l'expérience à l'expérience par la narration: mise en évidence de relations entre «règle, expérience et logique», *Educateur*, 01.14, 16-18.
- Everaert-Desmedt N. (1990). Le processus interprétatif. Introduction à la sémiotique de Ch. S. Peirce. Ed : Pierre Mardaga, Liège.

S3.3 STRATÉGIES NARRATIVES SCIENCE-FICTIONNELLES POUR LE CONTOURNEMENT D'OBSTACLES ÉPISTÉMOLOGIQUES CLASSIQUES

^{1,2}Blanquet Estelle, ³Picholle Eric

¹ESPE et Université de Nice

²Université de Genève

³Université de Nice

Résumé

On sait depuis Bachelard que l'acquisition de nouvelles connaissances peut être freinée par des obstacles épistémologiques, basés sur une connaissance générale mal assimilée ou une expérience première non interrogée. L'utilisation d'expériences contre-intuitives est un moyen d'aider à les dépasser. L'emploi de la fiction en est un autre, en particulier lorsque l'expérimentation n'est pas possible, comme en astronomie. Elle apparaît par ailleurs comme un médium facilitateur pour des enseignants du primaire plus familiers de la littérature que des sciences. Plus spécifiquement, la science-fiction présente des caractéristiques propres à déclencher le pas de côté susceptible de remettre en question des conceptions bien installées. L'influence des processus cognitifs associés à l'expérience science-fictionnelle, comme la *suspension volontaire d'incrédulité* et à la *distanciation cognitive* (Suvin, 1977) reste largement à explorer dans le cadre de leur utilisation pour l'enseignement de la physique. Nous en décrivons deux usages possibles.

La science-fiction s'appuie souvent sur l'effet de *dépaysement* induit par la transposition d'un problème réel dans un contexte étranger. Elle permet ainsi à ses lecteurs de revisiter le problème initial en laissant à distance les émotions parfois vives que dégage le contexte réel. Le premier peut-être, Kepler avait exploité la narration d'un voyage interplanétaire pour aider ses contemporains à dépasser le géocentrisme et à prendre conscience de l'égalité légitimité de différents référentiels (Kepler, 1634). Cet obstacle demeure vif aujourd'hui : si la quasi-totalité des étudiants sont coperniciens, moins de 5% des étudiants s'avèrent capables d'accepter la relativité galiléenne après un enseignement traditionnel. Nous avons donc adapté l'approche képlérienne en développant des démarches

d'investigation basées sur une image de science-fiction (*La Terre encadrée*, Manchu) et sur un extrait d'un roman de Pierre Boule (*Le Jardin de Kanashima*) pour travailler explicitement la légitimité de différents points de vue astronomiques. Les premiers résultats indiquent que 50% des étudiants franchissent alors le pas du relativisme galiléen.

Une autre utilisation possible de la science-fiction consiste à narrer des événements valides dans le contexte de l'histoire (par exemple dans le vide) et conformes aux conceptions erronées des lecteurs, mais impossibles dans le contexte habituel (par exemple dans l'air). Le test de leur plausibilité (Blanquet & Picholle, 2011) et l'impossibilité de reproduire le phénomène décrit peut déclencher une remise en cause des conceptions des participants.

Références

- Bachelard, G. (2008). *La Philosophie du non* (1940). Paris : coll. Quadrige, P.U.F.
- Blanquet, E. & Picholle, É. (2011). Déjantages, ellipses et incohérences formatives. In E. Blanquet & É. Picholle (dir.), *Science et fictions à l'école : un outil transdisciplinaire pour l'investigation ?* Nice : Somnium, 123-132.
- Kepler, J. (1634). *Somnium*.
- Suvin, D. (1977). *Pour une poétique de la science-fiction*. Québec : coll. Genres & Discours, Presses Un. Québec.

S4 TÂCHES ET OBSTACLES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

¹Dolz Joaquim, ¹Gabathuler Chloé, ^{1,2}Vuillet Yann

¹Université de Genève

²HEP Valais

Résumé du symposium

Dans l'enseignement du français, les prescriptions du PER et les tâches qu'elles présupposent, celles contenues par les manuels ou celles qui sont conçues par les enseignants gagnent à être décrites et analysées afin d'évaluer leur pertinence, leur faisabilité ainsi que les apprentissages qu'elles sont susceptibles de favoriser. Ce symposium réunit des formateurs et des chercheurs en didactique du français de la Suisse Romande pour discuter les liens étroits entre les tâches proposées et les éventuels obstacles rencontrés par les élèves dans leur réalisation.

Trois catégories de tâches seront analysées : les tâches telles que prescrites dans le PER et dans les manuels officiels, les tâches telles qu'elles sont proposées et aménagées en classe par les enseignants et les tâches (activités) telles qu'elles sont effectivement mises en œuvre par les élèves.

Le philosophe Gaston Bachelard dans son ouvrage *La formation de l'esprit scientifique* de 1938 considérait les tensions et les erreurs comme constitutives de l'acte de connaître. De nombreux didacticiens se sont emparés de la notion d'obstacle épistémologique pour montrer comment les erreurs et les dysfonctionnements observables à travers les apprentissages des élèves sont révélateurs de prises de risque dans l'engagement au sein de la tâche et fournissent des traces qui aident à comprendre et accompagner leur cheminement. Aujourd'hui l'obstacle est considéré en didactique comme constitutif des situations d'enseignement/apprentissage, au point d'être parfois considéré comme un objectif des tâches scolaires. Dès lors, l'étudier nous aide à mieux saisir l'intérêt et l'efficacité de ces dernières.

Pour analyser aussi bien les apports que les entraves dans l'apprentissage, nous proposons de distinguer trois axes pour l'interprétation des sources d'obstacles dans les situations d'enseignement/apprentissage :

- l'obstacle peut être inhérent au dispositif didactique, aux tâches

proposées et aux interventions enseignantes (ce que nous appelons des *obstacles didactiques*), dans ce cas là les obstacles s'opposent à l'apprentissage,

- l'obstacle peut se situer dans la distance qui sépare les savoirs et les savoir-faire déjà à disposition des élèves de ceux qui sont visés par l'enseignement (que nous appelons à la suite de Bachelard *obstacles épistémologiques*),

- l'obstacle propre aux possibilités et limites affectives, cognitives et sociales des élèves (dans ce cas, nous les appelons *obstacles ontogénétiques*).

Trois questions sont posées à l'ensemble des participants au symposium :

- 1) Quels sont les obstacles épistémologiques visés par les tâches prescrites en didactique du français ?
- 2) Quels sont les obstacles didactiques potentiellement ou effectivement induits par ces tâches ?
- 3) Comment les obstacles sont exploités et/ou surmontés par les enseignants dans les interactions didactiques ?

Le symposium sera organisé en deux axes :

- 1) Tâches et obstacles en compréhension et en production de textes à l'école primaire (S4.1, S4.2, S4.3)
- 2) Tâches et obstacles dans les moyens et les situations d'enseignement de la littérature à l'école secondaire (S4.4, S4.5, S4.6)

S4.1 FACE AUX MÊMES TÂCHES ISSUES DU MOYEN D'ENSEIGNEMENT OFFICIEL, DES CONDITIONS DIFFÉRENTES POUR SURMONTER LES OBSTACLES ET RÉALISER DES APPRENTISSAGES : UN CAS D'ÉTUDE SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE EN 3P

Ducret Monnier Mylène

HEP Vaud

Résumé

Cette contribution présente des analyses tirées de deux pratiques d'enseignement contrastées. Les tâches de lecture proposées aux élèves des deux classes observées s'inscrivent dans le même plan d'études (PER) et le dispositif mis en place (Schneuwly, 2009) par les deux enseignantes prend appui sur le Moyen d'enseignement officiel (Guillaumond, F. & al.). Ce dernier comporte des indications détaillées sur le déroulement des leçons et sur les objectifs visés, sur ce qui est à faire, à dire et à montrer pour rendre présent l'objet d'enseignement. Les obstacles épistémologiques auxquels seraient confrontés les élèves sont ainsi les mêmes, ouvrant par là des accès aux mêmes apprentissages. Pourtant, dans la mise en place de ce dispositif, c'est-à-dire dans le processus de transposition didactique interne (Chevallard, 1991) qu'elle doit assumer, chaque enseignante conduit le travail différemment et les obstacles ne sont pas traités de la même manière : les conditions offertes aux élèves pour apprendre ne sont pas les mêmes. Après avoir présenté ces différences, sous quelques traits essentiels, nous concluons en essayant de montrer ce qui semble déterminer de telles différences, à partir des logiques d'action que donne à voir chaque enseignante, afin de nourrir le débat sur des questions de formation à l'enseignement.

Références

- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Guillaumond, F., Agostini, C., Cauvas, M. & Petit, N. (sans date). *Méthode de lecture – CP. Guide pédagogique*. Coll. Que d'histoires ! Paris: Magnard.
- Schneuwly, B. (2009). Le travail enseignant. In B. Schneuwly et J. Dolz, *Des objets enseignés en classe de français*. (pp. 29-43). Coll. Paideia, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

S4.2 QU'EST-CE QUI FAIT TÂCHES POUR L'ENSEIGNEMENT DES LITTÉRATURES ? RETOUR AUX ÉCRITS DE FUTURES ENSEIGNANTES

¹Deschoux Carole-Anne, ¹Florey Sonya, ²Ronveaux Christophe

¹HEP Vaud

²Université de Genève

Résumé

Comment des étudiantes, futures enseignantes des degrés 1 à 8 Harmos, planifient-elles leur enseignement en littérature de jeunesse ? La planification est un support privilégié pour observer comment de futur.e.s enseignant.e.s en formation « mettent en texte », selon l'expression de Rey (2006), le savoir. La confection de tâches passe par une mise en énoncé de procédures, de savoirs langagiers et littéraires, de réquisits qui font cohérence ou non avec le plan d'études, les outils et les savoirs de référence à disposition des étudiant.e.s. Nous analysons dix séquences d'enseignement élaborées par des étudiant.e.s de 3e année de bachelor. Nous comparons les tâches prévues aux réquisits scolaires définis dans le Plan d'études et questionnons la notion d'alignement curriculaire (Rey, 2006). Nous dégageons de cette analyse les conceptions de la littérature à l'école et de son enseignement, ainsi que les lieux de tension, voire les brouillages entre les divers objets à enseigner en littérature et ceux d'autres sous-domaines de la discipline français (Margolinas, 2012). Nous éprouvons la notion d'archi-élève (Ronveaux, 2014), comme analyseur de la manière dont les enseignant.e.s en formation s'approprient progressivement quelques-uns des déterminants de la situation didactique et visons à identifier les prémices d'une discipline « littéraire » à l'école.

Références

- Margolinas, C. (2012). Connaissance et savoir, des distinctions frontalières ? Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières ? Dans Ph. Losego (éd.), *Actes du colloque « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières », 13 et 14 septembre 2012* [(pp. 16-44)], Lausanne : Haute Ecole Pédagogique de Vaud. <http://www.hepl.ch/sociodidac>, consulté le 12 janvier 2015.
- Rey, B. (2006). « Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? ». In Lenoir Yves & Bouillier-Oudot Marie-

Hélène (dir.). *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 83–108). Bruxelles : De Boeck.

Ronveaux, C. (2014). L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture. In B.Daunay, J.-L. Dufays, *Didactique du français : du côté des élèves* (pp. 123-138). Bruxelles : de Boeck.

S4.3 TÂCHES ET OBSTACLES DIDACTIQUES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES DANS L'ÉCRITURE D'UN GENRE ARGUMENTATIF

Dolz J., Tobola-Couchepin C., Mabillard J.-P., Sanchez V.

HEP Valais

Université de Genève

Résumé

Notre travail s'inscrit dans le cadre d'une vaste recherche qui porte sur la production écrite de textes argumentatifs chez des élèves de l'école primaire ainsi que sur les gestes de régulation des enseignants pour dépasser les difficultés des élèves. Cette contribution propose d'analyser les obstacles didactiques associés aux tâches proposées, ainsi que les obstacles épistémologiques relevés dans les productions des élèves. Les progrès et les blocages constatés comme effet de l'enseignement reçu nous permettront d'analyser l'effet des interventions et des gestes des enseignants dans le traitement de ces obstacles.

S4.4 LES MOYENS D'ENSEIGNEMENT OFFICIELS DU CYCLE III : TÂCHES ET OBSTACLES

¹Gabathuler C., ²Vuillet Y.

¹Université de Genève

²HEP Valais

Résumé

Cette contribution s'intéresse aux tâches portant sur la littérature, proposées par les moyens officiels du cycle III (*Livre unique* 9^e, 10^e, 11^e). Notre analyse entend déterminer la nature de ces tâches, le rôle qu'elles confèrent à l'élève ainsi que la conception de la littérature qu'elles promeuvent. D'un point de vue opérationnel, nous proposons une analyse en deux temps. Premièrement, l'analyse des tâches en termes d'obstacles épistémologiques (et praxéologiques) permettra de mettre en évidence les savoirs et savoir-faire relatifs à la lecture de textes littéraires retenus par les concepteurs des moyens d'enseignement. Partant du postulat que ce qui apparaît devoir être appris relève de choix particuliers qui reflètent une certaine configuration idéologique de la littérature, le repérage des savoirs / savoir-faire présumés par les tâches nous permettra de cartographier les orientations de cette configuration spécifique aux moyens.

Deuxièmement, ces analyses nous permettront de distinguer les obstacles d'apprentissage dus aux choix didactiques véhiculés par les moyens avec lesquels les élèves peuvent avoir à composer.

Cette analyse des tâches nous semble convenir à la formation des enseignants et pour la planification du travail dans les classes du cycle d'orientation.

S4.5 LES OBSTACLES CARACTÉRISTIQUES DES ACTIVITÉS SCOLAIRES EN LECTURE LITTÉRAIRE DE DEUX OUVRAGES AU SECONDAIRE OBLIGATOIRE

Aeby Daghé Sandrine

Université de Genève

Résumé

A partir d'une analyse de séquences d'enseignement portant sur la lecture de *Candide ou l'optimisme* de Voltaire ainsi que de *La fée carabine* de Pennac dans des classes de 11^e année HARMOS, cette contribution se propose de revenir sur différents obstacles rencontrés par les élèves. Il s'agira de s'intéresser : à l'expression de ces différents obstacles dans les interactions entre les élèves et l'enseignant (sont-ils formulés par les élèves ? par l'enseignant ?); à la nature des difficultés rencontrées (sur quelles dimensions du texte portent-elles ? en quoi concernent-elles la relation entre un lecteur et un texte ?) ; à la manière dont l'enseignant et les élèves les exploitent et les surmontent (l'expression des obstacles rencontrés donnent-ils lieu à des débats entre élèves ? entre élèves et enseignants ?). Les premières analyses montrent que les trois axes d'interprétation proposés pour l'interprétation des sources d'obstacles (didactiques, épistémologiques, ontogénétiques) dans les situations d'enseignement/apprentissage agissent de concert plutôt qu'ils ne s'excluent.

S4.6 LECTURES LITTÉRAIRES À L'ÉCOLE : TEXTES À LIRE OU TÂCHES À ACCOMPLIR ?

Bemporad Chiara

Université de Lausanne

Résumé

La présente contribution proposera une réflexion sur les difficultés que des lecteurs en formation (notamment du secondaire II) rencontrent à la lecture de textes littéraires. Ces difficultés sont notamment de deux types : d'une part, celles liées à la compréhension et l'interprétation du texte lui-même, d'autre part, celles relatives à l'accomplissement des tâches à effectuer sur ces textes en classe, tâche requises par l'enseignant et/ou par le matériel pédagogique, à travers des consignes. En me basant sur des exemples concrets relatifs à la didactique de la littérature dans une perspective de langue seconde, j'en analyserai les spécificités et leurs articulations.

Capron Puozzo Isabelle

HEP Vaud

Résumé du symposium

La présente communication se propose de réfléchir sur le développement de la créativité en milieu scolaire (point de vue théorique et pratique). Elle propose de répondre aux questions suivantes: sur quels fondements théoriques de la créativité l'enseignant du degré primaire/secondaire peut-il s'appuyer pour concevoir des tâches qui développent la créativité des élèves ? Quelle est l'importance du développement de la créativité chez l'enfant ? Dans quelle mesure peut-on parler de la créativité dans les cours de langues, de la part des enseignants ainsi que des élèves (analyse de cas) ? Comment former les enseignants sur la conception et la mise en œuvre de tâches créatives ? La présente communication propose d'interroger la créativité comme critère de réussite de la tâche tout en mettant en évidence les dispositifs d'enseignement et les apprentissages qu'elle permet.

Références

- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools. Tensions and Dilemmas*. New York: Routledge.
- Darbellay, F., Moody, Z., Sedooka, A. & Steffen, G. (2014). Interdisciplinary Research Boosted by Serendipity. *Creativity Research Journal*, 26(1).
- Lubart, T. (2010). *Psychologie de la créativité* (2^e ed.). Paris : Armand Colin.
- Puozzo Capron, I. (2014b). Pour une pédagogie de la créativité en classe de langue. Réflexion théorique et pratique sur la triade : créativité, émotion, cognition. *Voix Plurielles*, 11 (1), pp. 101-111.

55.1 ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CRÉATIFS : LE DÉVELOPPEMENT DE LA CRÉATIVITÉ À L'ÉCOLE : FONDEMENTS THÉORIQUES ET EXEMPLES DE TÂCHES FAVORISANT LA CRÉATIVITÉ DES ÉLÈVES

Moody Zoe, Coppey Grange Sandra

HEP Valais

Résumé

La créativité est une thématique émergente et un objet d'étude qui se situe à l'interface de plusieurs disciplines, telles que les sciences cognitives, la psychologie différentielle et les sciences de l'éducation, parmi d'autres. Les dimensions émotionnelles, cognitives, physiologiques et environnementales et leur impact sur les productions créatives sont désormais connues (Lubart, 2003 ; Darbellay, Moody, Z., Sedooka, & Steffen, 2014). La recherche montre l'importance du développement de la créativité chez l'enfant, en tant que processus et non comme seul produit créatif, elle souligne aussi les difficultés qui émergent plus particulièrement en milieu scolaire (Besançon, Georgsdottir & Lubart, 2005). Les conséquences individuelles et sociales de ces obstacles au développement de la créativité et à l'apprentissage créatif questionnent la place donnée à la créativité à l'école (Robinson & Aronica, 2013). Le nouveau plan d'études romand (PER), adopté en 2010, consacre la pensée créative comme une capacité transversale à travailler de façon interdisciplinaire et intégrée. Se pose dès lors la question du transfert didactique. Comment concevoir un enseignement au service de la créativité (*teaching for creativity*) (Craft, 2005), dans lequel la créativité de l'élève est à la fois un objectif d'apprentissage et un moyen pour apprendre ?

Dans la présente contribution, nous mettrons en dialogue des réflexions théoriques et pratiques sur le développement de la créativité en milieu scolaire. Plus spécifiquement, nous commencerons par présenter le dispositif de formation en vigueur à la Haute école pédagogique du Valais pour permettre aux étudiant-e-s de la formation initiale pour les degrés préscolaire et primaire d'élaborer des situations d'enseignement qui favorisent la créativité de leurs élèves. Dans ce cadre, les aspects (activités, situations-problèmes et tâches) qui rendent possible des apprentissages différenciés sont également mis en évidence. L'importance

de la demande et de la formulation de la consigne étant ainsi soulignée, des tâches concrètes visant à développer la créativité des élèves, élaborées et conduites en classe par des étudiant-e-s de la HEP-VS, seront ensuite analysées. Finalement, des productions d'élèves, réalisées sur la base d'une même consigne, seront présentées et nous en questionnerons le caractère plus ou moins « créatif ». De la sorte, nous interrogeons la créativité comme critère de la réussite de la tâche tout en mettant en évidence les apprentissages qu'elle permet.

Références

- Besaçon, M., Georgsdottir, A., Lubart, T. (2005). La créativité, son développement et l'école. *Diversité, ville, école, intégration*, 140, 47-54.
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools. Tensions and Dilemmas*. New York: Routledge.
- Darbellay, F., Moody, Z., Sedooka, A. & Steffen, G. (2014). Interdisciplinary Research Boosted by Serendipity. *Creativity Research Journal*, 26(1).
- De Vecchi, G. (2007). *Enseigner par situations-problèmes*. Paris : Edition Delagrave.
- Lagoutte, D. (2009). *Enseigner les arts visuels à l'école primaire*. Paris: Hachette éducation.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2013). *L'Élément : Quand trouver sa voie peut tout changer !* Paris : playBac. (Original publié en 2009)

S5.2 ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CRÉATIFS : DE LA CONCEPTION ET LA MISE EN ŒUVRE D'UNE TÂCHE CRÉATIVE

Capron Puozzo Isabelle, Terzidis Amalia
HEP Vaud

Résumé

La créativité est une capacité transversale présente dans de nombreux curricula européens et outre-mer (Archambault & Venet, 2007 ; Craft, 2005 ; Müller, 2009) avec l'idée sous-jacente de préparer le citoyen de demain à affronter les changements constants de la société actuelle et à s'adapter rapidement à ces derniers (Craft, 2005 ; Robinson, 2011). Le nouveau Plan d'études romand (désormais PER) (2010) ne fait pas exception à cette tendance générale. Se posent alors deux questions auxquelles cette communication se propose de répondre : sur quels fondements théoriques de la créativité l'enseignant peut-il s'appuyer pour concevoir des tâches qui développent la créativité des élèves ? Comment former les enseignants sur la conception et la mise en œuvre de tâches créatives ?

A partir des deux interventions pédagogiques de la créativité, l'enseignement et l'apprentissage créatifs (Craft, 2005), il s'agit : 1) de définir ce qu'est une tâche créative, 2) quelles sont les conditions pour mettre en œuvre, dans une perspective sociocognitiviste (Bandura, 1986), une pédagogie de la créativité (Puozzo Capron, 2014 a,b ; Puozzo Capron & Martin, 2014) et 3) de déterminer les indices, en termes de processus cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux (Lubart, 2010) qui permettent à l'enseignant d'inférer la créativité de ses élèves en lien avec l'apprentissage.

A partir d'une recherche qualitative, menée auprès d'enseignants du secondaire dans le canton de Vaud (Terzidis, en cours), cette contribution vise également à réfléchir sur la formation des enseignants en lien avec l'enseignement créatif. En effet, cette recherche permet de soulever les enjeux de formation et proposer des pistes possibles pour une ingénierie destinée aux futurs enseignants du secondaire afin de les accompagner dans la transposition didactique et la mise en œuvre de tâches créatives, tout en développant leur capacité critique à adapter les concepts

théoriques en fonction des contenus disciplinaires et/ou des contraintes du contexte professionnel.

Références

- Archambault, A. & Venet, M. (2007). Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente. *Revue des sciences de l'éducation*, 33-1, 5-24.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. New Jersey : Prentice-Hall.
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools. Tensions and Dilemmas*. New York: Routledge.
- Lubart, T. (2010). *Psychologie de la créativité* (2^e ed.). Paris : Armand Colin.
- Müller, D. (2009). *Critical evaluation of creativity's role in learning*. München : Grin Verlag.
- Puozzo Capron, I. (2013). Pédagogie de la créativité. De l'émotion à l'apprentissage. *Education et socialisation - Les Cahiers du Cerfee*, 33, pp. 1-14.
- Puozzo Capron, I. (2014a). *Le sentiment d'efficacité personnelle d'élèves dans un contexte plurilingue. Le cas du français au secondaire en Vallée d'Aoste*. Berne: Peter Lang.
- Puozzo Capron, I. (2014b). Pour une pédagogie de la créativité en classe de langue. Réflexion théorique et pratique sur la triade : créativité, émotion, cognition. *Voix Plurielles*, 11 (1), pp. 101-111.
- Puozzo Capron, I. & Martin, D. (2014c). De la pensée créatrice à la pensée créative. *L'Éducateur*, 2, pp. 13-14.
- Robinson. K. (2011). *Out of our Minds. Learning to be creative* (2nd ed.). West Sussex: Capstone.
- Terzidis, A. (en cours). *Former des enseignants créatifs ? Liens entre créativité et développement professionnel des enseignants*. UNIGE FAPSE/HEP Vaud

55.3 ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CRÉATIFS : ANALYSE DE CAS EN CLASSE DE LANGUE (ALLEMAND/ANGLAIS)

Pogranova Slavka

Université de Genève

HEP Valais

Résumé

La créativité est souvent associée dans la littérature scientifique avec les termes comme la découverte, l'imagination ou l'innovation (Puozzo Capron, 2014a). Craft (2005) distingue trois concepts pédagogiques: l'enseignement créatif (*creative teaching*, c'est-à-dire les dispositifs d'enseignement ayant pour but de captiver davantage les élèves), l'apprentissage créatif (*creative learning*, le processus pendant lequel les élèves mobilisent leur imagination pour créer de nouvelles productions) et l'enseignement au service de la créativité (*teaching for creativity* avec le but de développer des capacités créatives des élèves). Dans cette optique les modalités d'apprentissage sortent de l'ordinaire et favorisent un investissement dans l'apprentissage.

Dans une perspective sociocognitiviste selon Bandura (2007), une pédagogie de la créativité consiste à mettre en oeuvre des dispositifs d'enseignement/apprentissage favorisant des processus créatifs par une démarche de production dans le but de tisser une passerelle entre le savoir et l'élève. Selon Aden (2009) la créativité permet de refonder l'acte d'enseignement/apprentissage en le structurant à partir de nouveaux concepts. Être créatif, c'est innover, imaginer des liens nouveaux entre des éléments connus (Aden, 2014). Dans la perspective de la psychologie différentielle, Lubart (2003/2012) la caractérise comme capacité à réaliser une production nouvelle et adaptée à l'environnement dans lequel elle se manifeste. Il propose une définition du processus créatif, celui d'une séquence d'actions ou de pensées amenant une personne de la page blanche à la production. Ce degré de nouveauté peut varier d'une déviation minimale à une innovation importante. Cela implique que la créativité ne relève pas d'une liberté absolue, mais qu'elle réponde à d'éventuelles contraintes stabilisées par l'enseignant (Puozzo Capron, 2014b).

L'introduction de la créativité dans le PER a ouvert la question de la transposition didactique en termes de dispositifs d'enseignement/apprentissage ainsi que de processus cognitifs et métacognitifs à construire chez les élèves. A partir d'une recherche qualitative, menée auprès de 8 étudiants en formation initiale (BSEP2/3) effectuant leur temps de terrain dans des classes de 8HarmoS du canton de Genève (Pogranova, en cours), nous proposons de réfléchir à partir des enregistrements vidéo sur l'enseignement créatif des langues (enseignement des exercices de production orale, notamment de l'interaction, dans le but de captiver l'attention des élèves, voir *creative teaching* de Craft) et sur l'apprentissage créatif des élèves (développement des capacités langagières au moyen de la créativité: création de nouvelles productions). La créativité devrait être selon Puozzo Capron (2014a/c) observable à travers les traces recueillies dans les productions des élèves en termes d'originalité et de nouveauté. Dans ce sens, la présente communication propose d'analyser des traces d'originalité dans la mise en oeuvre des exercices et dans la production orale des élèves.

Références

- Aden, J., Bassis, O. & Crance, M.-C. (2014). La créativité et l'apprentissage des langues, des mathématiques et du sport. *L'Éducateur 2*, p.8-9.
- Aden, J. & Piccardo, E. (éd.). (2009). La créativité dans tous ses états: enjeux et potentialités en éducation. *Synergies Europe 4*.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. (2^e ed.). (P. Lecomte, trad.). Bruxelles: De Boeck (original publié en 1997).
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools. Tensions and dilemmas*. New York: Routledge.
- Lubart, T. (2012). Les ressorts psychologiques de la créativité. *SEES 4*, 13-21.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité* (2^e ed.). Paris : Armand Colin.
- Puozzo Capron, I. (2014a). Pédagogie de la créativité, activités théâtrales et auto-efficacité créative. *Les langues modernes. La Revue trimestrielle de l'association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public 4/2014*, p.49-57.
- Puozzo Capron, I. (2014b). Pour une pédagogie de la créativité en classe

- de langue. Réflexion théorique et pratique sur la triade : créativité, émotion, cognition. *Voix Plurielles*, 11 (1), p.101-111.
- Puozzo Capron, I. & Martin, D. (2014c). De la pensée créatrice à la pensée créative. *L'Éducateur*, 2, p.13-14.
- Puozzo Capron, I. (2014). La créativité, un levier pour l'apprentissage de petite poucette. *Prismes* 20, p.44-45.
- Puozzo Capron, I. (2012). Pédagogie de la créativité en classe de langue dans la formation professionnelle. *Prismes* 17, p.60-61.
- Vygotsky L. (1998). *Théorie des émotions. Études historico-psychologiques*, Paris: L'Harmattan (original publié en 1984).

S6 ENTRE ESPACES DE FORMATION ET ESPACES PROFESSIONNELS : COMMENT CONCEVOIR DES SITUATIONS DE FORMATION DANS UNE PERSPECTIVE DE PROFESSIONNALISATION ?

¹Lussi Borer Valérie, ²Wentzel Bernard

¹*Université de Genève*

²*HEP Bejune*

Résumé du symposium

Durant ces trente dernières années, les politiques de professionnalisation prônées par l'OCDE et reprises par un grand nombre d'états occidentaux ont porté l'inscription des formations initiales à l'enseignement au niveau des hautes écoles. Aujourd'hui, elles mettent la focale sur l'accompagnement à l'entrée dans le métier et la formation continue en vue d'assurer le développement professionnel, tant individuel que collectif, des enseignants tout au long de leur carrière. Comment ce nouvel enjeu s'inscrit-il au sein des espaces de formation et des espaces professionnels ? Quels types de partenariats engage-t-il ? Quelles situations de formation les formateurs sont-ils amenés à concevoir pour répondre à ces nouvelles demandes ? Dans ces situations, quels sont les exercices, problèmes, situations ou tâches que les formateurs proposent et comment les configurent-ils pour répondre aux besoins de professionnalisation ? Comment la recherche en sciences de l'éducation s'inscrit-elle en lien avec ces nouveaux enjeux de professionnalisation ?

S6.1 PROJET D'ÉTABLISSEMENT ET INTRODUCTION D'INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES : L'AUTOCONFRONTATION COLLECTIVE COMME OCCASION DE FORMATION CONTINUE ET DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL D'ENSEIGNANTS CHEVRONNÉS. UNE ÉTUDE DE CAS

Périsset Danièle

HEP Valais

Université de Genève

Résumé

Dans notre présentation, nous allons observer comment trois enseignants chevronnés, engagés dans une formation continue en établissement perçoivent leur action et en débattent entre eux, ensemble, (Corriveau et al., 2010) à l'occasion de rencontres en autoconfrontation collective (Leblanc & Sève, 2012). En effet, comme l'a observé Huberman (1989), après plusieurs années de pratique professionnelle, les enseignants modifient leur rapport au métier : soit ils se diversifient et cherchent de nouveaux défis, de nouvelles manières de se développer, soit ils se remettent en question pour aboutir parfois à une forme de conservatisme désabusé. C'est à ce moment que la formation continue consécutive à l'introduction d'innovations pédagogiques peut apporter une stimulation bienvenue et que cette formation continue peut soutenir un développement professionnel dynamique.

Notre enquête montre qu'ont été saillants les points suivants : la construction individuelle et collective des (auto-) critiques et l'évolution des conceptions pédagogiques au cours des débats, la priorité accordée à l'atteinte des objectifs didactiques, la recherche de nouveaux moyens pour mieux différencier en osant des utilisations originales des tablettes numériques. Plusieurs conditions de réussite se dégagent de l'analyse de cette expérience. Ainsi, nous avons constaté que l'obligation légale de former les élèves aux nouvelles technologies et l'incitation officielle à différencier l'enseignement sont autant d'appuis sur lesquels peut compter le directeur de l'établissement lorsqu'il organise une formation continue destinée aux enseignants de son école et qu'il sollicite un accompagnement externe. Utilisées adéquatement en tant qu'instruments au service de l'apprentissage et non en tant que fin en soi, les tablettes numériques, dont le potentiel déstabilisateur auprès

d'enseignants non natifs des nouvelles technologies peut être supposés, ont été un révélateur intéressant de la capacité de ces enseignants chevronnés à renouveler leur enseignement, à le questionner, à le transformer. Le développement professionnel réalisé s'ancre dans les connaissances ouvragées (Vause, 2010) au fur et à mesure de la construction collective des savoirs professionnels partagés, permettant à du développement professionnel d'advenir (Butler, 2005). Enfin, nous avons pu constater que la collectivisation de l'expérience via l'analyse collective des pratiques individuelles dans un cadre structuré et garanti par l'autorité hiérarchique et par des formateurs tiers permet le dépassement de limites souvent posées par soi, par pudeur, par auto-censure, par manque de confiance.

Références

- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 1, 55-78.
- Corriveau, L., Letor, C., Périsset, D. & Savoie, L. (Ed). (2010). *Travailler ensemble: dans les établissements scolaires et de formation: processus, stratégies et paradoxes. Apprentissages individuels, compétences collectives et développement professionnel en organisation*. Bruxelles: de Boeck Université
- Leblanc, S. & Sève, C. (2012). Vidéo formation et construction de l'expérience professionnelle. *Recherche et Formation*, 70, 47-60.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 66, 5-16.
- Vause, A. (2010). *Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. Les cahiers de Recherche en Éducation et formation*, n° 82. Louvain-la-Neuve : Girsef et CPU.

S6.2 DISPOSITIFS ET PROCESSUS D'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS : UN REGARD SUR LE DÉVELOPPEMENT DES PRATIQUES ENTRE ACCOMPAGNEMENT FORMEL ET SOCIALISATION INFORMELLE

Rey Jeanne

Université de Fribourg

Résumé

Les dispositifs d'accompagnement des enseignants débutants sont l'expression à la fois d'une volonté politique visant à favoriser l'insertion dans le milieu professionnel et d'une réponse aux attentes de professionnalisation des enseignants, notamment par la création de liens durables entre formation et pratique s'étendant au-delà de la formation initiale. D'autre part, les processus de socialisation des enseignants débutants jouent un rôle essentiel dans la construction de l'identité professionnelle et pèsent fortement sur les pratiques des enseignants débutants. Sur la base de données récoltées dans le cadre d'une étude romande sur l'insertion professionnelle et d'une revue de la littérature internationale, nous aborderons les questions suivantes : quelles sont les problématiques élaborées par la recherche pour analyser le lien entre la socialisation en milieu scolaire des nouveaux enseignants et les dispositifs d'accompagnement mis en place par les institutions ? Comment cerner les impacts respectifs de ces deux composantes de l'insertion sur les pratiques professionnelles ? Quelles sont les synergies observées entre dispositifs d'accompagnement et processus de socialisation informels ? Comment les enseignants débutants perçoivent-ils le rôle respectif de ces deux composantes sur leur prise de fonction et leurs pratiques ? Cette contribution mettra en perspective les processus d'insertion professionnelle des enseignants débutants en soulignant les tensions qui entourent le développement des pratiques des enseignants dans leur processus d'insertion professionnelle, entre accompagnement formel et socialisation informelle.

Références

De Stercke, J. (Ed.) (2013), *Education & Formation*. Numéro thématique sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants en francophonie, 299.

- Wentzel, B., Akkari, A., Coen, P.-F., & Changkakoti, N. (Éd.). (2011). *L'insertion professionnelle des enseignants: regards croisés et perspective internationale* (HEP-BEJUNE.). Bienne.
- Wang, J., Odell, S. J., Schwille, S. A. (2008). Effects of Teacher Induction on Beginning Teachers' Teaching. A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132-152.
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (Ed.) (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

S6.3 ACCOMPAGNER L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER DES ENSEIGNANTS PAR DES ENQUÊTES COLLABORATIVES

Lussi Borer Valérie, Muller Alain

Université de Genève

Résumé

Si les efforts des trois dernières décennies en terme de formation des enseignants ont porté sur l'universitarisation de la formation initiale, ceux qui sont actuellement prônés, notamment par les organismes internationaux, portent sur l'accompagnement à l'entrée dans le métier et au développement professionnel des enseignants tout au long de leur carrière (Gurria – OCDE, 2013).

A l'heure où la formation des enseignants tant primaires que secondaires se déroule dans le cadre d'institutions de niveau universitaire bénéficiant des avancées des sciences de l'éducation et des sciences sociales, on peut considérer que les enseignants débutants sortent de leur formation initiale dotés de savoirs *à, pour et sur enseigner* très complets. L'enjeu lors de l'entrée dans le métier est dès lors celui de la mise en œuvre de ces savoirs dans leurs premières classes, durant cette période d'apprentissage professionnel dont de nombreux auteurs ont montré l'importance cruciale. Comment un enseignant apprend-il son métier et articule-t-il ces différents savoirs ? Comment et par qui peut-il être accompagné dans cet apprentissage, que ce soit par des pairs, des collègues plus expérimentés ou par des formateurs ? Par quels dispositifs susciter et accompagner le développement professionnel tout au long de la carrière ?

Cette contribution vise à montrer le potentiel formateur et développemental des enquêtes collaboratives (Dewey, 1993) telles qu'elles sont proposées à l'IUFE de l'Université de Genève à des étudiants volontaires en 2^e année de formation à l'enseignement secondaire, année durant laquelle leur activité se partage entre un mi-temps de tenue de classe en responsabilité et un mi-temps de formation. Après avoir présenté le cadre épistémologique lié à l'analyse de l'activité qui sous-tend cette recherche exploratoire (Durand, 2008), la contribution présentera la configuration du dispositif de formation proposé et les premiers résultats obtenus (Lussi Borer & Muller, 2014). Ceux-ci montrent que de tels dispositifs permettent de développer la capacité à voir l'activité de l'autre *comme la sienne propre* et sa propre activité *comme celle de l'autre*, et ainsi les enrichir. Soutenir l'engagement des

enseignants dans des espaces de formations favorisant cette capacité, pérenniser des innovations en matière d'accompagnement à l'entrée dans le métier et de développement professionnel tant individuel que collectif semblent aujourd'hui des enjeux centraux du processus de professionnalisation des enseignants.

Références

Dewey, J. (1993). Logique. La théorie de l'enquête. Paris : PUF.

Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Education et Didactique*, 2(3), 69-93.

Gurria, A. (2013, mars). Remarques de clôture du colloque international de l'OCDE : Perspectives internationales sur la professionnalisation de la formation des enseignants. Téléchargé le 15 janvier 2015 à l'adresse : <http://www.oecd.org/fr/edu/enseigner-un-metier-qui-sapprend.htm>

Lussi Borer, V. & Muller, A. (2014). Quel apport/usage du « voir » pour le « faire » en formation des enseignants du secondaire. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, J. Desjardins & R. Etienne (Eds.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (pp. 65-78). Bruxelles : De Boeck.

S6.4 PROFESSIONNALISATION ET ATTRACTIVITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

Wentzel Bernard

HEP Bejune

Résumé

En Suisse, comme dans la plupart des pays de l'OCDE, une augmentation importante du nombre de départs en retraite des enseignants, tous degrés confondus, pourrait contribuer dans les prochaines années à ce qu'il est devenu commun d'appeler une pénurie d'enseignants qualifiés. Devenue un sujet de débat public et un objet d'étude, cette possible pénurie constitue une préoccupation majeure puisqu'elle pourrait avoir des conséquences négatives sur la capacité de l'école à répondre aux attentes sociétales.

Il n'est pas inutile de rappeler que la Suisse s'est engagée, au cours des dernières décennies, dans le mouvement international de professionnalisation de l'enseignement ayant notamment abouti à une tertiarisation de la formation, et à une redéfinition du modèle et du statut de l'enseignant professionnel. Dans l'étude que nous avons menée (Melfi, Wentzel et Riat, 2014) nous avons fait le choix – que nous justifierons – d'introduire une problématique de l'attractivité de la profession pour traiter du renouvellement massif de la population enseignante.

En mobilisant notamment l'analyse des données qualitatives et quantitatives recueillies auprès des enseignants de l'espace BEJUNE, dans la cadre d'une étude sociodémographique de la profession enseignante, nous proposons d'aborder l'attractivité sous trois angles d'approche voulus complémentaires :

- sa mise en relation avec une rhétorique de professionnalisation du métier d'enseignant
- l'image de la profession et sa reconnaissance
- l'adéquation entre formation, emploi et logique de développement professionnel tout au long de la vie

Références

Melfi, G., Wentzel, B. & Riat, C. (2014). Etude sociodémographique de la profession enseignante. *Rapport de recherche de la HEP-BEJUNE*. Bienne : éditions BEJUNE.

Tremp Peter
PH Zurich

Résumé

Hochschulen sind Bildungs- und Forschungseinrichtungen, ihre Studiengänge entsprechend forschungsorientiert. Auch die Studiengängen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, bei denen diese Forschungsorientierung mit einem spezifischen Berufsbezug kombiniert ist. Wie lässt sich diese Verbindung realisieren ? Welche Forschungskompetenz sollen angehende Lehrpersonen erwerben ?

Der Beitrag präsentiert einige Konzepte von „Forschungsorientierung“ und fragt nach ihrer Bedeutung für eine berufsbezogene Ausbildung.

S6.6 L'ACTIVITÉ COLLABORATIVE PRATIQUÉE ET VÉCUE PAR LES FORMATEURS

Pasche Gossin Françoise

HEP Bejune

Résumé

Notre communication dans le cadre du symposium consiste à mettre la focale sur l'activité collaborative pratiquée et vécue par les formateurs dans une institution de formation professionnelle à l'enseignement lorsqu'ils travaillent conjointement dans la perspective de promouvoir davantage d'articulation entre l'univers de stage et l'univers du centre de formation. Le processus de rapprochement de ces deux lieux de formation demande aux formateurs de s'inscrire, à certains moments, dans un travail conjoint sans pour autant ignorer ou réduire les logiques de travail qui les guident, les positionnements ou les identités qui les caractérisent. De ce fait, il y a d'une part, à initier des pratiques partenariales dans une visée de professionnalisation des formations (Kaddouri & Zay, 1997) et, d'autre part à construire des modes de relation coopérative ou collaborative entre formateurs. Par l'analyse d'un dispositif d'organisation des stages et de suivi des étudiants-stagiaires, mis en œuvre et situé dans une Haute école pédagogique en Suisse, nous investiguons les pratiques réelles et questionnons leurs genèses, leurs processus et leurs effets sur les formateurs et leurs organisations dans une visée compréhensive.

Plus spécifiquement, nous présenterons quelques réflexions issues d'un travail de recherche en cours qui se propose d'analyser le travail d'un collectif de formateurs et plus précisément, d'étudier le travail des formateurs dans un dispositif fondé sur un travail en équipes dans le cas de classes de stage où les formateurs observent le stagiaire en tandem durant un temps relativement long sur une année. Ce dispositif est considéré comme un des modèles d'organisation des stages et de suivi des étudiants dans une formation en alternance. Notre propos est d'interroger le dispositif dans lequel évolue les formateurs, ainsi qu'élucider le sens qu'ils attribuent à cet agir conjoint. Ce modèle suppose un partenariat étroit entre formateurs issus du centre de formation et formateurs issus du terrain de stage. Ainsi, les termes de « travail d'équipes, partenariat, lieux de collaboration, de concertation, de coopération » sont à prendre

en considération dans un dispositif de formation en alternance (centre de formation et terrain de stage).

Références

- Kaddouri, M. Zay, D. (coord). (1997). Le partenariat : définitions, enjeux, pratiques. *Éducation Permanente*, no131.
- Lessard, C. & Barrère, A. (2005). Travailler ensemble ? Des réformes éducatives aux pratiques enseignantes. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*. 49, 5-15.
- Marcel, J.F., Dupriez, V., Perisset Bagnoud, D & Tardif, M. (dir.) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Zay, D. (dir) (1994). *La formation au partenariat. Une réponse à la demande sociale ?* Paris : PUF.

57 LES EXERCICES DE GRAMMAIRE EN FORMATION DES ENSEIGNANTS COMME ESPACES DE CONFRONTATION, DE (DÉ-, RE-)CONSTRUCTION ET D'INSTITUTIONNALISATION DE SAVOIRS À ENSEIGNER ET POUR ENSEIGNER ?

¹Bulea Bronckart Ecaterina, ²Marmy-Cusin véronique

¹Université de Genève

²HEP Fribourg

Résumé du symposium

L'objectif de ce symposium est d'analyser le rôle potentiellement professionnalisant des exercices (tâches, problèmes, etc. – cf. le texte de cadrage du colloque) de grammaire dans la formation des enseignants primaires. Partant du constat que les futurs enseignants sont constamment en contact avec divers types d'exercices grammaticaux, aussi bien sur le terrain (lors de stages, temps de terrain, etc.) que dans l'institution de formation, que ce contact avec les exercices s'inscrit dans des activités, cadres et temporalités variés (analyse de manuels, planification des enseignants, observation ou conception d'activités, activités effectives en classe, cours dans l'institution de formation, etc.), ce symposium questionnera les processus de construction, déconstruction, reconstruction, voire institutionnalisation de savoirs professionnels tel qu'il est permis, requis ou médiatisé par les exercices.

Références

- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). Introduction. In R. Hofstetter & B. Schneuwly, *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 7-40). Bruxelles : De Boeck Université.
- Masseron, C. (2001). Note critique sur les exercices de grammaire. *Pratiques*, 111/112, 209-236.
- Langue française*, 33 (1977). Sur les exercices de grammaire. [Coord. : J. Authier et A. Meunier].
- Repères* 42 (2010). Les savoirs des enseignants de français. [Coord. : M. Wirthner et C. Garcia-Debanç].
- Repères* 44 (2011). Les savoirs disciplinaires dans la formation des enseignants de français de l'école primaire. [Coord. : M. Wirthner et N. Cordonier].

S7.1 LES EXERCICES DE GRAMMAIRE DANS DES SÉQUENCES DIDACTIQUES CONSTRUITES PAR DES ÉTUDIANTS DE 1FI

Marmy-cusin Véronique, Geoffre Thierry
HEP Fribourg

Résumé

Depuis les années 70 et l'enseignement dit *renové* du français, l'enseignement de la grammaire s'est structuré autour de propositions de démarches dites *inductives*, *actives* et *réflexives* dans lesquelles l'usage des manipulations syntaxiques permet d'amener l'élève à développer sa compréhension de la langue comme un système notionnel formalisé (Chartrand, 2012) : reconnaissance des principales catégories linguistiques, compréhension de leurs fonctions syntaxiques et de leur rapport aux autres unités dans une phrase, constructions de savoirs et d'outils au service de l'orthographe et de la production orale et écrite notamment. De telles démarches s'appuieraient et développeraient les opérations logiques de la pensée de l'élève telles l'attention volontaire, la mémoire logique, l'abstraction, la comparaison et la distinction (Vygoski, 1997/1934). Ces démarches tendraient à « reproduire le processus par lequel s'élaborent les langues interne et externe » et à remobiliser dans un second temps les savoirs construits pour améliorer les capacités des élèves en situation de production compréhension de textes (Bulea Bronckart & Bronckart, en cours de publication, p. 16). Dans le cadre de telles démarches, les caractéristiques effectives des exercices proposés et leur enchaînement semblent essentiels.

Notre contribution propose d'analyser un corpus de 30 séquences, dont la demande était qu'elles soient inductives, actives et réflexives, construites par des étudiants en 1FI dans un dispositif de formation en didactique de la grammaire à HEP-FR. Nous analyserons les exercices proposés sous différents angles, notamment la dimension de la notion travaillée (morphologique, syntaxique, ...), les caractéristiques et la place de l'exercice dans la séquence, les caractéristiques du corpus utilisé dans l'exercice, les manipulations proposées et opérations logiques impliquées dans la résolution de l'exercice. L'analyse comparée des séquences permettra également de dégager d'éventuelles trames prototypiques, indépendantes ou non de celle(s) donnée(s) pendant le cours.

Notre étude cherchera à identifier les capacités et difficultés des étudiants de 1^{re} année à construire des exercices grammaticaux, à identifier la place de ces exercices et leur enchaînement dans une séquence didactique et à vérifier si ceux-ci s'inscrivent dans une démarche inductive, active et réflexive. Nous montrerons que, si les étudiants produisent régulièrement des séquences effectivement inspirées de cette démarche, ils peinent à utiliser les manipulations syntaxiques pour aider les élèves à construire des connaissances grammaticales.

Une telle recherche s'inscrit dans les axes 2 et 3 du colloque et pourrait trouver son prolongement comme activité au sein de la formation elle-même. Dans un deuxième temps, le but serait d'interroger les étudiants, à partir d'un échantillon d'exercices grammaticaux autour d'une même notion, afin de dégager les déterminants qui, de leur point de vue, participent de la qualification de ces exercices.

S7.2 S'ENTRAINER EN FORMATION INITIALE À L'INSTITUTIONNALISATION DES SAVOIRS GRAMMATICaux DES ÉLÈVES CONSTITUE-T-IL UN EXERCICE PROFESSIONNALISANT ?

Panchout-Dubois Martine

HEP Vaud

Résumé

L'année dernière, à l'échelle du canton de Vaud, dans le cadre de la HEP, une enquête exploratoire conduite par les étudiant-e-s en seconde année de formation auprès des enseignants qui les accueilleraient en stage a cherché à recenser des pratiques relatives à la construction des savoirs sur la langue, à leur institutionnalisation, à poser un regard sur les constats présents dans les « cahiers de règles » et à observer l'usage que faisaient véritablement les élèves de ces supports. Il est apparu en particulier que les gestes professionnels de construction et d'institutionnalisation des savoirs grammaticaux se réduisaient souvent, pour la construction, à un suivi plus ou moins fidèle des propositions des MER et, pour l'institutionnalisation, à une simple lecture commentée ou non du « résumé » de ces mêmes MER.

Ainsi, alors même qu'à la suite de Brousseau (1988), *l'institutionnalisation est reconnue comme la prise en compte officielle par l'élève de l'objet de la connaissance, comme un phénomène social important et une phase essentielle du processus didactique*, il semble nécessaire de chercher à cerner les conditions optimales qui la permettent, du double point de vue des élèves et de l'enseignant. Dans cette perspective, il s'agit d'entraîner les étudiants en formation à l'analyse et à la conception de *corpus*, ainsi qu'à une première mise en mots de *constats* structurés destinés à des élèves.

Quels « faits de langue » choisir de travailler ? Quelles tâches concrètes proposer aux étudiants ? Quelles consignes leur donner ? Quels supports mettre à leur disposition ?

Lors de la mise en œuvre de telles situations de formation, quelles sont les difficultés rencontrées, les prises de conscience observées chez les étudiants ? Ces moments se révèlent-ils efficaces du point de vue de leur « impact professionnalisant » ?

La communication permettra de formuler quelques réponses à ces questions et, bien évidemment d'en poser de nouvelles !

S7.3 RÉFLÉCHIR SUR ET AVEC LES EXERCICES DE GRAMMAIRE : UN OUTIL DE CONSTRUCTION DE SAVOIRS PROFESSIONNELS

Bulea Bronckart Ecaterina

Université de Genève

Résumé

Comme on le sait, les principes ayant sous-tendu la rénovation de l'enseignement grammatical depuis les années 1970 préconisent cet enseignement comme un outil au service du développement, chez les élèves, de capacités d'expression et de compréhension de textes, et comme réflexion sur la langue et son organisation ; réflexion censée s'affranchir du système de description issu de la grammaire dite "traditionnelle" pour privilégier des démarches inductives et des procédés de manipulation (suppression, déplacement, substitution, pronominalisation, etc.) pour l'analyse des entités grammaticales. Relayés par les prescriptions officielles d'une part (cf. le *PER* et le document *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande – Orientations*, CIIP, 2006), par la formation initiale des enseignants d'autre part, ces principes sont censés guider la pratique des futurs enseignants. Mais sont-ils pour autant présents, mobilisés ou traduits dans les exercices et tâches de grammaire que ces mêmes futurs enseignants rencontrent effectivement sur le terrain, lors de stages ou autres formes d'interaction avec la pratique ? Quelles sont les caractéristiques effectives des exercices grammaticaux avec lesquels les étudiants entrent en contact et dans quelle mesure ces exercices contribuent-ils à la construction de « savoirs des enseignants de français » (*Repères*, 42 et 44) ? Prenant appui sur la distinction entre « savoirs à enseigner » et « savoirs pour enseigner » (Hofstetter & Schneuwly, 2009), cette communication se propose d'analyser certaines tensions et contradictions auxquelles sont confrontés les étudiants lors de la construction de savoirs grammaticaux, et qui sont portées spécifiquement par les exercices.

Outre les textes et moyens d'enseignement officiels en Suisse romande, nous nous appuyons sur un corpus de 300 activités et exercices de grammaire recueillis par les étudiants lors de temps de terrain, dans différentes écoles genevoises, entre 2011 et 2014. Nous montrerons ainsi :

- que les moyens d'enseignement dont certains exercices sont issus

comportent encore d'importantes défailances (p. ex. le statut du Groupe prépositionnel, l'analyse et la terminologie proposées pour certains compléments de phrase et du verbe, etc.) qui ont des effets directs sur la conception des exercices, sur les consignes et sur la pratique d'exercisation en classe ; - que les exercices de grammaire ne mobilisent que très partiellement et sporadiquement les principes généraux de la grammaire rénovée, ce qui peut générer une paradoxale situation de « savoir empêché » chez les étudiants ; - que les dispositifs de formation gagnent à prévoir des moments d'explicitation de ces décalages, d'effectuation d'exercices grammaticaux destinés aux élèves et de réflexion didactique sur leur statut, leur amélioration et leur possible réexploitation textuelle ; - enfin, que ces moments constituent de fait des contextes de construction de savoirs professionnels, qui concernent aussi bien la sous-discipline « grammaire » que l'ingénierie didactique qui lui est associée (Masseron, 2001).

S8 DES « TÂCHES » POUR LES ÉLÈVES AUX « TYPES DE TÂCHE » POUR LES ENSEIGNANTS EN FORMATION ET VICE VERSA. APPORTS D'UNE ANALYSE COMPARATISTE À LA PROBLÉMATISATION DES FORMES D'ACTIVITÉS AU SEIN DES SYSTÈMES DIDACTIQUES

Ligozat Florence, Leutenegger francaia

Université de Genève

Résumé du symposium

En posant côtes à côtes les notions d'"exercice", de "problèmes", de "situation" et de "tâches", comme quatre entrées possibles pour décrire les formes d'activités qui prennent vie dans les contextes institutionnels d'enseignement, d'apprentissages et/ou de formation à propos de divers objets de savoirs, ce colloque nous invite à problématiser ce qui est (ou peut être) désigné par certains de ces termes, à l'aune de l'évolution de la modélisation des systèmes didactiques réalisés dans le champ de la didactique comparée.

Ce symposium se propose de porter un double regard d'une part sur la spécificité des systèmes de tâches en classe, à propos d'objets de savoirs divers, plus ou moins fortement ancrés dans des disciplines scolaires suivant le degré considéré, et d'autre part sur certains types de tâches qui sont actuellement développés en formation. Ces derniers visent une certaine rationalisation de la pratique enseignante à travers la construction d'organisations praxéologiques articulant des manières de faire et des discours sur ces manières de faire (au sens de Chevallard, 1999). Nous faisons l'hypothèse que ces types de tâches en formation incorporent des analyses de systèmes de tâches qui ont cours dans la classe, en référence à l'emboîtement des systèmes didactiques scolaires au sein des systèmes didactiques de formation (Barioni 2012).

Quelques éléments théoriques pour organiser la discussion

Dans un colloque intitulé "Les tâches et leurs entours en didactique du français", Dolz, Schneuwly, Thevenaz-Christen & Wirthner (2001) ont longuement discuté de l'intérêt et des limites de la notion de tâche pour analyser le travail de l'enseignant, les connaissances des élèves et les objets enseignés en français. Dans ce cadre, un tout premier symposium de didactique comparée (Schubauer-Leoni, 2002) s'était saisi de cette

notion pour repenser les milieux des situations didactiques ordinaires en termes de "systèmes connexes de tâches", dont l'existence se décline selon trois strates distinctes : lieux de fabrication / désignation des objets de savoir *par les concepteurs*, lieux de fabrication d'objet à enseigner et à apprendre *par les enseignants*, et lieux de gestion des objets d'enseignement/apprentissage *par l'enseignant et les élèves* conjointement. Dans cette chaîne propre au processus de transposition, une première caractéristique de ces systèmes tâches destinées à "faire apprendre quelque chose à quelqu'un" (selon la formule de Chevillard) peut être pointée : ils sont toujours pensées pour autrui (par un concepteur pour un enseignant et ses élèves, par un enseignant pour ses élèves, par un formateur pour un formé, etc.) selon des formes plus ou moins injonctives. Du point de vue des concepteurs et/ou de l'enseignant, les systèmes de tâches visent moins à faire produire un "résultat" de la part des enseignés, qu'à les faire agir pour produire conjointement des objets d'enseignement et apprentissage selon une progression définie. Du point de vue des enseignés, l'investissement des "tâches" auxquelles ils sont confrontés peut être plus ou moins dense, allant de la production d'une réponse minimale pour être en conformité avec les attentes supposées de l'enseignant, à l'étude des conditions de production des réponses possibles, permettant de valider tel résultat plutôt qu'un autre. Le couple "dévolution/institutionnalisation", initialement formalisé en TSDM (Brousseau 1986) et repris dans la théorisation de l'action conjointe P-Els (Sensevy & Mercier, 2007) peut être un descripteur des conditions d'investissement des systèmes de tâches par les enseignés.

Les buts ou finalités assignées aux "tâches" identifiables dans les ressources didactiques et/ou dans les interactions didactiques ne sont pas identiques suivant le point de vue des acteurs considérés. Ce qui fait *problème* pour les enseignés à un temps donné de la dynamique du système didactique, ne constitue pas en général pas un problème nouveau pour l'enseignant. Du point de vue de ce dernier, le problème rencontré par les enseignés est un émergent d'un système de tâches local (des contraintes et des ressources présentes dans le milieu d'une situation, au sens de Brousseau) faisant en général partie d'un dispositif plus global (dépendant d'une programmation), destiné à faire apprendre "quelque chose", à travers la rencontre d'une ignorance (Mercier, 1996). Du point de vue des élèves, une tâche (au sens très sommaire de "quelque chose à

faire") émerge en général à partir d'une question, d'une consigne, d'une "chose à faire" qui généralement "ne se laisse pas faire" à l'aide du répertoire des techniques à disposition jusque-là, générant le besoin d'un enseignement. Par ailleurs, la production de certains gestes d'enseignement produit des avancées du temps didactique, avancées qui changent le statut de la "tâche" ou du problème qui s'est posé à un moment donné. La proposition ou la répétition d'une tâche, pour laquelle un répertoire de techniques est disponible (institutionnalisé et faisant référence) peut alors prendre la signification d'un *exercice*, pour autant que la question qui fait "tâche" soit identifiée comme relevant d'un *type de tâche connu*.

Ainsi, afin de pouvoir discuter des rapports entre exercices, problèmes, situations et les tâches dans les activités didactiques, il nous paraît donc nécessaire de les replacer dans une analyse systémique des rapports que les enseignants et les enseignés (ou les formés) entretiennent à leur endroit. Une telle analyse est marquée par 1) le partage topogénétique des responsabilités des acteurs des systèmes didactiques; partage lié à leur position épistémologique dans la co-construction scolaire des objets de savoirs et 2) par la dynamique temporelle de la construction de la référence (chronogénèse), pilotée par l'enseignant.

Le symposium sera divisé en deux parties :

- 1) La notion de « système de tâche » à l'épreuve de différentes contraintes disciplinaires en classe (axe 1) (S 8.1, S8.2, S 8.3) – *Coord. Florence Ligozat*
- 2) Une comparaison de différents types de tâches utilisées en formation d'enseignants (axe 3) (S 8.4, S8.5, S 8.6) – *Coord. Franca Leutenegger*

Références

- Barioni, R. (2012). Formation initiale et enseignement des mathématiques : regard sur le travail de l'étudiant stagiaire par le formateur en institution et le formateur de terrain. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 14, 197-219.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.

- Chevallard, Y. (1998). Analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(2), 91–118.
- Dolz, J., Schneuwly, B., Thevenaz-Christen, T., & Wirthner, M. (2002). Les tâches et leurs entours en classe de français. Conférence introductive. In *Actes du 8e Colloque international de la DFLM* [26-28 sept. 2011]. Neuchâtel: DFLM/AIRDF.
- Mercier, A. (1996). La création d'ignorance, condition de l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(2), 345-363.
- Schubauer-Leoni, M. (2002). L'analyse de la tâche dans une approche de didactique comparée. Introduction à la problématique du symposium. In J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thevenaz-Christen, & M. Wirthner (Éd.), *Actes du 8e Colloque international de la DFLM* [26-28 sept. 2011]. Neuchâtel: DFLM / AIRDF.

S8.1 QUAND LES OBJETS DU MILIEU DONNENT FORME AUX PRATIQUES SCOLAIRES : DES « ACTIVITÉS » DES ÉLÈVES À L' « EXERCICE » DE LA RÉFLEXIVITÉ À PARTIR DES TRACES ÉCRITES AU DÉBUT DE L'ÉCOLE

Riat Christine

HEP Bejune

Résumé

En entrant à l'école, l'enfant devient élève et fait l'expérience d'une certaine forme scolaire, comportant des "activités" dont nous nous proposons d'étudier ici le potentiel didactique. Distinguant deux espaces d'action dans la forme [pré]scolaire (celui où l'élève donne le ton, choisit selon ses propres motivations et celui organisé par l'enseignant.e au sein d'une programmation), Thévenaz-Christen et Schneuwly (2006) insistent sur la création de dispositions durables incorporées, tout en relevant la persistance du rapport d'immédiateté (ancrée dans l'expérience proche de l'enfant) caractéristique de ces premières rencontres. De même, le jeune enfant (élève) est mis au contact d'œuvres humaines telles que la lecture, l'écriture (Thévenaz-Christen, 2005 ; Saada-Robert, 2003; Leutenegger & Schubauer-Leoni, 2008), l'organisation, la comparaison et le dénombrement de collections, (Briand, 1993, 2007 ; Leutenegger, 2008; Margolinas et Wozniak, 2012). Ces oeuvres sont mises en scène à travers ou dans des activités que l'enseignant.e est chargé.e d'organiser en réponse aux exigences des plans d'études, contribuant ainsi à une transposition didactique interne. Pour Amigues et Zerbato-Poudou (2007), l'entrée à l'école consiste en une première rencontre avec l'exercice systématique de la pensée sur l'action, expérience qui s'inscrit dans un contexte social, à savoir avec l'enseignant.e et avec ses pairs. Pour Bautier (2008), l'une des plus grandes difficultés pour l'élève est de « passer du registre de l'expérience ordinaire, de l'effectuation de tâches successives, de l'apprentissage implicite et informel [...] au registre de la réflexion intellectuelle, [...] de la suspension même momentanée de l'action pour lui donner un autre sens » (p. 93). Il n'est pas impossible que cette difficulté soit également celle des enseignant.e.s en regard d'injonctions paradoxales qui "interdisent" tout en prônant la systématisation, qui "détournent" l'ancrage disciplinaire tout en l'imposant ou le sous-entendant. Ces pratiques sont censées créer une rupture avec l'expérience

familière de l'enfant devenant élève. Cependant, pour permettre l'engagement dans la réflexion sur l'action, les composantes du contrat didactique « en émergence » méritent d'être étudiées et discutées afin de saisir le sens des "activités" qui sont proposées au début de la forme scolaire.

Par une cartographie des objets qui se mettent à exister dans le milieu de la relation didactique, nous questionnons les liens entre les différents systèmes de tâches connexes :

- Comment la gestion entre maître et élèves s'organise-t-elle en vue d'atteindre la progression définie par l'enseignant.e à propos d'un objet d'enseignement déclaré?
- Quelles sont les caractéristiques des objets acceptés par l'enseignant.e dont on peut supposer à plus long terme l'institutionnalisation dans une discipline scolaire ?

Références

- Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M.-T. (2000/2007). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris: Retz.
- Briand, J. (2007, octobre). Que faut-il pour qu'il y ait apprentissage. *Les cahiers pédagogiques*, 456, pp. 21-25.
- Leutenegger, F. (2008). L'entrée dans un code écrit à l'école enfantine et l'articulation entre le collectif et l'individuel : comparaison de deux études de cas. *Education & Didactique*, 2(2).
- Thévenaz-Christen, T., & Schneuwly, B. (2006). L'activité langagière comme objet enseigné. Explorations aux moments de son émergence dans la forme préscolaire. Dans B. Schneuwly, & T. Thévenaz-Christen, *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (pp. 37--66). Bruxelles: De Boeck.

S8.2 LES TÂCHES D'APPRENTISSAGE DANS LES PREMIERS DEGRÉS DE LA SCOLARITÉ : SAVOIR ET ENSEIGNEMENT INVISIBLE

Clerc-Georgy Anne

HEP Vaud

Résumé

Ces dernières années en Suisse romande, les modalités de travail dans les premiers degrés de la scolarité se sont progressivement modifiées dans le sens de ce qui s'est passé en France ces dernières décennies (Bouysse, Claus & Szymankiewicz, 2011). L'obligation de fréquentation de ces degrés (concordat HarmoS), l'inscription de ces degrés dans le curriculum de l'école obligatoire (PER), les attentes en terme d'évaluation sommative qui y sont liées, la multiplication des moyens d'enseignement et la nécessité de communiquer avec des parents qu'ils ne rencontrent plus, conduisent les enseignants à privilégier la fiche ou le travail en atelier, souvent au détriment du « jeu libre » ou du collectif d'apprentissage. Ces formes de travail (fiche et atelier) cumulent de nombreux avantages pour l'enseignant, elles occupent silencieusement les élèves, permettent à l'enseignant de se faire une idée a posteriori de ce qu'ils font (Joigneaux, 2009) et laisse des « traces » communicables du travail des élèves. Or, dans ces situations de travail individualisé, les élèves « à risques » n'identifient pas toujours les enjeux de savoir présents dans la tâche ni les modes de pensée à mettre en œuvre et à généraliser (Bautier, 2006).

Dans la perspective historico-culturelle héritée des travaux de Vygotski (1934/1997 ; 1928-1931/2014) que nous adoptons, le développement nécessite la double médiation des savoirs (comme instruments psychologiques) et de l'expert qui guide l'élève dans l'appropriation de l'usage de ces savoirs. Or, nous constatons régulièrement, dans le cadre de la formation des enseignants de ces degrés qu'ils n'identifient que difficilement les savoirs en jeu dans les tâches proposées aux élèves et qu'ils ont souvent la certitude que les connaissances doivent être « découvertes » par les élèves sans qu'ils n'interviennent dans leurs processus d'apprentissages (Clerc, 2013). Ces tâches, tout comme les activités rituelles (calendrier du matin, météo...) sont ainsi considérées comme « autoporteuses » d'apprentissage.

A ce constat s'ajoute la disparition progressive d'une activité fondamentale à cet âge : le jeu libre (Bouysse, Claus & Szymankiewicz,

2011). Celui-ci n'est pas considéré par les enseignants comme une situation d'apprentissage mais comme une activité récréative dans laquelle ils ne parviennent pas à identifier les savoirs dont l'enfant fait usage. Or, cette activité est la plus propice à générer les gains développementaux propres à cet âge dont le développement de l'autorégulation nécessaire aux apprentissages structurés (Elias & al., 2002).

Dans cette communication, nous nous proposons d'interroger les différentes formes d'activités proposées dans les premiers degrés de la scolarité, leur potentiel développemental et les conditions de mise en œuvre qui favoriseraient l'apprentissage du plus grand nombre d'élèves.

Références

- Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques enseignantes dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et formation, 51*, 105-118.
- Bouysse, V. Claus, P. & Szymankiewicz, C. (2011). *L'école maternelle. Rapport 2011-108, Inspection générale de l'éducation nationale*, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative : Paris.
- Clerc, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly, 17*, 1-17.
- Joigneaux, C. (2009). La construction scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de Pédagogie, 169*, 17-28.
- Vygotski (1928-1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

S8.3 D'UNE « TÂCHE » D'OBSERVATION À LA CONSTRUCTION D'UN PROBLÈME SCIENTIFIQUE EN 4^{ÈME} ANNÉE PRIMAIRE

Marty Laurence, Ligozat Florence
Université de Genève

Résumé

Cette contribution vise à examiner les contraintes et les ressources que comporte un milieu constitué d'une tâche d'observation en classe de sciences et en particulier à interroger les conditions de possibilité de l'émergence d'un problème scientifique dans ce milieu à travers l'étude de la mésogénèse (Ligozat & Leutenegger 2008) générée par l'introduction de la tâche d'observation.

Cette étude se base sur l'observation d'une séquence de sciences portant sur la flottaison des objets dans l'eau, réalisée dans plusieurs classes de 3^e et 4^e primaire (Harmos) au cours des années scolaire 2011-2012 et 2012-2013, conçu dans le cadre du réseau Maison des Petits (Sales Cordeiro et al., 2013)

La séquence est basée sur la manipulation d'une collection d'une trentaine d'objets de la vie courante et la tâche d'observation considérée, qui se situe au tout début de la séquence, conduit l'enseignant à demander à chacun des groupes d'élèves de classer certains de ces objets en deux catégories : ceux qui flottent et ceux qui coulent. Nous montrerons d'abord que le milieu initié par la consigne, loin de se limiter à un simple passage en revue du comportement des objets, amène les élèves à développer une troisième catégorie d'objets : ceux qui flottent ET coulent. En effet, l'ambiguïté du comportement de certains objets lors de leur immersion dans l'eau ne permet pas à certains groupes d'élèves de trancher définitivement sur leur appartenance à une des deux catégories Flotte/Coule.

Nous verrons alors que le milieu porte en germe/préfigure l'établissement d'un problème scientifique puisque :

- d'une part, il permet aux élèves de remodeler les rapports qu'ils entretiennent vis-à-vis des catégories Flotte/Coule, et de leur permettre ainsi de remettre en question la définition et le domaine de validité de ces catégories tels qu'ils les ont utilisés jusque-là.
- d'autre part, il permet aux élèves d'entrevoir la nécessité d'une catégorisation commune à l'ensemble de la classe et limitée aux deux

seules catégories Flotte/Coule et partant de là, à un protocole de test univoque qui permette de placer chaque objet dans une des deux catégories sans ambiguïté. Ce protocole qui sera institué lors de la mise en commun qui suit la tâche d'observation servira de base à une définition stabilisée des catégories Flotte/Coule en classe de sciences.

Enfin, nous mettrons en avant que le choix des objets-tests de la séquence ainsi que la façon dont ceux-ci sont introduits dans l'eau (posés contre la surface ou jetés d'une certaine hauteur, etc) constituent des paramètres déterminant dans l'évolution du milieu puisque c'est la rencontre des élèves avec la contingence du comportement des objets qui tend à favoriser la ré-organisation des catégories Flotte/Coule préétablies dans le sens commun.

Références

Ligozat, F., & Leutenegger, F. (2008). Construction de la référence et milieux différentiels dans l'action conjointe du professeur et des élèves. Le cas de l'agrandissement des distances. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 28(3), 319-378.

Sales-Cordeiro, G., Ligozat, F., Thévenaz-Christen, T., Lambiel, N., & Leutenegger, F. (2013). De la fonction didactique des justifications dans la construction des savoirs en lecture/compréhension et en sciences de la nature au cycle 1 : une réflexion sur les cadres conceptuels des recherches didactiques. In J.-L. Dorier, F. Leutenegger, & B. Schneuwly (Éd.), *Didactiques en construction, construction de la didactique* (p. 255-279). Bruxelles: De Boeck Université.

S8.4 L'ANALYSE A PRIORI EN TANT QUE TÂCHE PORTEUSE DE SAVOIRS DE FORMATION (OU SAVOIRS POUR ENSEIGNER) DANS LE CADRE DE LA FORMATION INITIALE AU SECONDAIRE 1

Barioni René

HEP Vaud

Résumé

Cette contribution vise à examiner l'analyse a priori de tâches scolaires en tant que type de tâche proposée à l'étudiant en formation visant à interroger les conditions de possibilité de construction du jeu didactique (au sens de Sensevy, 2007), à travers la nature des tâches proposées aux élèves, leur analyse épistémique, ainsi que le rapport qu'elles entretiennent avec le savoir à enseigner. Habituellement convoquée dans le cadre de la recherche (Ligozat, 2009), l'analyse a priori subit ici une forme de transposition didactique dans la mesure où elle est transformée au service de la formation.

Cette étude se base sur la production d'analyses de tâches ordinaires proposées à des étudiants de première année en formation initiale au secondaire 1 dans le cadre d'un module « transversal » visant à développer la compétence professionnelle : "*Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études*", selon le référentiel de compétences de la HEP-VD. Cette tâche de formation, qui prend pour objet des tâches qui ont cours dans la classe, renvoie à l'emboîtement des systèmes didactiques au sein des systèmes de formation (Barioni, 2012). Elle s'inscrit également dans la logique de l'alignement curriculaire (Biggs, 1999) dont l'enjeu est la cohérence entre le savoir à enseigner dans les plans d'études, les objectifs d'apprentissage, les tâches données aux élèves et l'évaluation. La maîtrise de cette cohérence, dont on pourrait voir une ressemblance avec la transposition didactique (Chevallard, 1985/1991), passe notamment par le choix des tâches proposées aux élèves. Ainsi, et dans la perspective d'une généralisation possible des questions liées à la construction du jeu d'apprentissage, l'analyse a priori est orientée du point de vue d'un sujet générique et regardée du côté du savoir et du côté de l'élève, faisant du même coup abstraction de l'enseignant, dans la mesure où ce dernier appartient à la fois au système de formation et à un système didactique

dans lequel la tâche qu'il a choisie lui fait endosser un rôle spécifique et non générique.

A la lumière des différents cas d'analyse a priori effectuées en formation portant sur des objets disciplinaires distincts, nous verrons que, les étudiants en formation initiale éprouvent non seulement des difficultés majeures à déterminer les caractéristiques spécifiques de l'objet à enseigner et leur présence possible dans les tâches, mais également à identifier les techniques nécessaires à leur résolution. Ce constat n'est pas sans conséquence sur les savoirs abordés en formation initiale, ainsi que sur leur didactisation.

Références

- Barioni, R. (2012). Formation initiale et enseignement des mathématiques: regard sur le travail de l'étudiant-stagiaire par le formateur en institution et le formateur de terrain. *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, Varia*, 14, 197-219.
- Biggs, J. (1999). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18 (1), 57-75.
- Chevallard, Y. (1985 et rééd. augmentée 1991). La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. *Recherche en didactique des mathématiques*, 9-37, 39-48 & 199-233. Grenoble: La pensée sauvage.
- Ligozat, F. (2009). De la tâche mathématique prescrite à la tâche effectivement réalisée en classe : un double feuilleté d'analyse des tâches pour l'étude du didactique ordinaire. In S. Canelas-Trevisi, M-C. Guernier, G. Sales Cordeiro & D-N. Simon. *Langage, objets enseignés et travail enseignant*. (pp223-250) Coll Didaskein. Grenoble : ELLUG
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy, A. Mercier. *Agir ensemble* (p.13-49). Rennes : PUR.

S8.5 DES TÂCHES ANALYTIQUES POUR APPRENDRE À CONDUIRE DES TRANSACTIONS DIDACTIQUES PORTEUSES D'APPRENTISSAGE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Ducrey Monnier Mylène

HEP Vaud

Résumé

Les travaux de recherche que nous menons visent à étudier et à améliorer les effets d'un dispositif de formation à l'enseignement des généralistes des degrés primaires. Son objectif est de développer la conduite de transactions didactiques favorisant les apprentissages de tous les élèves et de rendre les futur.e.s enseignant.e.s sensibles aux pratiques langagières potentiellement différenciatrices d'apprentissage (Rochex & Crinon, 2012).

Le dispositif de formation, inspiré des démarches de « learning study » (Clerc & Martin, 2012 ; Fernandez, 2005) repose sur une alternance de tâches d'analyse des productions des élèves avec des tâches d'analyse des interactions conduites à propos des erreurs que ces productions comportent. Le dispositif est construit de façon à ce que les étudiants collectionnent des traces dans leur classe de stage : d'une part des productions d'élèves réalisées autour de tâches et d'exercices visant des objectifs d'apprentissage ; d'autre part des enregistrements d'interactions enseignant-élève.s sur les productions réalisées et les erreurs qu'elles comportent. Les traces sont analysées de façon réitérée, à 4 ou 5 reprises, de façon à ce que les étudiants puissent s'appuyer sur leurs analyses en séminaire pour améliorer progressivement à la fois la conception des tâches et des exercices et la conduite des interactions.

La présentation se centrera sur une comparaison de deux dispositifs, l'un portant sur l'orthographe et l'autre portant sur le calcul réfléchi. Dans une perspective de didactique comparée (Ligozat & Leutenegger, 2012), nous montrerons en quoi les traces produites et analysées autour de l'orthographe sont à la fois similaires et différentes des traces produites et analysées autour du calcul réfléchi. A l'appui de ces résultats, il sera possible de distinguer une triple évolution des pratiques; évolution à la fois ancrée dans les spécificités liées aux objets disciplinaires mais comportant des dimensions génériques :

1. les étudiants transforment, en cours de démarche, la façon de construire et de collectionner les tâches et les exercices attribués aux

élèves. Ces tâches et exercices commencent par faire l'objet d'une collection aléatoire, puis sont de plus en plus pensés pour fournir à l'enseignant des indices sur les apprentissages en cours en fonction d'un objectif visé.

2. Les étudiants transforment, en cours de démarche, la façon de conduire des interactions. Ils parviennent progressivement à sélectionner des types d'erreurs à corriger, à construire des interactions rendant visibles à la fois les enjeux cognitifs et conceptuels des apprentissages, à mobiliser un langage disciplinaire précis et instructeur. Ils parviennent également à faire fonctionner de mieux en mieux le collectif pour réguler la construction commune de la référence aux objets d'apprentissage.

3. Les étudiants transforment, en cours de démarche, la façon de se préparer à conduire des interactions didactiques instructrices, porteuse d'apprentissage. Ils développent des connaissances didactiques de l'objet à enseigner qu'ils mobilisent à la fois dans la construction des tâches et dans la conduite des interactions.

Références

Clerc, A. et 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 [En ligne]*, 27-

2 | 2012. URL : <http://ripes.revues.org/514>

Fernandez, M. L. (2005). Exploring "Lesson Study" in Teacher Preparation. *Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 305-312.

Ligozat, F. & Leutenegger, F (2012). Vergleichende Didaktik : Geschichte, Instrumente und Herausforderungen aus einer frankophonen Perspektive. *Pädagogische Rundschau*, 6/2012, 751-771

Rochex, J.Y & Crinon, J. (Dir). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Bruxelles : de boeck.

S8.6 LES ÉTUDES DE CAS EN TANT QUE TÂCHES POUR AMENER LE TERRAIN EN FORMATION D'ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

Monnier Silva Anne, Weiss Laura, Pellanda Dieci Sandra
Université de Genève

Résumé

Les études de cas constituent des tâches particulièrement intéressantes pour de futurs enseignants, dans la mesure où elles articulent et renforcent le lien pratique-théorie, et ce dans un cadre structuré. Leur intérêt dans la formation réside notamment dans le fait que les cas s'inscrivent dans un mode de pensée narratif (à la différence du mode paradigmatique typique des sciences) qui part du postulat selon lequel la connaissance se construit initialement de façon spécifique, locale, personnelle et contextualisée (Shulman, 1992). C'est donc une façon de prendre en compte les préoccupations des étudiants par rapport aux stages vécus et à venir.

Nos travaux ont porté sur les représentations et les analyses de cas en lien avec la professionnalisation du métier, mais également sur la conscience disciplinaire des enseignants en formation spécialistes de leur discipline dans une perspective comparée. Nous avons recueilli des cas rédigés par les étudiants depuis plusieurs années ainsi qu'un certain nombre d'études de cas menées par ceux-ci. Dans cette contribution, nous cherchons à voir comment les cas rédigés par les étudiants reconfigurent la topogenèse, la mésogenèse et la chronogenèse des ateliers. Nos questions de recherche sont les suivantes :

- Quelles sont les thématiques en lien avec leur discipline qui préoccupent les enseignants ?
- Quels sont les savoirs évoqués dans les cas créés par les étudiants, qui servent de toile de fond ou qui sont une des causes du dilemme ?
- Quelle conception de la discipline se dégage des études de cas rédigées par les étudiants ?
- Quels sont les savoirs didactiques qui sont en jeu et qui peuvent être travaillés avec ces cas ?
- Quelle articulation théorie-pratique découle de la rédaction et de l'analyse des cas rédigés par les étudiants ?

Références

- MONNIER, A. & GRIN, I. (2012). Entre « deuil de la discipline » et intégration des savoirs didactiques et professionnels : l'interdisciplinarité en formation initiale des enseignant-e-s du secondaire I et II. In M. Mellouki & B. Wentzel (Dir.). *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui ?* Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- PERREARD VITE, A, (2003). *Réfléchir sur sa pratique: Etudes de cas pour la formation initiale et continue des enseignants*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. FPSE, Université de Genève.
- SHULMAN, L. (1992, September-October). Ways of seeing, ways of knowing, ways of teaching, ways of learning about teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 28, 393-396.
- WEISS, L., MONNIER, A. & PELLANDA DIECI, S. (2012). Réflexion sur la double casquette de formateur et de chercheur : le cas d'un dispositif de formation à la déontologie professionnelle enseignante. In E. Pagnossin & B. Wentzel (Dir.). *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP*, 15.

S9 LA NOTION DE TÂCHE À TRAVERS LES DISCIPLINES ET LES LANGUES : RECHERCHES SUR LA POLYSÉMIE DE LA NOTION DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES ET DES SCIENCES

Résumé du symposium

Le symposium vise à continuer la réflexion sur les notions d'exercice, de problème, de situations et de tâche (axe 1) entamée dans une approche interdisciplinaire (Müller, Del Notaro, Dubois, Jacquin, Lombard, 2013). Il s'agira principalement de confronter les usages de ces notions dans deux domaines disciplinaires, les langues et les sciences.

Cinq questions nous semblent pertinentes dans une perspective de recherche inter-didactique :

(1) Quelles sont les théorisations sous-jacentes aux concepts-clés de ce symposium dans les différentes langues?

(2) Quelles sont les théories didactiques convoquées à partir des mots composés dans différentes disciplines et langues (approche par tâches, task-based language teaching and learning, Aufgabenorientierung...)?

(3) Quels sont les apprentissages visés dans les différents types de tâches? (connaissances, savoirs, savoir-faire, savoir-être...)?

(4) Comment les domaines disciplinaires conceptualisent-ils la progression des apprentissages à travers les tâches (tâches simples, tâches complexes)?

(5) Quels sont les activités effectives des élèves confrontés à différents types de tâches?

La mise en regard des différentes contributions devrait permettre d'apporter de premières pistes de réponses à ces questions.

S9.1 L'ARTICULATION ENTRE EXERCICES, TÂCHES SIMPLES ET TÂCHES COMPLEXES DANS DES SÉQUENCES DIDACTIQUES SUR DES GENRES TEXTUELS : DE LA CONCEPTUALISATION À L'OPÉRATIONNALISATION DANS LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Jacquín Maríanne

Université de Genève

Résumé

Cette contribution vise à interroger deux paradigmes de recherche, l'un francophone, l'autre anglophone du point de vue de la conceptualisation de la progression entre exercices, tâches (simples) et tâches complexes orientées vers le développement des compétences langagières chez les élèves. Nous partons de deux définitions de la tâche (Swales, 2009 ; Dolz, Schneuwly, Thévenaz, Wirthner, 2002), en nous focalisant sur les aspects suivants: (1) la complexité de la tâche du point de vue cognitif et interactionnel (Robinson, 2011, p.6) ; (2) la séquentialisation de la tâche complexe en diverses sous-tâches ou tâches simples. Nous proposons ensuite une analyse comparative au niveau des méthodologies proposées – le cycle de tâches (Willis & Willis, 2007) et les séquences didactiques (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) qui se basent sur ces prémisses théoriques.

L'analyse théorique de ces deux entrées dans le problème de l'organisation de la progression, l'une par l'objet à enseigner, l'autre par l'élève nous permettra ensuite d'interroger ces cadres conceptuels et pratiques à la lumière des dispositifs planifiés, mis en oeuvre et régulés en classe dans le cadre de la réalisation d'une séquence sur le *débat oral*. L'exemple que nous présentons est issu d'une recherche financée par l'Institut de Plurilinguisme de Fribourg (octobre 2012-décembre 2014)¹ sur l'enseignement des genres textuels au secondaire I dans une approche inter-linguistique (langue de scolarité français, langue étrangère allemand). L'objectif central de ce projet est de tester la faisabilité d'un enseignement intégré des langues par le biais d'une meilleure compréhension des processus en jeu lors de la planification et de la

¹ <http://www.centre-plurilinguisme.ch/recherche/projets-de-recherche-en-cours/enseigner-genres-textuels.html>

réalisation de séquences didactiques. Cette recherche menée dans six classes de 11^{ème} à Genève, explore, entre autres, les exercices/tâches planifiés et réalisés, les activités des élèves et les gestes didactiques des enseignants (Schneuwly & Dolz, 2009). Dans le cadre de cette présentation, ce sont les questions suivantes qui guideront la réflexion:

- Quels sont les types d'exercices et de tâches planifiés par l'enseignant ?
- Quelles sont les dimensions de l'objet « débat oral » visées par ces exercices ou tâches ?
- Comment la progression entre exercices et tâches est-elle pensée ?
- Quel est le degré de complexité de l'exercice ou de la tâche en termes d'*opérations langagières* à mobiliser ?
- Comment l'articulation entre différentes tâches d'une part et entre tâches et exercices d'autre part se réalise-t-elle dans la séquence enseignée ?
- Sur quelles dimensions de l'objet et dans le cadre de quel type d'exercice/tâche porte la régulation des obstacles en classe ?

Références

- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2002). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris: ESF.
- Dolz, Schneuwly, Thévenaz, Wirthner (2002). *Les tâches et leurs contours en classe de français. Actes du 8^{ème} colloque de la DFLM*. Neuchâtel 26-28 septembre 2001 [CD Rom]
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: PUF.
- Hudson, T. (2007). *Teaching second language reading*. Oxford: University Press.
- Robinson, (2011) Second language task complexity, the cognition hypothesis, language learning and performance In: Peter Robinson (2011). *Second language task complexity. Researching the Cognition Hypothesis of language learning and performance*. Amsterdam: John Benjamin.
- Swales, J. (2009). The concept of task. In Kris van den Branden, Martin Bygate, John Norris (Ed.). *Task based Language Teaching. A reader*. Amsterdam: John Benjamin, p. 41-55.
- Willis, D. & J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: University Press.

S9.2 LES CONCEPTUALISATIONS DE « TÂCHE » EN DIDACTIQUES DES LANGUES ÉTRANGÈRES CONFRONTÉES À L'OBSERVATION DES PRATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT

Thonhauser Ingo

HEP Vaud

Résumé

Ma contribution prend comme point de départ une observation fréquente dans l'enseignement des langues : certaines tâches semblent d'emblée engager les élèves dans le travail proposé, d'autres tâches semblent avoir l'effet inverse.

Afin de chercher des explications à ce constat, les résultats de l'analyse d'un corpus plurilingue de textes de référence qui caractérisent le concept « tâche » dans le cadre de l'*orientation actionnelle* de l'enseignement des langues étrangères seront présentés. Le terme « orientation actionnelle » a été choisi par prudence: les termes *task-based language teaching and learning*, *Aufgabenorientierung* ou *approche par tâches* donnent l'impression qu'il y aurait une didactique des langues étrangères globalisée au niveau méthodologique; cependant, même s'il s'agit généralement d'une adaptation de l'approche communicative (cf. Nunan 2013), la lecture des textes montre cependant que le seul dénominateur commun est le consensus exprimé autour de l'idée que la tâche est l'élément fondamental de l'apprentissage (Eckerth 2003, Ellis 2009, Thonhauser 2010). Il semble donc pertinent d'analyser les caractérisations de « tâche » sur la base d'une sélection de textes ayant influencé les différentes didactiques. Cette analyse fait émerger une liste de critères qui est confronté à une analyse qualitative de données empiriques. Celles-ci se composent d'une collection de rapports de visite de stages dans les gymnases du canton de Vaud. L'objectif principal de ces observations consiste à donner un retour formatif aux enseignant-e-s en formation, notamment sur les aspects didactiques de l'enseignement d'une langue étrangère (anglais ou allemand). Les tâches proposées aux élèves sont un moment-clé dans ce contexte de formation. Les résultats de l'analyse des rapports à l'aide du logiciel *HyperRESEARCH* donnent une perspective complémentaire et surprenante sur la question déjà ancienne : « Qu'est-ce qu'une bonne tâche » ?

Références

- Eckerth, J. (2003). *Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen*. Tübingen: Narr.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.
- Nunan, D. (2013). The task approach to language teaching. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL)*, 42(2), 10-27.
- Thonhauser, I. (2010). Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? Einige Überlegungen und Beobachtungen. *Babylonia*(3), 8-16.

S9.3 TASKS AND COMPETENCES – AN UNEASY RELATIONSHIP

Keller Stefan D.

PH Nordwestschweiz

Résumé

English language pedagogy has a long tradition of task-based approaches, which came about as part of a larger communicative turn in the 1980ies: The aim was no longer to familiarize learners with a number of (increasingly complex) language forms, but to give them the tools to master a range of communicative situations. This approach saw its major breakthrough in the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), which describes “what language learners have to learn to do in order to use a language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively” (p. 1). In its opening statements, the CEFR thus called for – in effect – a competence-based approach to language learning in which success is measured in terms of what students *can do* with a language, not in terms of the linguistic forms they practised.

As the new curricula and output-standards currently being introduced in schools all seem to be based (to a greater or lesser degree) on the CEFR, this competence-based approach has now reached the “mainstream” school system, and there is no way of getting away from it: Teachers are presented with (long) lists of competences but are left largely to their own devices as to what tasks and materials they might use for their learners to achieve them. However, it is safe to assume that unless there is a development on the task- and materials-side of teaching, the whole enterprise of “competence-based education” will remain a tempest in a teacup. The same also goes for pre- and in-service training of teachers.

In my talk, I will briefly look at major categories of competences in the *Lehrplan 21* and the *plan d'études romand* and discuss major implications for learning and assessment tasks in English. I will also show how working with such competences requires two (largely new) capacities of language teachers: (a) understanding what *demand*s a task makes of learners, and what its outcomes will be in terms of competences might be; and (b) methodologically embedding such tasks in a way that is suitable to the competence goals associated with them.

Références

EDK (2013): *Lehrplan 21*. www.edk.ch

Keller, Stefan (2013a): *Kompetenzorientierter Englischunterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor

Keller, Stefan (2013b): The future of the task concept. A look outside the box. In: Hallet, W./Legutke M.K. (Hrsg.): *Tasks revisited*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (42.2), S. 28-40.

Keller, Stefan; Bender, Ute (Hrsg.) (2012): *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernkulturen herausfordern, begleiten, reflektieren*. Seelze: Klett/Kallmeyer

S9.4 AUFGABENKULTUR IN DER NATURWISSENSCHAFTS- DIDAKTIK – BEGRIFFSKLÄRUNG UND DIALOG MIT ANDEREN FACHDIDAKTIKEN

Müller Andreas

Université de Genève

Résumé

Aufgaben, Übungen, Probleme, – das unter dem Leitbegriff 'Aufgabenkultur' zusammengefasste Feld von didaktischen Situationen spielt in der Praxis und Forschung der gegenwärtigen Naturwissenschaftsdidaktik in der Schweiz (CHSN, 2009) und deutschsprachigen Raum (BLK, 1997) eine zentrale Rolle. Dabei wird die Rolle von Aufgaben für Theorie und Praxis des naturwissenschaftlichen Unterrichtes (Kircher et al.. 2009), für Lernen, Diagnose und Prüfung, für Intelligentes Üben, Anwenden, Transferieren und Begründen/Bewerten, und als „Rückgrat“ vertikalen und horizontalen Kompetenzerwerbs diskutiert und untersucht. Es ist klar, daß es in einem so weiten Horizont vielfache Berührungen zu den Fachdidaktiken anderer Disziplinen (Thonhauser J., 2008), und zu anderen Sprachräumen (Thonhauser I., 2011) geben muß, die sehr fruchtbar sein können (Jacquin, Müller, 2013). Dies reicht bis zu einem wesentlichem Element für Allgemeinbildung schlechthin, als Orientierungs- und Entscheidungshilfe in einer immer komplexeren Lebensumwelt (Popper, 1999).

Voraussetzung ist allerdings, daß eine klare Verständigung über die relevanten Konzepte und Termini erfolgen kann, die alleine erst die Grundlage für die Feststellung substantieller Gemeinsamkeiten und Unterschiede bietet.

Der Beitrag stellt einige Werkzeuge einer solchen terminologischen und konzeptionellen Klärung vor (Wortfeld, concept maps, nomologisches Netz, u.a.m). Zusammen mit didaktisch zentralen Charakteristika, insbesondere der didaktischen Funktion, können als Ergebnis einige Perspektiven für gemeinsame Forschung und Unterrichtsentwicklung zwischen Fachdidaktiken verschiedener Fächer und Sprachräume formuliert werden.

Références

BLK (1997). Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch- naturwissenschaftlichen Unterrichts,

Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) ; <http://www.blk-bonn.de/papers/heft60.pdf>, 20/7/2012

- CHSN (Consortium HarmoS Sciences naturelles +) (2009). Sciences Naturelles. Rapport scientifique de synthèse et modèle de compétences. Bern: EDK; <http://www.edk.ch/dyn/11968.php>, 12-07-09
- Jacquin, M, Müller, A. (2013) „La tâche scolaire comme lieu d'intégration des savoirs et compétences ? Deux études dans l'enseignement des langues étrangères et des sciences“ In M. Jacquin, A. Müller. Savoirs, compétences. Approches comparatives de l'organisation des formes et des contenus de l'étude : variations et constantes disciplinaires, institutionnelles, culturelles. Troisième Colloque International de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD), 9-12/01/2013. Marseille: Université.
- Kircher, E., R. Girwitz, P. Häußler (2009). *Physikdidaktik: Theorie und Praxis*. Berlin: Springer; Kap. 20.
- Popper, K. (1999). *All Life is Problem Solving*. London: Routledge
- Thonhauser, I. (2010). Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? *Babylonia* 3/10, S. 8-16.
- Thonhauser, J. (Hrsg.) (2008), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen*. Münster : Waxmann

S9.5 CONCEPTUALISATION OF TASKS PROMOTING INQUIRY BASED LEARNING

Stuebi Claudia

PH Nordwestschweiz

Résumé

Inquiry based learning in science and technology teaching has, among other things, the object to increase intellectual engagement and foster deep understanding and knowledge. The method requests a particular kind of tasks, including for example also experiments.

The presentation will give an overview of different studies and papers published in German speaking Switzerland and Germany about conceptualisation of learning tasks in science and technology. It will especially focus inquiry based and competence orientated learning. There will be a recapitulation of the relevance of tasks in general, of the new learning and teaching approach according competence models, of instruments for analysis and construction as well as the categorisation of competence orientated tasks. Furthermore, characteristics and inner structure of effective learning tasks, overall such promoting inquiry based learning, will be presented, followed by supportive frame conditions, chances and risks. The input also shows the classification in a set of tasks and the need of a differentiation between learning tasks and examination tasks. To clarify and conclude, there will be shown some concrete examples of tasks, published in the literature given below.

Références

- Wilhelm, M., Luthiger, H. &Wespi, C. (2014ba). Prozessmodell zur Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets. Luzern: Entwicklungsschwerpunkt Kompetenzorientierter Unterricht, Pädagogische Hochschule Luzern.
- Adamina, M. (2010). Mit Lernaufgaben grundlegende Kompetenzen fördern. In P. Labudde (Hrsg.): *Fachdidaktik Naturwissenschaft 1. - 9. Schuljahr*. Bern, Haupt/UTB , Artikel 8.
- Brovelli D. und Wilhelm, M. (2009). Problemorientiertes Lernen für den integrierten Naturwissenschaftsunterricht, Vorschläge für Unterricht zur Optik und Akustik. *Physik und Didaktik in Schule und Hochschule, PhyDid,2/8*, 65-72.

Heitzmann, A. (2012). Lernaufgaben im naturwissenschaftlich-technischen Unterricht. In S. Keller und U. Bender (Hrsg.): *Aufgabenkulturen: Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren*. Seelze, Klett/Kallmeyer, 226-242.

S9.6 FORMATIVE BEURTEILUNG BEIM FORSCHEND-ENTDECKENDEN LERNEN IN DEN NATURWISSENSCHAFTLICHEN FÄCHERN

Grob Regula, Stuebi Claudia, Labudde Peter
PH Nordwestschweiz

Résumé

Beim forschend - entdeckenden Lernen in den naturwissenschaftlichen Fächern (Höttecke, 2013) arbeiten SchülerInnen stärker selbständig und eigenverantwortlich als bei anderen Lernformen. Formative Beurteilung (Harlen, 2012) ist ein Ansatz, die SchülerInnen dabei zu unterstützen und den Lerneffekt bei der Bearbeitung von forschend - entdeckenden Aufgaben zu erhöhen.

Ich werde im Beitrag auf die Begrifflichkeiten eingehen und anschliessend verschiedene Methoden zur formativen Beurteilung vorstellen. Dann werde ich erste Resultate aus einem Projekt zu diesem Thema vorstellen: ich werde dabei zu beleuchten versuchen, in welchen Phasen des forschend-entdeckenden Lernprozesses die Lehrpersonen formative Beurteilungselemente einbauen, wie sie das begründen, auf welche Kompetenzbereiche sich die Beurteilungen beziehen, und welche Chancen und Probleme dabei nach Einschätzung der Lehrpersonen bestehen.

Der Beitrag basiert auf dem EU - Projekt ASSIST-ME (Dolin, 2012). Das Akronym steht für Assess Inquiry in Science, Technology and Mathematics Education. Unter der Leitung der Universität Kopenhagen arbeiten neun europäische Universitäten sowie der britische Verlag Pearson zusammen.

Références

- Dolin, J. (2012). Assess Inquiry in Science, Technology and Mathematics Education: ASSIST-ME proposal. Copenhagen <http://assistme.ku.dk> (retrieved 26.03.2015).
- Harlen, W. (2012). On the relationship between assessment for formative and summative purposes, In: Gardner, J., (ed.), Assessment and Learning. London: Sage, 87-102.
- Höttecke, D. (2013). Forschend-entdeckenden Unterricht authentisch gestalten – ein Problemaufriss. In: S. Bernholt (Hrsg.), Inquiry-based Learning - Forschendes Lernen, Kiel: IPN-Verlag, S. 32-45.

S10 LA PROBLÉMATISATION ET LES DÉMARCHES D'INVESTIGATION SCIENTIFIQUE EN SCIENCES DE LA NATURE ET EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES DANS LE CONTEXTE D'UNE ÉDUCATION EN VUE D'UN DÉVELOPPEMENT DURABLE

¹Roy Patrick, ¹Gremaud Bertrand, ²Pache Alain

¹HEP Fribourg

²HEP Vaud

Résumé du symposium

Au cours de la dernière décennie, la Suisse romande a procédé à une réorganisation profonde de ses programmes d'études de manière à répondre aux nouvelles missions de l'école. L'implantation du nouveau *Plan d'études romand*, s'inscrivant dans une perspective d'interdisciplinarité, voire d'une éducation en vue d'un développement durable (EDD), a entraîné avec lui de nombreux changements sur les plans des finalités socioéducatives, des contenus et des modalités d'enseignement-apprentissage des sciences de la nature (SN) et des sciences humaines et sociales (SHS) (CIIP, 2010ab). Avec ce nouveau plan d'études, ces disciplines scolaires « sont mises en question, ébranlées, invitées non plus seulement à évoluer comme toujours, mais à se recomposer tant à l'interne qu'avec des disciplines voisines ou encore en intégrant des domaines nouveaux » (Sgard, Audigier et Tutiaux-Guillon, 2013, p. 1). Cette recomposition des disciplines questionne leurs fondements communs et leur articulation avec un concept issu du monde politique qu'est celui de l'EDD : comment, par exemple, ces deux domaines disciplinaires qui nécessitent d'être problématisés, contextualisés et d'engager les élèves dans des démarches d'investigation scientifique (Lebrun, Hasni et Lenoir, 2013) peuvent-ils contribuer à une EDD et apporter des réponses à des questions socialement vives? C'est dans cette problématique que s'inscrit la thématique de ce symposium. Elle circonscrit l'« exercice » à une activité de « problématisation » d'un phénomène dont la compréhension s'établit par le biais d'une démarche d'investigation scientifique² visant la structuration de la réalité naturelle, humaine et sociale.

² L'expression démarche d'investigation scientifique regroupe sous un même vocable l'ensemble des démarches didactiques propres aux domaines des SN et de

Ce symposium s'inscrit dans les trois axes de l'appel à communication du CAHR.

Les communications présentées dans le cadre de ce symposium peuvent être structurées autour des trois axes suivants.

Axe 1 : La clarification épistémologique des notions de problématisation et de démarche d'investigation scientifique dans l'enseignement des SN et des SHS : Quels sont les attributs qui permettent de caractériser ce qu'est une activité de problématisation et une démarche d'investigation scientifique? Quelles sont les finalités éducatives associées à la problématisation et à la démarche d'investigation scientifique? Comment conjuguer les concepts didactiques de problématisation et de démarche d'investigation scientifique avec le concept politique d'EDD? Quels sont les déterminants qui permettent de juger de la qualité d'un « bon » problème et d'une « bonne » démarche d'investigation scientifique? À quelles conditions un problème et une démarche d'investigation scientifique sont-ils considérés comme « réussis »? Etc.

Axe 2 : La clarification méthodologique des notions de problématisation et de démarche d'investigation scientifique dans l'enseignement des SN et des SHS : Comment mettre en œuvre la problématisation et la démarche d'investigation scientifique en classe? Quels sont les principales phases didactiques ou moments forts d'une démarche d'investigation scientifique? Quels types de savoirs disciplinaires sont mis en jeu dans une démarche d'investigation scientifique? Quels sont les tâches et les rôles de l'enseignant et des élèves dans une démarche d'investigation scientifique? Quels sont les défis et les difficultés associés à l'enseignement d'une démarche d'investigation scientifique? Etc.

Axe 3 : La formation, la recherche et le développement sur la problématisation et les démarches d'investigation scientifique en SN et en SHS : Comment la problématisation et la démarche d'investigation scientifique sont-elles prises en compte dans la formation, la recherche et

SHS, par exemple la démarche expérimentale ou d'observation en SN et la démarche d'enquête en histoire ou en géographie.

le développement menés dans les institutions responsables de la formation des enseignants? Comment les auteurs des nouveaux moyens d'enseignement proposent-ils d'aborder la problématisation et la démarche d'investigation scientifique? Quels dispositifs les formateurs d'enseignants mettent-ils en place pour développer les compétences professionnelles des enseignants sur ces objets d'étude? En quoi ces dispositifs intègrent-ils l'EDD? Quelles sont les conditions et les contraintes associées à la professionnalisation des enseignants sur la problématisation et les démarches d'investigation scientifique? Quels sont les travaux de recherches et de développement menés par les chercheurs et les formateurs sur la problématisation et la démarche d'investigation scientifique? Etc.

L'objectif général de ce symposium est d'interroger l'activité de problématisation et le recours à la démarche d'investigation scientifique en SN ou en SHS dans une perspective d'EDD à l'école primaire et secondaire. De manière spécifique, ce colloque vise trois objectifs :

1. Discuter et débattre des orientations et des enjeux liés à la problématisation et à la démarche d'investigation scientifique dans l'enseignement des SN et des SHS.
2. Consolider et créer des liens collaboratifs entre les formateurs et les chercheurs des institutions responsables de la formation initiale et continue des enseignants en Suisse et ailleurs dans le monde.
3. Augmenter la visibilité des travaux de recherche et de développement menés par les formateurs et les chercheurs de ces institutions.

Références

Sgard, A., Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (2013). *Sciences de la nature et sciences du monde social: quelles recompositions disciplinaires pour former au monde de demain ?* Texte de cadrage au Réseau Education et Formation. Genève, 9-11 septembre.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP, 2010a). *Plan d'études romand. Domaine des mathématiques et des sciences de la nature.* Document

téléaccessible à l'adresse Internet :
< <http://www.plandetudes.ch/home> >.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP, 2010b). *Plan d'études romand. Domaine des sciences humaines et sociales*. Document téléaccessible à l'adresse Internet : < <http://www.plandetudes.ch/home> >.

Lebrun, J., Hasni, A. et Lenoir, Y. (2013). Domaines d'apprentissage et lien entre les disciplines : quels échos chez les futurs enseignants du primaire? *Communication présentée dans le cadre du congrès Réseau Éducation et formation (REF) 2013*, Université de Genève.

S10.1 LA PROBLÉMATISATION DE L'EDD À L'ÉCOLE PRIMAIRE. DÉMARCHE SCIENTIFIQUE POUR LA SENSIBILISATION DES ENFANTS À L'ENVIRONNEMENT

Robin Nicolas
HEP St-Gall

Résumé

La décade qui s'achève a vu la publication d'une quantité considérable d'études sur l'EDD (voir notamment Riess, 2010), dont les résultats doivent maintenant être discutés en vue d'une mise en pratique durable dans l'enseignement des sciences et des techniques et notamment dans une démarche de sensibilisation des enfants à l'environnement. Des études comme celle de Rost *et al.* (2001) ont mis l'accent sur le fait que l'acquisition seule de savoirs sur l'environnement ne pouvait en aucun cas prédire des attitudes et des actions en accord avec l'idée d'un développement durable. Il a été également montré que la relation à l'environnement est un fort prédicteur de l'action environnementale (Roczen *et al.*, 2010). Toutefois l'idée de relation à l'environnement reste encore à étudier précisément, et notamment les aspects psychologiques de cette notion. C'est sur cette base que fut lancée en 2012 la phase pilote du projet « Umweltbildung Plus in der Schule », visant à étudier les relations entre les facteurs émotionnels, motivationnels, intentionnels et moraux et la compréhension et la pratique de l'environnement chez les enfants (Gugerli-Dolder et Frischknecht-Tobler, 2011). L'étude pilote repose sur un design quasi-expérimental avec huit classes qui ont participé à une intervention de huit mois et quatre classes pour le contrôle. L'intervention qui sera publiée sous la forme d'un manuel à l'été 2015, a été menée avec des écoliers de 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} classe dans cinq cantons alémaniques. Des recherches récentes (Liefländer, 2013) ont montré la sensibilité toute particulière des enfants dans cette tranche d'âge pour l'éducation à l'environnement. Les résultats qualitatifs et quantitatifs de cette phase pilote ont montré un effet de l'intervention sur la relation à l'environnement des élèves mais avant tout la nécessité de développer des instruments adéquats afin de mesurer le plus justement possible l'influence de ces éléments psychologiques dans les processus de sensibilisation à l'environnement. La démarche scientifique privilégiée dans la suite du projet s'appuiera sur des instruments qualitatifs, tel que des dessins combinés à des interviews, qui semblent à ce stade de nos

recherches les plus adéquats pour problématiser la question du développement durable avec les enfants du primaire.

Références

- Gugerli-Dolder, B. et Frischknecht-Tobler, U. (2011). *Umweltbildung Plus. Impulse zur Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Liefländer, A. K., Fröhlich, G., Bogner, F. X. et Schultz, P. W. (2013). Promoting connectedness with nature through environmental education. In: *Environmental Education Research*, 19(3), 370-384.
- Roczen, N., Kaiser, F. G. et Bogner, F. X. (2010). Umweltkompetenz – Modellierung, Entwicklung und Förderung. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 126-134.
- Rost, J., Gresele, C. et Martens, T. (2001). *Handeln für die Umwelt. Anwendung einer Theorie*. Münster u.a.: Waxmann.
- Riess, Werner (2010). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Theoretische Analysen und empirische Studien*. Münster u.a.: Waxmann.

S10.2 PROBLÉMATISER EN GÉOGRAPHIE : ENJEUX DE CES TÂCHES INTÉGRÉES DANS LES NOUVEAUX MOYENS D'ENSEIGNEMENT ROMANDS POUR L'ÉCOLE PRIMAIRE

Jenni Philippe

Université de Genève

Résumé

Les moyens d'enseignement romands (MER) de géographie élaborés pour l'école primaire (Jenni et Mauron, 2013 et 2014) intègrent une place spécifique à un « module de problématisation », en introduction aux thématiques abordées, d'une durée de deux périodes d'activité environ. Ces modules de problématisation répondent aux finalités du domaine de SHS, de la formation générale et de l'éducation citoyenne préconisées par le plan d'études romand (PER) : apprendre à se questionner et à comprendre le monde dans la perspective d'un développement durable, avec comme but de former des citoyens autonomes. Les ouvrages élaborés ont eu pour mandat de répondre à ses enjeux du PER, dans une géographie qui met l'accent sur les sciences humaines, largement reconfigurée par les objectifs d'une EDD (Jenni, Sgard et Varcher, 2013). Or apprendre à se poser de questions est un autre versant de tâches qu'apprendre à y répondre. Les enjeux sont de taille : le contrat didactique change, d'autres compétences interviennent pour l'élève, pour l'enseignant, qui doit endosser une autre posture. Cette communication présentera des exemples issus de ces ouvrages récemment introduits dans les classes, discutera les caractéristiques qui ont prévalu dans l'élaboration de ces modules de problématisation et exposera quelques comptes rendus de leur mise en œuvre. Elle s'appuiera sur mon expérience d'auteurs de ces moyens d'enseignement, sur des avis exprimés par des enseignants suivis en formation continue, sur les observations et travaux réalisés au sein du Groupe de recherche-action en didactique de la géographie³ de l'IUFE à Genève. Les modules de problématisation de ces MER proposent systématiquement une organisation en trois temps : amorce – mise en commun – élaboration d'un questionnement collectif, qui se réfère à un modèle construit en didactique de la géographie, fruit

³ Initié en 2010, composé de formateurs et d'enseignants, avec pour thème d'études la problématisation : <http://www.unige.ch/iufe/recherches/groupe/Didactiquedelageographie.html>

d'une élaboration de plusieurs années (Hertig et Varcher, 2004 et Humbel, Jolliet et Varcher, 2013). Nous analyserons plus en détails ces trois étapes pour interroger les caractéristiques de leur élaboration et discuter leurs apports et obstacles; du point de vue des élèves (apprentissage) et des enseignants (mise en œuvre). Pour l'amorce, le choix de la situation présentée aux élèves est crucial. La situation doit ouvrir à la complexité du monde, à des véritables enjeux de société – pour répondre aux finalités éducatives – tout en s'assurant d'interpeller l'élève et l'amener à se positionner, à s'interroger (Hertig et Varcher, 2004). Nous examinerons dans quelle mesure ces amorces comportent les trois composantes d'une Question Socialement Vive (Legardez, A et Simmonneaux, 2006). Pour la deuxième étape (mise en commun), leur mise en œuvre révèle des difficultés de deux ordres : gérer les interactions dans l'imprévisibilité et déterminer quels apports des élèves prendre en compte pour l'étape suivante. Nous explorerons pour cela les pistes proposées par le MER. Enfin, la troisième étape est la plus novatrice et la plus délicate à mener en classe. Construire ensemble des questions pertinentes implique une double maîtrise de la part des enseignants : celle de bien déceler les enjeux de la thématique abordée et celle de savoir mettre en lien les productions des élèves. Nous verrons quels outils sont proposés aux enseignants et envisagerons les exigences que cela implique en termes de formation.

Références

- Hertig, Ph. et Varcher, P. (2004). *Pour une didactique qui donne sens à la géographie scolaire*. In M. Hasler (Ed.) Développement et perspectives de la géographie scolaire en Suisse (pp. 19-38). Berne : AFGg-Dokument [<http://www.afgg-gdgg.ch/f/publikationen.php>].
- Humbel, L., Jolliet, F. et Varcher, P. (2013). *La déconstruction et l'élément déclencheur, deux démarches-clés pour permettre le développement d'un apprentissage fondamental en EDD : la capacité de problématiser*. Penser l'éducation 2013, Hors-série. 187-203.
- Jenni, P. et Mauron, A. (2013). *Habiter*. Neuchâtel : CIIP.
- Jenni, P. et Mauron, A. coordinateurs, Chapuis A., Muths, D., Richard J.-M., Rochat L., Solliard A. et Voisard, C. (2014). *Mon canton, un espace*. Neuchâtel : CIIP.
- Jenni, P., Sgard, A. et Varcher P. (2013). *La didactique de la Géographie face à l'interpellation de l'Education en vue du Développement*

Durable (EDD. In Dorier J.-L., Leutenegger, F. et Schneuwly, J.-L., Didactique en construction - Constructions en didactique (s) (Coll. Raisons éducatives, 17). Paris, Bruxelles : De Boeck.

Legardez, A et Simmonneaux, L. Ed. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives.* Paris : ESF.

S10.3 LA DÉMARCHE D'INVESTIGATION POUR PROBLÉMATISER, CONCEPTUALISER ET AGIR SUR DES ENJEUX LIÉS AU DÉVELOPPEMENT DURABLE

Roy Patrick, Gremaud Bertrand
HEP Fribourg

Résumé

Devant la désaffection des jeunes à l'égard des études et des carrières scientifiques au cours des dernières décennies, plusieurs systèmes éducatifs à travers le monde ont affirmé la nécessité de repenser l'enseignement scientifique en s'appuyant sur l'investigation. Les justifications de recourir à ce type d'enseignement sont nombreuses: rapprocher les disciplines scientifiques, favoriser l'appropriation des savoirs disciplinaires, augmenter la motivation des élèves, etc. Cet enseignement a transcendé les curricula de sciences d'un nombre important d'États par la mise en texte de démarches d'investigation scientifique (DIS) se déclinant de manières différenciées. Dans le monde anglo-saxon, ces DIS sont mises en œuvre essentiellement à travers les « Inquiry-based » (Inquiry-Based Science Education : IBSE; Inquiry-Based Instruction: IBI; Inquiry-Based Teaching: IBT) dont les fondements s'appuient sur l'enquête de John Dewey (1938/1993). Ayant comme objectif de répondre à un besoin ou une activité sociale pratique, elles sont organisées autour de questions formulées par les élèves sur le monde réel, l'utilisation d'études ouvertes, sans objectif prescrit au préalable. Elles se distinguent de celles mises en œuvre dans le monde francophone où l'on privilégie un enseignement par situation-problème (problem solving instruction) afin d'amener les élèves à franchir des obstacles épistémologiques (Bachelard, 1938) à travers une méthode hypothético-déductive (Fabre, 2005, 2009; Coquidé *et al.*, 2009). Parallèlement à l'introduction des DIS dans les curricula, la dernière décade a été marqué d'un projet éducatif prioritaire promu par des instances internationales et nationales: l'EDD. Ce changement d'orientation a entraîné un recadrage des finalités de certaines disciplines scientifiques en les inscrivant dans une perspective citoyenne et a favorisé l'adoption d'approches interdisciplinaires pour résoudre des problèmes de durabilité dont les enjeux interpellent les sphères sociales, environnementales et économiques. Dans ce contexte, comment les DIS peuvent-elles contribuer à la résolution de tels problèmes? Notre communication vise à

présenter le schéma d'une démarche d'investigation interdisciplinaire (Fourez, 2001) visant à problématiser, conceptualiser et se positionner sur un problème de durabilité en partant d'une Question Socialement Vive (QSV) (Legardez et Simonneaux, 2011). Sur la base de fondements psychologiques, épistémologiques et didactiques, nous présenterons cette démarche en insistant sur la nature du problème et des investigations menées, la contribution des savoirs disciplinaires en jeu et le statut que peut prendre le débat dans le contrôle des idées aux différents moments forts de cette démarche (Cariou, 2015). Nous illustrerons cette démarche à l'aide de l'exemple de la QVS de la cohabitation du loup avec les humains en Suisse.

Références

- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.
- Cariou, J.-Y. (2015). Quels critères pour quelles démarches d'investigation? Articuler esprit créatif et esprit de contrôle. *Recherches en éducation*, 21, 12-33.
- Coquidé, M., Fortin, C. et Rumelhard, G. (2009). L'investigation : fondements et démarches, intérêts et limites », *Aster*, 49, 49-76.
- Dewey (1938/1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Fabre, M. (2005). « Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard », *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 38(3), 53-65.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Librairie philosophique Vrin.
- Fourez, G. (2001). Fondements épistémologiques pour l'interdisciplinarité. In Y. Lenoir, B. Rey et I. Fazenda (dir.), *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement* (p. 66-84). Sherbrooke (Québec): Editions du CRP.
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon: Educagri Editions.

S10.4 SCIENCES ET TECHNOLOGIES SOCIALEMENT VIVES À L'ÉCOLE

Monge Ignacio, Pellaud Francine

HEP Fribourg

Résumé

Plus qu'une recherche fondamentale, le projet Engage propose, à des élèves du secondaire I et II, des moments de réflexion sur la recherche et l'innovation responsables à travers un outil clé-en-main, adapté à de très courtes périodes d'enseignement. Pour cette raison, la problématique est proposée par l'enseignant sous la forme d'un dilemme (Fensham, 1988). L'investigation qui s'ensuit est dirigée à l'aide des matériels développés par Engage. Ceux-ci s'appuient sur les informations les plus récentes disponibles sur les sujets traités. Il s'agit toujours de questions socialement vives, où la réflexion éthique a une importance primordiale. C'est dans cette réflexion que se situe la part la plus présente d'une éducation en vue d'un développement durable (EDD). En effet, comme en EDD, la démarche responsable nécessite le développement d'un esprit critique, une clarification des valeurs ainsi qu'une pensée prospective (Pellaud, 2011), accompagnée de connaissances scientifiques.

Un des buts principaux d'*Engage* est de donner aux apprenants, par l'intermédiaire de leurs enseignants, les moyens de mieux connaître des problématiques actuelles ou qui peuvent le devenir dans le futur, de manière à ce qu'ils acquièrent non seulement les connaissances, mais également les compétences argumentatives et éthiques afin d'être capables de décider de manière autonome, comme le revendique l'éducation à la citoyenneté (Audigier, 1999). En parallèle aux matériaux en libre accès sur notre page web (voir engagingscience.eu/fr), le projet prévoit des cours de formation continue et des cours en ligne afin de faciliter l'acquisition et l'utilisation de ces supports et familiariser les enseignants à une approche transdisciplinaire de ces thématiques, toujours en lien avec le développement durable.

Le projet est construit en trois phases : adopter – adapter – transformer. Durant la première phase, les enseignants adoptent les matériaux proposés, c'est-à-dire qu'ils les utilisent directement ; dans la deuxième phase, ils les adaptent d'après leur expérience ; lors de la troisième phase,

ils les transforment selon les besoins de leur pratique professionnelle. Le projet étant à sa phase initiale, l'objectif de cette contribution est de présenter la manière dont cet outil intègre la démarche d'investigation (Minner, Levy, Century, 2010) et se nourrit de la problématisation pour dépasser les barrières disciplinaires de l'enseignement secondaire et participer à l'introduction de réflexions allant dans le sens d'une EDD.

Références

- Audigier, F. (1999). L'éducation à la citoyenneté. Collection Chercheurs et enseignants, INRP.
- Fensham, P. J. (Ed.) (1988). Developments and dilemmas in science education. New York: Falmer Press.
- Minner, D.D., Levy, A.J., Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction - what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47, 474-496.
- Pellaud, F. (2011). *Pour une éducation au développement durable*, Paris: Quae.

S10.5 COMMENT ORGANISER L'EXPLOITATION DE L'AMORCE DE L'ÉLÉMENT DÉCLENCHÉUR AFIN DE CONSTRUIRE COLLECTIVEMENT UNE PROBLÉMATIQUE DONT LE SENS EST PARTAGÉ ?

Janzi Hyade

Université de Genève

Résumé

La capacité à construire le problème sur lequel travailler est une question essentielle, un enjeu central pour une éducation en vue d'un développement durable : les sciences sociales construisent leurs objets d'études, souvent en interaction avec une demande sociale diffuse, mais pressante, les « contenus » sont toujours discutables et discutés, les réponses sont rarement consensuelles. De nombreux travaux défendent la nécessité de concevoir une géographie problématisée et ouverte sur les enjeux sociétaux, et d'amener les élèves à construire leur questionnement, à élaborer des hypothèses, à raisonner (Audigier, 1995; Le Roux, 2004; Thémines, 2006; ou Orange, 2005, pour la didactique des sciences). La réflexion porte avant tout sur le choix du « bon problème » en termes scientifiques, didactiques ou éthiques, et sur l'insertion dans un paradigme (Orange, 2005); sur le choix des situations-problèmes (Guerin-Gataloup *et al.*, 1994; Legardez, 2003), des dispositifs de controverse ou de débat (Albe, 2009; Audigier *et al.*, 2011) ou des médias (Clerc, 2001).⁴ Toutefois peu de travaux se penchent sur le « comment » : comment faire en sorte que la classe rentre dans cette démarche d'identification des enjeux et de construction du questionnement, dans cette interrogation préalable sur ce qui fait problème avant de rechercher des réponses ? Si la géographie scolaire se donne comme finalité d'aider à rendre le monde intelligible, la manière dont on détermine les problèmes à traiter devient un préalable indispensable : prendre la mesure de sa pertinence en termes scientifiques, didactiques et éthiques, établir le périmètre sur lequel va porter la réflexion, envisager des pistes d'enquête possibles pour choisir un fil directeur et formuler le questionnement. La problématisation

⁴ H. Janzi ; A. Sgard, Le « savoir des questions » : comment problématiser avec les élèves ? Communication Colloque "L'éducation au développement durable : appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'Ecole», ROUEN, NOVEMBRE 2012

n'est donc pas seulement la porte d'entrée dans un thème, c'est aussi la production d'un cadre de référence permettant de réguler chacune des phases du processus didactique et surtout la construction d'un réel apprentissage chez les élèves. Cela interpelle la recherche en retour : comment élaborer une grille de conception et d'analyse des situations de problématisation ? Le groupe de recherche-action en didactique de la géographie de l'Université de Genève a choisi depuis cinq ans de centrer son travail sur cet enjeu. Ce groupe rassemble des enseignants du second degré et des chercheurs et formateurs de l'IUFE de Genève⁵ ; il met au centre de son activité l'interaction avec le « terrain » et le retour d'expérience.

Notre réflexion a pour objet de questionner la possibilité de problématiser avec des élèves en cours de géographie dans les classes du secondaire I et II. Dans un premier temps, il nous incombera de nous mettre d'accord sur le sens et la signification que l'on donne à l'acte « poser un problème en géographie scolaire ». Puis nous discuterons de la place, du rôle et du statut que l'on attribue aux questions, aux hypothèses et aux liens qui peuvent être tissés lors de la mise en place d'une problématique. La question des critères qui permettent de valider un processus de problématisation en géographie nous semble aussi essentielle à traiter.

Cette communication est centrée sur un dispositif didactique que le groupe a tout particulièrement analysé, l'élément déclencheur, et spécifiquement ici sur le moment post amorce, à partir d'expériences menées avec des classes du postobligatoire (école genevoise). Si pour le groupe de recherche il a été possible de stabiliser des acquis qui relèvent de la nature, du statut, ainsi que des éléments constitutifs de l'amorce il nous reste encore de nombreuses questions ouvertes et sans réponses concrètes sur le « comment organiser l'exploitation de l'amorce de

⁵ Groupe de recherche-action en géographie : Jean-Baptiste Bing (IUFE-Université SES), Mikaël Grand (C.O. des Voirets), Laurent Humbel (C.O. de Pinchat), Hyade Janzi (IUFE-Collège Sismondi), Philippe Jenni (IUFE-Université FPSE), Fabienne Jolliet (C.O. de Budé), Muriel Monnard (IUFE-Université SES), Anne Sgard (IUFE-Université SES), Marco Solari (IUFE- Collège Candole), Stephan Stucki (C.O de Budé), Pierre Varcher.

l'élément déclencheur pour rendre possible la co-construction de la problématique et s'assurer le partage de son sens ?

Références

- Albe, V. (2009). *Enseigner les controverses*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Audigier D., Cremieux C., Tutiaux-Guillon N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 106, 11-23.
- Fabre, M. (1999). *Situations, problèmes et savoir scolaire*. Presses Universitaires de France.
- Fabre, M. et Vellas E. (2006). *Situations de formation et problématisation*. De Boeck Université.
- Fabre M. et Musquer, A. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Editions PUF.

S10.6 PEERS (PROJET D'ÉTUDIANTS ET D'ENSEIGNANTS-CHERCHEURS EN RÉSEAUX SOCIAUX) : UN DISPOSITIF DE FORMATION EN EDD BASÉ SUR LA MÉTHODE DES « LESSON STUDY »

¹Pache Alain, ²Robin Vincent

¹HEP Vaud

²ESPE d'Aquitaine, France

Résumé

Dans la plupart des pays européens, l'éducation en vue du développement durable (EDD) prend depuis quelques années une place importante dans les curricula. En effet, dès leur plus jeune âge et tout au long de leur scolarité, les élèves sont appelés à appréhender des questions environnementales, économiques et sociales et à être éduqués au choix et à la prise de décisions (Orange-Ravachol et Doussot, 2013). Ces injonctions institutionnelles affirment que l'EDD n'est pas une nouvelle discipline, mais plutôt un objectif transdisciplinaire qui rend nécessaire une recomposition des disciplines (Audigier, 2001; Musset, 2010; Vergnolle Mainar, 2011; Pache, 2014).

Compte tenu de ces injonctions, il s'agit d'envisager, dans le cadre de la formation des enseignants, diverses modalités qui permettent cette mise en relation des disciplines ou la création d'îlots interdisciplinaires de rationalité (Fourez, 2002). Le programme PEERS (Projet d'étudiants et d'enseignants-chercheurs en réseaux sociaux), développé à la HEP Vaud dans la mouvance de l'internationalisation de l'enseignement supérieur (Akkari, 2011), a précisément aussi pour buts de favoriser les relations entre les disciplines, tout en permettant aux étudiants de s'ouvrir sur le monde.

La communication proposée présentera le projet mené sur le thème du chocolat lors de la présente année académique, entre la HEP Vaud et l'ESPE d'Aquitaine et tentera de montrer la diversité des compétences construites par des étudiants à l'enseignement primaire, en lien avec l'EDD. Nous présenterons également les enjeux et les limites des *Lesson Study* (Lewis et Hurd, 2011), une méthode qui a pour objectif de concevoir, mettre en œuvre et analyser une leçon portant sur un objectif jugé particulièrement crucial, en l'occurrence ici la mise en œuvre d'une

démarche d'éducation en vue du développement durable portant sur la problématisation et la pensée systémique.

Références

- Akkari, A. (2011). L'internationalisation dans l'enseignement supérieur. *Education Permanente*, 1, 7-9.
- Audigier, F. (2001). Les contenus d'enseignement plus que jamais en question. In C. Gohier et S. Laurin (Eds.), *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale, un espace à redéfinir* (pp. 141-192). Québec: Éditions logiques.
- Fourez, G. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles: De Boeck.
- Lewis, C. C. et Hurd, J. (2011). *Lesson study step by step. How Teacher Learning Communities Improve Instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Musset, M. (2010). L'éducation au développement durable. *Dossier d'actualité de la VST*, (56). Consulté dans <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/56-septembre-2010-integrale.pdf>
- Orange-Ravachol, D. et Doussot, S. (2013). Engager l'école dans l'EDD risque-t-il de la dédiscipliniser ? *Penser l'éducation* (Hors-série), 81-96.
- Pache, A. (2014). *L'alimentation à l'école. Enseigner une géographie renouvelée*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Vergnolle Mainar, C. (2011). *La géographie dans l'enseignement. Une discipline en dialogue*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

S10.7 LA SITUATION-PROBLÈME TRAITÉE DANS LE CADRE DE FOCUS GROUPS. UN DISPOSITIF PERMETTANT DE DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES EN EDD

Hertig Philippe, Pache Alain

HEP Vaud

Résumé

L'éducation en vue du développement durable (EDD) correspond à l'insertion contemporaine, dans l'école, d'un projet politique porté par le développement durable (Pache, Bugnard et Haeberli, 2011). Les questions de société appréhendées à travers le prisme du développement durable – et qui peuvent donc constituer des objets d'étude abordés par l'EDD dans le contexte scolaire – se caractérisent par leur complexité : les étudier suppose de mettre en relation des savoirs qui relèvent des sciences humaines et sociales, des sciences de la nature, ainsi que des systèmes de valeurs (Audigier, Fink, Freudiger et Haeberli, 2011; Jenni, Varcher et Hertig, 2013).

Parmi ces savoirs, on peut mentionner la capacité à construire un problème, puis à mener une enquête pour tenter d'apporter des solutions. Cela revient à proposer aux élèves des outils leur permettant d'analyser les situations qu'ils rencontrent et d'apprendre à poser des questions critiques et réflexives. Dans cette perspective et comme le rappellent Janzi et Sgard (2013), la réflexion didactique porte avant tout sur le choix du problème, sur l'insertion dans un paradigme, sur le choix des situations-problèmes, des dispositifs de controverses, de débat ou des médias.

Dans la recherche que nous menons sous l'égide du LirEDD (Laboratoire international de recherche sur l'éducation en vue du développement durable), nous avons laissé les enseignants partenaires choisir librement un sujet en lien avec l'EDD, puis, après la phase d'enseignement, nous avons interrogé leurs élèves dans le cadre d'un dispositif de *focus groups*. Un tel dispositif nous paraît intéressant, car il permet d'identifier la formation et l'évolution des représentations sociales, de croyances, des savoirs et des idéologies qui circulent dans une microsociété (Markova, 2003). Pour cela, nous avons proposé une situation-problème centrée sur la création d'un nouveau quartier d'habitation dans une zone proche de l'école des élèves interrogés.

Nos premiers résultats montrent que, dans une telle situation, les élèves sont capables de se questionner et de mobiliser plus particulièrement trois types de compétences citoyennes : des compétences cognitives, éthiques et sociales (Audigier, 2000).

Références

- Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences clés pour une éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N. et Haerberli, P. (Eds.). (2011). *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats*. Genève: Université de Genève.
- Janzi, H. Sgard, A. (2013). Le "savoir des questions": comment problématiser avec les élèves ? Un exemple d'élément déclencheur: des éoliennes dans le paysage genevois. *Penser l'éducation, Hors série*, 205-221.
- Jenni, P., Varcher, P. et Hertig, P. (2013). Des élèves débattent: sont-ils en mesure de penser la complexité ? *Penser l'éducation, Hors série*, 187-203.
- Markova, I. (2003). Les focus groups. In S. Moscovici et F. Buschini (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 221-242). Paris: PUF.
- Pache, A., Bugnard, P.-P. et Haerberli, P. (Eds.). (2011). *Éducation en vue du développement durable, école et formation des enseignants: enjeux, stratégies, pistes* (Vol. 13 Formation et pratiques d'enseignement en questions). Neuchâtel: CDHEP.

S11 LA PLACE ET LA MOBILISATION DES NOTIONS D'EXERCICE, DE PROBLÈME, DE SITUATION ET DE TÂCHE DANS LA FORMATION À L'ÉDUCATION PHYSIQUE CHEZ LES FUTURS ENSEIGNANTS. LE POINT DE VUE DE TROIS INSTITUTIONS ROMANDES : HEP VAUD, HEP BEJUNE, IUFE-FPSE GENÈVE

Cordoba Adrián, Poussin Bernard

Université de Genève

Résumé du symposium

Les notions d'exercice, de problème, de situation et de tâche sont bien présentes dans les formations à l'enseignement de l'éducation physique (EP), aussi bien pour les maîtres spécialistes, que pour les généralistes, dans les documents officiels (Manuels fédéraux, PER) et dans les leçons d'EP. Les manières dont ces notions sont mobilisées laissent entrevoir diverses conceptions et manières de penser cette discipline scolaire. Elles induisent et configurent un certain rapport aux contenus disciplinaires, de formes d'enseignement particulières et des processus d'apprentissages aboutissant à des acquisitions spécifiques.

Ce symposium vise à présenter et à discuter les dispositifs de formation conçus pour les futurs maîtres spécialistes et généralistes (axe 3). Les questions suivantes peuvent guider les communications et les échanges : Quelle(s) conception(s) de l'enseignement et de l'apprentissage développent les formateurs des HEP lorsqu'ils mobilisent les notions d'exercice, de problème, de situation et de tâche comme objets de formation et de professionnalisation ? Quels sont les repères que les étudiants, futurs enseignants, devraient garder pour leur travail devant les élèves ? Comment situer ces conceptions et les dispositifs de formation ad hoc par rapport aux documents officiels (Manuels fédéraux et Plan d'études Romand) ?

Références

- Coston, A. & Ubaldi, J.---L. (2007). L'EPS malade de ses non choix. *Les cahiers du CEDRE*, 7, 19--- 30.
- Famose, J.P. (1983). Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information. In J.P. Famose, J. Bertsch, E. Champion

- & M. Durand (Dir.), *Tâches motrices et stratégies pédagogiques en Education Physique et Sportive* (pp. 9---21). Paris : Editions EPS.
- Loquet, M., Amade---Escot, C. & Marsenach, J. (2005). Théorie des situations didactiques en éducation physique. Pourquoi ? Comment ? Quelle transposition ? In M.H. Salin, P. Clanché & B. Sarrazy (Eds.), *Sur la théorie des situations didactiques. Questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau* (pp. 307---318). Grenoble : La pensée sauvage.
- Marsenach, J. (1991). *EPS : quel enseignement ?* Paris : INRP.

S11.1 LA TÂCHE COMME POINT DE DÉPART DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN ÉDUCATION PHYSIQUE. L'ACTIVITÉ SPORTIVE COMME OUTIL D'ENSEIGNEMENT POUR L'ÉDUCATION PHYSIQUE

Melly Alain

HEP Vaud

Résumé

Avant de développer la conception de formation des étudiants de la HEP Vaud en lien avec la tâche, il nous semble pertinent d'explicitier dans ce texte de présentation, notre conception de la tâche, objet de formation pour nos étudiants. Les différents dispositifs de formation seront présentés lors du colloque.

Les concepts généraux de l'enseignement de l'éducation physique se fondent sur les documents officiels, en particulier le Plan d'études romand (PER). Les visées prioritaires du domaine Corps et mouvement (CM) structurent les intentions dans notre discipline. *Développer des ressources physiques et motrices, accroître les connaissances en lien avec le corps* (PER) pour permettre à chaque enfant de devenir autonome face aux activités physiques, représentent les objectifs principaux que nous poursuivons. L'ambition principale est de donner envie et de permettre à chacun de pratiquer les activités physiques de son choix tout au long de sa vie.

Pour mener à bien ce projet, la mosaïque des tâches choisies doit offrir un large spectre de situations vécues. Même si « *l'essentiel dans l'acte d'apprendre en EPS n'est donc pas de construire des réponses spécifiques d'une tâche, ... mais de réorganiser de façon différente ses ressources, apprendre à les gérer* » (Leca & Billard, 2005, p. 92), chaque tâche doit être sélectionnée avec soin pour offrir une palette d'expériences motrices cohérente à la formation de l'enfant. Pour être pertinente, la tâche doit être adaptée et adaptable à tous les élèves, provoquer un déséquilibre acceptable pour chaque élève, les critères de réussite doivent être clairs et les réussites visibles. Pour être perçue de manière positive, la tâche doit être à la fois *simple, stimulante* et *évolutive* (Florence, Brunelle, & Carlier, 1998). Pour Florence et al, (1998) une tâche de qualité se caractérise de la manière suivante : « *dynamique* » répondre au besoin de mouvement, « *originale* » éveiller la curiosité, « *chargée affectivement* » susciter un

sentiment de défi, « ouverte » offrir un espace de liberté, d'adaptation, et « avoir du sens » être en lien avec un objectif précis, un but personnel.

En variant les manières de présenter la tâche, l'apprenant trouve différentes sources de motivation intrinsèque. La tâche peut être présentée sous forme de défi, de tâche collective, de performance, d'expérimentation, d'expression personnelle ; ces notions sont synthétisées dans les manuels fédéraux sous le terme de la « rosace des sens » (Bucher, Repond, & Ernst, 1998, p. 18 B1). La « magie de la tâche » peut ainsi opérer, il devient alors possible de dévoluer l'apprentissage à l'élève (Amade-Escot, 2005).

En résumé, la tâche est la partie visible d'une leçon d'éducation physique, son choix revêt une importance primordiale. La manière de la présenter conditionne l'engagement des élèves, les différents dispositifs mis en place tout au long de l'apprentissage permettent de garder la motivation des élèves. La séquence d'enseignement peut ainsi produire les effets escomptés : développer les ressources physiques et motrices et faire de l'enfant un futur citoyen conscient de ses actes et de ses besoins, en particulier dans son rapport au corps.

Références

- Amade-Escot, C. (2005). Milieu, dévolution, contrat. Regard de l'éducation physique. Dans M. Salin, P. Clanché, & B. Sarrazy (eds), *Sur la théorie des situations didactiques. Questions réponses, ouverture. Hommage à Guy Brousseau* (pp. 91-98). Grenoble: la pensée sauvage.
- Bucher, W., Repond, R.-M., & Ernst, K. (1998). *Education physique Eclairages théoriques* (Vol. 1). (O. c. matériel, Ed.) Berne, Suisse: Commission fédérale de sport.
- CIIP. (2009). *Plan d'études romand*. Neuchâtel, Suisse: Secrétariat général de la CIIP.
- Florence, J., Brunelle, J., & Carlier, G. (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire*. Bruxelles Paris: De Boeck Université.
- Leca, R., & Billard, M. (2005). *L'enseignement des activités physiques, sportives et artistiques*. Paris, France: Ellipse Editions, L'essentiel en sciences du sport.

S11.2 LA TÂCHE MOTRICE COMPOSANTE DE LA PROFESSIONNALITÉ AU CENTRE DU DIALOGUE EN DIDACTIQUE DE L'EPS

Voisard Nicolas

HEP Bejune

Résumé

La communication proposée pour le symposium portera sur une étude singulière des pratiques de formation mises en place à la HEP-BEJUNE dans les filières secondaires 1 et 2 pour la discipline « éducation physique et sportive ». L'enseignant-formateur-chercheur que je suis visera à partager son regard inédit et subjectif sur ses propres actions de formation, sur ses conceptions, son discours à la lumière des notions définissant la thématique du colloque « (...) les tâches comme lieu de rencontre ». L'exercice d'introspection permettra à son auteur de mieux saisir vers quels horizons son discours et ses gestes conduisent les étudiants qu'il emmène avec lui en l'espace d'une année dans une formation alternant cours théoriques, ateliers didactiques et observations sur le terrain.

Reprenant le texte de cadrage des organisateurs du symposium, l'intervention s'articulera en deux parties : 1/ les rouages d'une formation à l'enseignement de l'éducation physique et sportive comme résultante des influences de divers modèles didactiques et pédagogiques ainsi que des textes et documents officiels et 2/ les repères proposés au sein de cette formation à l'enseignant en devenir pour baliser son chemin vers la profession.

Selon le Plan d'études romand l'éducation physique vise à permettre à l'élève notamment « d'enrichir son répertoire moteur » par la pratique « d'activités physiques (...) régulières (...) et des situations variées » (PER, 2010, p. 48). Cette finalité induit immédiatement la direction le « fond de commerce » de la discipline. La nature des objectifs liés à la santé ou aux acquisitions motrices et les facteurs favorisant l'apprentissage des conduites perceptivo-motrices (Manuel Éducation Physique, brochure 1, p. 57) imposent que les élèves bougent, interagissent, exercent les gestes, reçoivent des informations en retour. De fait, comme l'exprime fort bien Florence - qui combine dans une même définition différentes notions juxtaposées dans le titre du colloque - « c'est bien le problème posé par la

tâche qui peut créer chez l'élève une envie, un besoin nouveau de s'adapter à la situation et, pour y arriver, de chercher des solutions » (1998, p. 72). Ce même auteur considère que « l'opération qui consiste à choisir, à communiquer des tâches aux élèves » constitue « le plus petit dénominateur commun à tout enseignement quelle que soit l'activité » (1998, p. 69). La tâche considérée comme déséquilibre provisoire soumis à l'élève (Leca&Billard, 2005, p. 14), le « problème moteur » (Famose, 1991), est donc à la fois une condition nécessaire à l'apprentissage et une exigence professionnelle primordiale pour l'enseignant d'éducation physique.

Références

- Amade-Escot, C. (coord.). (2007). *Le didactique*. Paris : Éditions EP.S.
- Florence, J., Brunelle, J., Carlier, G. (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Leca, R. & Billard, M. (2005). *L'enseignement des activités physiques, sportives et artistiques*. Paris : Ellipses Édition.
- Pfefferlé, P. & Liardet, I. (2011). *Enseigner le sport*. Lausanne : PPUR.

S11.3 DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE À LA POSTURE ENSEIGNANTE

Poussin Bernard, Cordoba Adrián

Université de Genève

Résumé

Le Plan d'études romand (PER) revendique la transmission culturelle auprès de tous les élèves comme une mission de l'école. En s'appuyant sur les Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA), l'éducation physique (EP) contribue à cette mission. Il s'agit alors de proposer aux élèves des formes de pratiques scolaires (Dhellemmes, 2004), des situations de référence, porteuses de valeurs et de savoirs socialement significatifs qui jalonnent la progression des élèves et leur permettent de vivre une « véritable tranche de vie spécifique » (Portes, 2006) à l'APSA.

C'est pourquoi, nous invitons nos étudiants à articuler les préparations et l'animation des séances d'EP en s'appuyant sur la démarche de la double boucle (Coston & Ubaldi, 2007). C'est à partir de ce présupposé théorique que nous discuterons lors du symposium. Cette démarche s'articule autour de deux types de situations d'apprentissage. Premièrement, des situations d'apprentissage proches de la situation de référence (SAPSR) qui proposent un aménagement didactique contraignant mais respectant le sens premier de l'APSA, dans lesquelles les élèves peuvent déployer une démarche de recherche et construire une motricité adaptative (Marsenach, 1991). Lors de la mise en scène de cette situation d'apprentissage qui relève d'une conception socio---constructiviste de l'apprentissage (Mante, 1999), nous demandons aux étudiants d'occuper une position de retrait (Schubauer---Leoni, 2008) pour permettre aux élèves de s'engager dans une démarche réflexive. Deuxièmement, des situations d'apprentissage décontextualisées (SAD) qui ciblent sur une technique précise qui ne peut être résolue dans la SAPSR. Ces SAD renvoient à une conception behavioriste de l'apprentissage dans lesquelles les enseignants adoptent plutôt une posture en surplomb (Schubauer---Leoni, 2008) qui consiste à proposer des solutions puis à corriger les éventuelles erreurs des élèves.

Lors de la préparation, la mise en œuvre et l'analyse de leurs interventions, les étudiants peuvent s'appuyer sur les concepts de la didactique comparée et plus particulièrement les techniques didactiques (Loquet, 2007) pour anticiper le scénario de la leçon puis porter un regard critique sur leur intervention.

Références

- Coston, A. & Ubaldi, J.-L. (2007). Une EPS malade de ses non-choix. *Les cahiers du CEDRE*, 8, 20-31.
- Delhemmes, R. (2004). Des situations de « Ré(v)érence » aux formes de pratiques scolaires. *Les cahiers du CEDRE*, 4, 67-78.
- Loquet, M. (2007). Les techniques didactiques du professeur. In C. Amade-Escot (dir.), *Le didactique* (pp. 49-66). Paris : Editions Revue EP.S.
- Schubauer-Leoni, M. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. In N. Wallian, M.-P. Poggi & M. Musard (Eds.), *Co-construire les savoirs : Les métiers de l'intervention dans les APSA* (pp. 67-86). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.

LES COMMUNICATIONS ORALES

C1 LES CALCULS SPONTANÉS EN 3P HARMOS : ESSAI DE CLASSIFICATION NAÏVE DE QUELQUES DONNÉES DE RECHERCHE

Del Notaro Luca, Aguiar Beselga Joana
DIP, Genève

Résumé

L'addition et soustraction sont des enjeux majeurs de la scolarité élémentaire. Dès le plus jeune âge, les élèves de l'école publique genevoise sont soumis à un enseignement intensif via les tâches proposées dans les manuels officiels et les programmes scolaires. Le calcul élémentaire est donc un objet très sensible de l'institution pour lequel il est attendu un rapport conforme.

Avec cette communication, nous nous proposons de présenter et discuter quelques données de recherche recueillies en amont de cet enseignement, c'est-à-dire avant même la mise en place d'un dispositif d'enseignement des opérations élémentaires. Ces données, recueillies dans notre classe de 3P Harmos pendant l'année scolaire 2013-14 (nous tenons ici la double casquette d'enseignants et de chercheurs!), traitent ainsi des calculs spontanés chez des jeunes élèves de 6 ans! La notion de « calcul spontanée » élaborée par nos soins, se réfère aux pratiques naissantes des élèves qui interprètent et organisent, selon des termes spontanés, ce milieu particulier; la dimension sémiotique de la tâche étant une clé interprétative majeure de ce processus.

Ainsi nous avons profité de leur (relative) ignorance pour mener une investigation fine de ces connaissances et représentations du calcul élémentaire. Pendant six semaines nous les avons donc invités à écrire des calculs de façons spontanées puis de partager, avec le groupe classe, les traces écrites qui, selon eux, semblaient être de « vrais » calculs conformes à ce qui se fait à l'école. Ainsi, grâce à ce dispositif d'observation nous avons vu apparaître trois typologies de calculs que nous avons classifiées selon les termes structuraux des opérations proposés. Cette communication, est donc une description des caractéristiques de ces catégories de calculs, de leur importance dans le processus psychogénétique de la construction du nombre chez l'enfant et surtout elle constitue une occasion de questionner la rôle de l'enseignement des opérations élémentaires à l'école. En effet, l'approche piagetienne de

notre démarche, nous permettra de questionner le bien fondé de certains principes d'enseignement du calcul et de ses effets sur les connaissances des élèves.

Références

- BROUSSEAU, G. (1998), Le contrat didactique: l'enseignant, l'élève, le milieu, In N. Balacheff, M. Cooper, R Sutherland, V. Warfield (Eds), Théorie des situations didactiques, (chap. 5) pp. 25-43, Ed. La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD, Y. (1989), Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel, Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique, no 108, LSD-IMAG, Grenoble.
- CHEVALLARD, Y. (1992), Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique, Recherches en didactique des mathématiques, Vol. 12, no 1, pp.73-112, Ed. La Pensée Sauvage.
- DEL NOTARO, L. (En préparation), Le boulier compteur: essai de récupération d'un instrument de calcul complexe et risqué.
- KAMII, C. (1990), Les jeunes enfants réinventent l'arithmétique, Ed. Peter Lang, Bern, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien.

C2 LES LESSON STUDY : DES SITUATIONS SCOLAIRES AUX SITUATIONS D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL POUR LES ENSEIGNANTS, L'EXEMPLE DU GROUPE LSM

Clerc Anne, Clivaz Stéphane
HEP Vaud

Résumé

Les *lessons studies* (LS) (Lewis, Perry & Murata, 2006) ou "études collectives de leçon" (Miyakawa & Winsløw, 2009) sont un dispositif de recherche-formation qui fait travailler un groupe d'enseignants autour de la construction d'une leçon. Ces enseignants identifient un objet d'apprentissage qui leur pose problème et au sujet duquel ils souhaitent construire une leçon. Les enseignants analysent l'apprentissage visé et planifient ensemble une leçon. Cette leçon est mise en œuvre dans la classe d'un des membres du groupe. Les autres enseignants observent la leçon et analysent son impact sur les apprentissages des élèves. Le groupe peut décider de planifier une version améliorée de la leçon et la boucle recommence. Le résultat du travail est diffusé, sous la forme d'un plan de leçon détaillé utilisable par d'autres enseignants et d'articles dans des revues professionnelles. Ce dispositif vise le développement professionnel des enseignants au travers de ce travail collectif (Clerc & Martin, 2011).

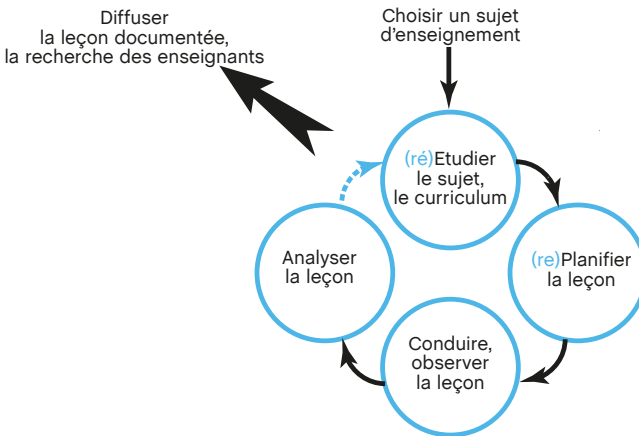


Figure 1 : Le processus de Lesson Study (d'après Lewis & Hurd, 2011, p. 2)

Dans le cadre de la formation continue des enseignants du canton de Vaud, nous animons un groupe LS composé de huit enseignants des degrés 5-6 HarmoS qui travaillent à l'amélioration de leur enseignement des mathématiques. L'expérience a démarré en septembre 2013 et se poursuivra jusqu'en juin 2015. L'équipe travaillera ainsi sur au moins quatre cycles de leçons consacrés à la numération décimale, aux transformations géométriques et à la résolution de problèmes. Autour de ce dispositif de formation s'articulent plusieurs projets de recherche visant à étudier le développement professionnel des enseignants (du point de vue de leurs connaissances mathématiques pour l'enseignement (Clivaz, 2014), de l'évolution de leurs pratiques (Batteau), de leurs connaissances pédagogiques ainsi que de leurs postures (Clerc) ...) au cours du dispositif, à la fois d'un point de vue didactique et d'un point de vue transversal. Les données sont en cours d'analyse et certains résultats préliminaires seront présentés. Nous utiliserons principalement notre journal de bord de coaches du groupe pour alimenter la réflexion au sujet du lien entre exercice (tâche et activité) et savoir visé/enseigné.

Références

- Clerc, A. & Martin, D. (2011). 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). Mis en ligne le 3 janvier 2015. Consulté le 4 octobre 2013, dans <http://ripes.revues.org/514>
- Clivaz, S. (2014). *Des mathématiques pour enseigner? Quelle influence les connaissances mathématiques des enseignants ont-elles sur leur enseignement à l'école primaire?* Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Lewis, C. & Hurd, J. (2011). *Lesson study, Step by step, How teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth, Etats-Unis
- Lewis, C., Perry, R. & Murata, A. (2006). How Should Research Contribute to Instructional Improvement? The Case of Lesson Study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14. Consulté le 3 janvier 2015, dans <http://www.jstor.org/stable/3700102>

Miyakawa, T. & Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants: Etude collective d'une leçon. *Education et Didactique*, 3(1), 77-90. Consulté le 3 janvier 2015, dans http://education-et-didactique.bretagne.iufm.fr/IMG/pdf/Miyakawa_Winslow.pdf

C3 APPROCHE PRAXÉOLOGIQUE DU CONTRÔLE ORTHOGRAPHIQUE

Geoffre Thierry
HEP Fribourg

Résumé

Notre travail se place dans le cadre de la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD) développée par Yves Chevallard. La TAD postule initialement que l'activité mathématique se situe dans l'ensemble des activités humaines. Yves Chevallard pose que « toute activité humaine régulièrement accomplie est subsumée à un modèle unique que résume le mot *praxéologie* » (1998). Une activité définit une *praxéologie ponctuelle* et se caractérise par des tâches à accomplir, des types de tâches, des techniques, des technologies et des théories. Notre hypothèse est que le contrôle orthographique peut être considéré comme une *praxéologie ponctuelle* à son tour.

Une *tâche* s'exprime par un verbe et suppose un objet relativement précis. Par exemple, « accorder les constituants du groupe nominal *les voitures rouges* » est une tâche. Celle-ci appartient au *type de tâche* « accorder les constituants du groupe nominal ». Étant donné ce type de tâche, la manière de le réaliser s'appelle *technique*. Une technique peut réussir sur un certain nombre de tâches d'un type et échouer sur d'autres du même type. On parle alors de *portée* d'une technique relativement à un type de tâche. Par exemple la technique sera modifiée selon le genre et le nombre du nom noyau du GN (ajout du morphogramme *-e*, *-s*, etc.). Le travail engagé suppose donc de définir tous les types de tâches impliqués dans le contrôle orthographique, puis les techniques, technologie(s) et théorie(s) associées afin d'en définir l'organisation praxéologique. C'est à dire tout ce qu'un scripteur âgé de 8 à 11 ans doit réaliser pour orthographier correctement un écrit.

L'étude est donc inscrite dans une *praxéologie institutionnelle* qui reste au niveau des types de tâches prescrits par les programmes et circonscrite

aux connaissances linguistiques (savoirs, opérations linguistiques, contextes syntaxiques). Mais une *praxéologie personnelle* intégrera ensuite les apports psycholinguistiques (par exemple, ce que l'on sait qui posera plus ou moins de problème à un élève du point de vue procédural (Geoffre, 2013)).

Cette transposition à la didactique du français, et plus spécifiquement à l'étude de la langue, sera présentée comme une ontologie modélisant les différentes situations. On se posera la question de savoir ce qui est central pour assurer le contrôle orthographique, selon quelles techniques, avec quelle portée ? Notre proposition de communication s'inscrit ainsi dans l'axe 1 du colloque et reprend notamment la question de connaître *quel(s) savoir(s), quelle(s) procédure(s) ou quelles connaissances sont activés dans la tâche, le problème, les situations, l'entraînement ?*

Références

- Chevallard, Y (1998). Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Analyse_des_pratiques_enseignantes.pdf (page consultée le 7 janvier 2015).
- Geoffre, T. (2013). *Vers le contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire : étude psycholinguistique et propositions didactiques* (Thèse de doctorat). Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble. <http://www.theses.fr/s100432>

C4 LA TÂCHE DE SÉLECTION DE WASON COMME OUTIL DE FORMATION DES ENSEIGNANTS À LA RECHERCHE

Boissonnade Romain, Arcidiacono Francesco

HEP Bejune

Résumé

La tâche de sélection de Wason (1966) est réputée pour avoir fait naître des théories cognitives innovantes. L'auteur l'a dès le départ inscrite dans une tentative d'illustrer la pertinence du concept popperien de « réfutabilité ». Elle est souvent utilisée pour montrer les limites individuelles du raisonnement déductif mais certains auteurs rappellent la multiplicité de perspectives épistémologiques envisageables (Wagner-Egger, 2005). Ainsi, elle est moins connue comme moyen de formation : dans une approche prospective, il reste beaucoup à faire pour comprendre comment un individu apprend à raisonner déductivement (Leighton, 2006 ; Boissonnade, Tartas & Guidetti, 2014).

Le but de l'étude est de présenter un dispositif de formation à la recherche en éducation d'enseignants du secondaire, et d'en analyser les conséquences pour ces étudiants HEP. Nous décrivons d'abord le déroulement d'une séance introductive. Les étudiants doivent résoudre la tâche de sélection et justifier leurs raisonnements. La suite du cours démontre de manière ludique qu'une solution évidente est en fait peu rationnelle d'après la logique standard (biais de confirmation), changeante en fonction des symboles manipulés (contexte de raisonnement) et divergente entre étudiants (sujette à interprétation). Des entretiens permettent de revenir avec les participants sur les acquis de cette séance.

L'analyse des réponses des étudiants indique différentes interprétations de la tâche et donc la distinction entre tâche donnée (sélectionner logiquement) et le problème élaboré (la tâche interprétée en situation en fonction des connaissances du sujet). Les analyses indiquent par ailleurs que la reprise collective de la tâche dans la séance d'enseignement peut faire émerger divers apprentissages: illustrer la possibilité d'une recherche scientifique en sciences humaines, déstabiliser l'apprenant vis-à-vis de ses certitudes en matière de raisonnement, donner du sens à une formation à la méthodologie, redéfinir des conduites épistémiques pour prouver une connaissance, etc...

L'élaboration d'une solution logique dans l'interaction entre étudiants et formateur ouvre l'espace à une redéfinition du problème, à la fois sur le plan rationnel et sur le plan professionnel. Ainsi, la tâche de sélection, habituellement objet du raisonnement, devient objet de médiation, c'est-à-dire un moyen de prise de conscience sur le statut de la vérité scientifique et de réflexion méthodologique critique. Enfin, l'étude décrit une diversité de façons d'employer la tâche de sélection dans un objectif de réflexion et de formation.

Références

- Boissonnade, R., Tartas, V., & Guidetti, M. (2014). Toward a Cultural-Historical Perspective on the Selection Task. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 48(3), 341-364.
- Leighton, J. P. (2006). Teaching and Assessing Deductive Reasoning Skills. *The Journal of Experimental Education*, 74(2), 109–136.
- Wagner-Egger, P. (2011). Les canons de la rationalité: essai de classification des points de vue dans le débat sur les biais cognitifs et la rationalité humaine. *L'Année Psychologique*, 111, 193-226.
- Wason, P. C. (1966). Reasoning. In B. M. Foss (Ed.), *New horizons in psychology* (pp. 135–151). Middlesex, England: Penguin.

C5 UNE ÉTUDE DE L'ÉVOLUTION DES PRATIQUES D'ENSEIGNANTS PRIMAIRES VAUDOIS DANS LE CADRE DU DISPOSITIF DE FORMATION CONTINUE LESSON STUDY EN MATHÉMATIQUES (LSM)

Batteau Valérie

HEP Vaud

Résumé

Dans le cadre de notre thèse, nous utilisons un dispositif de formation de *lesson study* en mathématiques mis en place par des chercheurs de la HEP Vaud auprès d'enseignants primaires. Notre intention est d'étudier l'évolution des pratiques de quelques-uns de ces enseignants à travers l'analyse des effets de ce dispositif. Dans quelle mesure, ce dispositif permet-il de modifier les pratiques enseignantes ? Qu'est-ce qui change ou résiste aux potentiels changements dans les pratiques ?

Ce dispositif est une formation de type collaboratif et réflexif qui réunit un groupe d'enseignants expérimentés et volontaires, accompagnés de deux coaches. Ce dispositif se présente sous forme de cycle en quatre étapes (Figure 1) : le groupe choisit un sujet mathématique à enseigner en fonction de difficultés d'apprentissage et/ou d'enseignement, puis le groupe étudie les curriculums (étape 1), planifie et prépare la leçon (étape 2), l'un d'entre eux enseigne la leçon en présence des autres membres qui observent (étape 3). Enfin, le groupe analyse et discute des améliorations (étape 4). Une ou plusieurs réalisations peuvent avoir lieu autour du même sujet.

Nous situons notre travail dans le cadre théorique de la double approche didactique et ergonomique (Robert & Rogalski, 2002). Ce cadre prend en compte la dimension du métier d'enseignant avec les marges de manœuvre que l'enseignant peut investir et les contraintes auxquelles il est soumis. Ce cadre permet d'analyser et d'interpréter les pratiques enseignantes, prend en compte les pratiques en classe et leurs effets sur les activités potentielles des élèves.

Pour enseigner la leçon préparée collectivement, l'un des enseignants doit se l'approprier, il crée ainsi des écarts. D'après le modèle d'analyse de Leplat (1997) développé par Mangiante (2007), nous étudions les écarts entre la leçon préparée collectivement (tâche prescrite) et la leçon réalisée par un enseignant (tâche réalisée). La tâche prescrite est constituée de la tâche mathématique (tâche, problème, situation), de la

connaissance mathématique, du plan de leçon et du matériel. L'activité de l'enseignant y est analysée à travers ce processus de modifications entre les tâches prescrite et réalisée. Ces modifications peuvent être au niveau de la représentation que se fait l'enseignant de la tâche prescrite et/ou au niveau de sa redéfinition.

Ce dispositif vise un développement professionnel par un travail mené collectivement autour d'une tâche mathématique. Nous proposons de présenter la Figure 1 ainsi que nos premières analyses sur les pratiques d'une enseignante à partir des modifications apportées à la tâche prescrite.

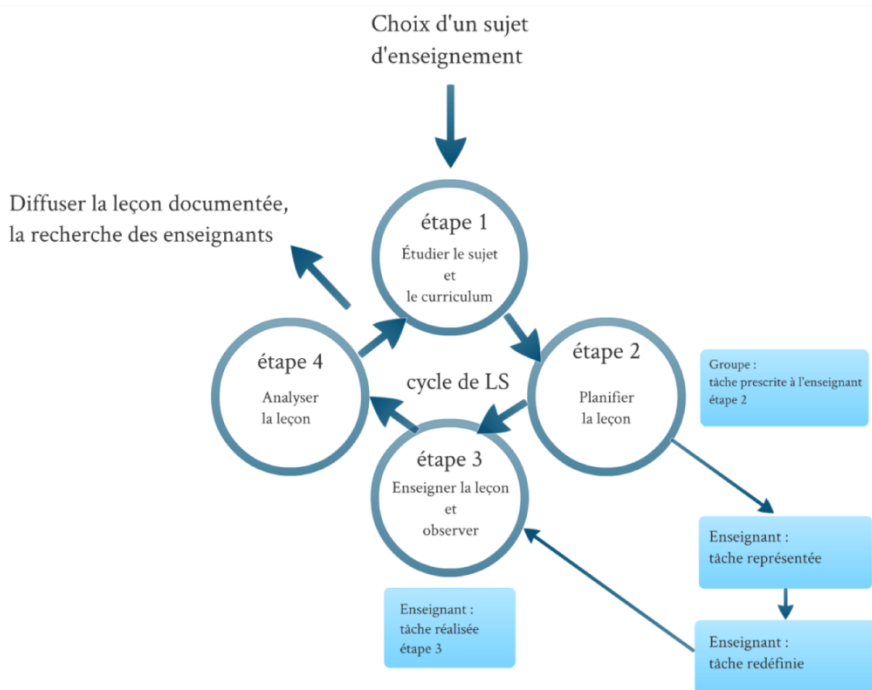


Figure 1: Modèle d'analyse adapté de Mangiante(2007) au dispositif de LS (Lewis & Hurd, 2011)

Références

- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris.
- Lewis, C., & Hurd, J. (2011). *Lesson study, Step by step, How teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth, Etats-Unis.

- Mangiante, C. (2007). *Une étude de la genèse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques : prédestination et développement*. universite paris 7.
- Robert, A., & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 2(4), 505–528.

C6 LORSQUE ENSEIGNANT.E ET ÉLÈVES DE 4-5 ANS SE RENCONTRENT PAR ET À TRAVERS L'EXERCICE DE LA TRANSFORMATION DU SIGNE : LE POUVOIR D'UN NOUVEAU RAPPORT AU MONDE

Riat Christine, Groothuis Patricia

HEP Bejune

Résumé

A l'école, l'élève va aborder avec l'enseignant.e le passage entre le langage oral et écrit, autrement dit, il rencontre la transformation du signe : une idée oralisée peut être dessinée et traduite en mots. Dans ce processus de secondarisation, c'est le rapport au monde, à soi, aux autres et aux objets de savoir qui est modifié. Pour grandir, l'enfant s'assujettit à de nouveaux modes de pensée et de raisonnement (Amigues & Zerbato-Poudou, 2009). L'activité (au sens de Leontiev) n'est pas une simple manifestation d'une action concrète, mais « le déploiement d'un pouvoir sur » (Bauthier, 2008). Aussi, peut-être n'est-ce pas tant la notion de réussite de l'exercice qu'il faut considérer prioritairement. Au début de la scolarité, nous inférons que les caractéristiques de la rencontre entre l'élève, l'enseignant et la tâche d'entrée dans l'écrit sont prépondérantes. Elles donnent consistance à l'exercice, entendu ici comme une action ou un moyen de s'exercer à propos de différents savoirs et codes culturels existants, afin de les rendre disponibles dans d'autres circonstances. Quelles sont-elles ces caractéristiques ?

En 1-2Harmos (élèves dès 4 ans en Suisse romande ; MS en France) selon le Plan d'Etude Romand (PER, 2011), l'enseignant.e doit aborder au moins deux axes dans l'enseignement du français: *Comprendre et produire de l'oral* et *Lire et écrire des textes familiers et scolaires*, avec un accent sur la conceptualisation de la langue à l'oral et à l'écrit. En reprenant les propos de Schneuwly l'écrit est un produit historiquement élaboré par une société donnée, car il donne « une forme particulière, formant aussi celui qui l'utilise » (Schneuwly, 2009, p. 30). L'entrée dans l'écrit prendrait au début de la scolarité une forme particulière. Quelles sont alors les incidences sur les transformations de l'action entre enseignant et enseigné ?

Malgré les résultats de recherches datant de plus de 25 ans et montrant que l'élève produit des « *écrits avant la lettre* » (Ferreiro, 2000), notre

recherche (n = 335 enseignant.e.s évoquant leur pratique) met en évidence des *distensions didactiques* que nous nommons *d'approche, de contournement, d'évitement* (Riat & Groothuis, sous presse; Groothuis, Riat & Saada-Robert, soumis). Les enseignant.e.s montrent donc certaines tensions et résistances à partager le moment du passage à l'écriture *émergente-provisoire*, à le céder à l'élève de 4 ans. Celui-ci occupe une nouvelle place, celle de producteur d'écrit émergent provisoire. L'enseignant.e est amené.e à partager et à accompagner l'élève dans ce nouveau rapport au monde, une rencontre qui semble transformer les deux partenaires.

Références

- Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M.-T. (2009). L'enfant peut-il devenir un élève dans la maternelle d'aujourd'hui ? Dans C. (. Passerieux, *La maternelle. Première école, premiers apprentissages* (pp. 39-48). Lyon: Chronique sociale.
- Bauthier, E. (2008). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon: Chronique sociale.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris: Hachette.
- Schneuwly, B. (2009). Le travail enseignant. Dans B. Schneuwly, & J. Dolz, *Des objets enseignés en classe de français* (pp. 29-43). Rennes: Paideia.

C7 LA CRITIQUE DE SOURCES DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE : COMMENT (FAIRE) MOBILISER LES MODES DE PENSÉE HISTORIENS ?

Opérial Valérie, Panagiotounakos Alexia
Université de Genève

Résumé

En 1999, Martineau relevait déjà l'importance pour le bon fonctionnement de la société démocratique de former des citoyens capables de mener une réflexion critique (p. 23). Ainsi, l'enseignement de l'histoire ne doit pas consister uniquement en la transmission de savoirs mais également en la pratique des modes de pensée historiens, tels que la périodisation, la comparaison, la distinction entre l'histoire et ses usages publics etc. (Heimberg & Opérial, 2012). Ceux-ci peuvent être mobilisés en classe par le biais d'un travail sur les sources historiques. En effet, si la critique de documents historiques ne constitue pas une spécificité de la discipline, c'est bien son association avec les modes de pensée issus de l'épistémologie de l'histoire qui permet la réalisation d'activités d'une haute intensité intellectuelle (Chartreux, 2013) : la confrontation de plusieurs sources contradictoires, la prise en compte de leur caractère situé ou encore leur contextualisation.

Dans cette communication à deux voix, nous présenterons une étude de séquences didactiques et d'interactions en classe visant à illustrer cette démarche. Pour cela, nous nous fondons sur nos projets de recherches doctorales, portant respectivement sur l'introduction dans l'enseignement de la perspective de genre et de l'histoire des migrations dans l'espace helvétique. L'enseignement de l'histoire du genre ou des migrations se prête au développement de la pensée historique et en particulier au traitement de différents éléments de la grammaire du questionnement de l'histoire scolaire. En effet, ces deux thématiques concernent d'une part la distinction entre l'histoire et ses usages publics, ainsi que son utilisation dans les productions culturelles et médiatiques; d'autre part, des interrogations qui organisent les narrations du passé comme la question de la domination et de la subalternité, ou la tension entre l'inclusion et l'exclusion. Ces exemplifications concrètes de rapports de force illustrent en classe de quelle façon des discours essentialisent les groupes stigmatisés et comment ils peuvent être mis à distance par un processus

d'historicisation (Bourdieu, 1993). Grâce à une mise en perspective des présents du passé (dans le passé), de la complexité et de la diversité des initiatives des acteurs sociaux considérés, les élèves questionnent l'homogénéité supposée des catégories sociales et acquièrent un savoir disciplinaire qui leur permet de dépasser le sens commun et la doxa qui en est l'expression naturalisée.

Références

- Bourdieu, P. (1993). Esprits d'Etat. Genèse et structure du champ bureaucratique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 96-97, 49-62.
- Chartreux, C. (2013). « Refondation de l'école : que doivent être les savoirs à transmettre au XX^e siècle ?... », billet posté le 19 janvier 2013 sur : <http://www.profencampagne.com/article-refondation-de-l-ecole-que-doivent-etre-les-savoirs-a-transmettre-au-xxieme-siecle-114524128.html>, consulté le 23 janvier 2013.
- Heimberg, Ch. & Opériol, V. (2012). La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématicité du monde et de son devenir. In M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin & M.-F. Bishop, *Les didactiques en questions. Etat des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (pp. 78-88). Bruxelles : De Boeck. Version intermédiaire disponible sur www.versailles.iufm.fr/colloques/pdf/manifestations2010/Heimberg.pdf.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* Montréal : L'Harmattan.

C8 L' « ENTRAÎNEMENT INTELLIGENT » DANS LE CADRE DE MATHÉMATIQUES EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Kipfer Nadine, Scharnhorst Ursula, Kaiser Hansruedi
IFFP Lausanne

Résumé

Dans beaucoup d'exercices mathématiques traditionnels, le but poursuivi est d'entraîner des aptitudes comme les quatre opérations, les pourcentages, etc. Des séries d'exercices similaires sont alors introduits afin de former des routines de calcul. Bien que la routine soit importante pour décharger la mémoire et ainsi avoir suffisamment d'attention pour prendre en compte d'autres aspects de tâches contextualisées, des séries d'exercices préparées dans les livres ou par l'enseignant-e ne sont pas toujours le meilleur moyen pour apprendre et utiliser les mathématiques, tant à l'école que dans le contexte professionnel. Selon Kaiser (2005), l'entraînement ne doit pas poursuivre le seul but de former des routines. La routine peut aussi s'installer si les exercices ne se focalisent pas uniquement sur cet aspect. En effet, des aspects de découverte et de réflexion rendent aussi l'exercice intéressant (p.ex. Leuders, 2009 ; Polya, 1971). Selon Leuders (2009), il est ainsi question d'introduire l' « entraînement intelligent » qui permet de consolider les représentations, mais aussi de réfléchir sur les concepts et les procédures mathématiques. En partant de cette idée, Kaiser (2010) a proposé une didactique en huit étapes dans laquelle l'étape six porte particulièrement sur l' « entraînement intelligent ».

Afin de soutenir le transfert des compétences et des ressources que les apprenti-e-s ont déjà acquis, le modèle à huit étapes prévoit de ne pas commencer par la démonstration et l'explication des procédures qu'il faut appliquer pour résoudre une tâche. On laisse d'abord les apprenti-e-s raconter leurs expériences relatives, puis résoudre et discuter une tâche concrète en groupe. Seulement par la suite l'enseignant-e fera un modelage de la résolution compétente mise en œuvre par l'expert-e professionnel-le. Après cette étape, les apprenti-e-s inventent de nouveaux exemples de tâches pour s'exercer. Pour finir, ils-elles rédigent des feuilles « de triche » afin de créer une mémoire externe individuelle pour faciliter l'application des acquis en entreprise qui est aussi discutée.

En coopération avec des professionnel-le-s, Kaiser (2010) a analysé les exigences mathématiques de plusieurs métiers et créé des environnements d'apprentissage qui sont focalisés sur les situations typiques (p.ex. recalculer les quantités d'une recette pour le métier cuisinier/cuisinière). Le modèle didactique en huit étapes et l'utilisation de ces environnements d'apprentissage font aussi l'objet de cours de formation continue.

Dans notre communication, nous présenterons les concepts théoriques sous-jacents à l'« entraînement intelligent » et à la didactique en huit étapes avant de montrer des exemples d'environnements d'apprentissage qui peuvent illustrer les caractéristiques de tels exercices.

Références

Kaiser, H. (2005). *Wirksame Ausbildungen entwerfen - Das Modell der Konkreten*

Kompetenzen. Bern: h.e.p. Verlag.

Kaiser, H. (2010). *Rechnen und Mathematik anwendungsbezogen unterrichten*. Winterthur:

Edition Swissmem.

Leuders, T. (2009). Intelligent üben und Mathematik erleben. In L. Hefendehl-Hebeker, T. Leuders & H.-G. Weigand (Eds.), *Mathemagische Momente* (pp. 130-143). Berlin: Cornelsen.

Polya, G. (1971). *How to solve it*. New Jersey: Princeton University Press.

C9 METTRE EN TEXTE UNE PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE : DE L'EXERCICE DU « GENRE RÉFLEXIF » À L'APPROPRIATION DES SAVOIRS ET DU SOI PROFESSIONNELS

Dobrowolska Dominika, Mosquera Roa Santiago, Vanhulle Sabine
Université de Genève

Résumé

Cette communication s'attache à la construction des savoirs et du soi professionnels à travers des entretiens de stages (enregistrements audiovisuels) au cours desquels l'enseignant-e en formation (EF) fait le point sur le stage avec le formateur universitaire et du terrain (enseignant accueillant EF dans sa classe). Ces entretiens mettent en jeu une activité langagière particulière parce qu'elle s'articule nécessairement à des enjeux d'appropriation de l'activité enseignante. Cette activité langagière ancrée dans l'expérience des stages est délimitée par les contours d'un genre académique : le « genre réflexif ». Celui-ci se décline dans la production de textes plus ou moins formalisés, tant oraux qu'écrits et censément dotés d'un certain niveau de cohérence sémantique étant donné la situation de communication dans laquelle ils sont produits : face aux formateurs, et à des fins d'analyse et de régulation de la pratique ainsi que d'évaluation du stage.

L'entretien de stage se situe en l'occurrence dans une sorte de continuum entre discours oral et écrit, par le fait qu'il s'appuie sur l'exercice de la présentation par EF d'une « problématique professionnelle » qui s'étaye concrètement sur des événements, des actions, des préoccupations, des buts. Cette présentation implique également le recours à des concepts scientifiques. Au sens vygotkien du terme (1997), ces concepts, en s'intégrant dans le système des représentations du sujet, peuvent transformer ses modes d'action, ses conceptions du métier, ou ses rapports motivationnels et affectifs à l'activité enseignante.

En mettant des problématiques professionnelles dans les formes discursives propres au genre réflexif (Vanhulle, 2011), EF co-construit avec les formateurs des situations emblématiques de l'activité enseignante. Le concept de « situation » fait toujours débat (De Fornel & Quéré, 1999 ; Lenoir & Toupin, 2011). Nous posons que la situation renvoie à des actions que le sujet représente dans son discours comme celles qu'il considère

avoir conduites compte tenu de paramètres qu'il délimite et tend à objectiver : circonstances, aspects spatio-temporels et interpersonnels, influences externes, événements, motifs d'agir ou de réagir, intentions reliées à ces actions, émotions, et autres informations entourant la reconstitution de l'action proprement dite.

Nous tentons de décrire et comprendre comment, lors de l'interaction avec le formateur universitaire et du terrain ainsi que lors de la mise en discours des « situations expérimentées » - telles que sémiotisées - par les EF, des savoirs professionnels s'élaborent, entre des savoirs de référence – émanant des savoirs savants, des savoirs des recherches didactiques et transversales sur les pratiques, des prescriptions, des modes d'action édictés par les professionnels – et des « connaissances » forgées au fil de ces expériences de stages.

En termes de méthodologie, nous avons construit à cette fin descriptive et compréhensive une grille d'analyse ADAP (Analyse des Discours d'Apprentissage Professionnel) d'inspiration interactionniste sociodiscursive (Bronckart, 1997), qui permet notamment d'identifier les processus conjoints de construction des savoirs professionnels dans la co-énonciation et la constitution de zones de compréhension commune entre formateurs et formés.

De manière prégnante, nos résultats de recherche montrent l'importance des préoccupations fondamentales énoncées par les EF et de la manière dont les formateurs prennent en charge dans leur discours ces préoccupations afin de stimuler des dépassements, voire des institutionnalisations de savoirs professionnels. Nous constatons que ces préoccupations et leur transformation vers des savoirs professionnels prennent forme à partir de l'analyse conjointe des « situations questionnantes » : celles-ci prennent ancrage dans les expériences narrées par les EF, pour offrir des sources de généralisations en termes de problématiques professionnelles récurrentes et de pistes de résolution.

Références

- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- De Fornel, M. & Quéré, L. (1999). *La logique des situations*. Paris : Editions de l'EHESS.
- Lenoir, Y. & Tupin, F. (Coord.) (2011). Revisiter la notion de situation : approches plurielles. *Recherches en Education*, 12.

- Vanhulle, S. (2011). Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours. *Scripta*, 15(28), 145-170.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

C10 LA PRISE EN COMPTE DU STATUT DE L'EXPÉRIENCE DES ÉTUDIANTS DANS LA VARIÉTÉ DES DISPOSITIFS DE FORMATION EN « APPROCHES TRANSVERSALES »

Capitanescu Andreea, Marques Roberta, Maulini Olivier, Perrenoud Manuel, Progin Laetitia

Université de Genève

Résumé

À travers cette communication, nous souhaitons étudier les logiques existantes à l'intérieur des cursus de formation en enseignement (primaire et secondaire) à l'Université de Genève, dans les approches transversales⁶ (Maulini & Perrenoud, 2009) en interrogeant la place accordée à l'expérience des étudiants.

Nous partons du principe que le travail de *conception* des dispositifs par les formateurs est à la fois relativement contraint et libre (Philippe, 2010), et qu'un certain nombre de variables sont en jeu en particulier dans l'organisation des situations d'apprentissage, le choix des tâches et activités proposées, la détermination des modes d'exercisation privilégiés : les *conditions matérielles* (notamment le nombre d'élèves), les *types de « discours pédagogiques »* (« instructeur » et/ou « régulateur », Bernstein, 2007), les *visées « épistémologiques »* (rupture et/ou continuité), les *modes d'intervention attendus des étudiants* (passif et/ou actif).

Il existe évidemment d'autres variables (*types de supports didactiques, formes de l'évaluation*) que nous ne pouvons ignorer. Nous nous concentrerons cependant sur les variables citées ci-dessous qui orientent, par hypothèse en amont des pratiques effectives, les représentations épistémologiques et les choix méthodologiques des formateurs.

⁶ Les dimensions transversales s'organisent en domaines d'étude s'inscrivant dans les diverses disciplines en sciences sociales et pédagogiques et générant leurs méthodes et hypothèses de travail. Les dimensions transversales concernent l'activité de formation et d'éducation en tant que telle, ainsi que les paramètres fondamentaux des contextes éducatifs, et transcendent par là les découpages disciplinaires de l'enseignement.

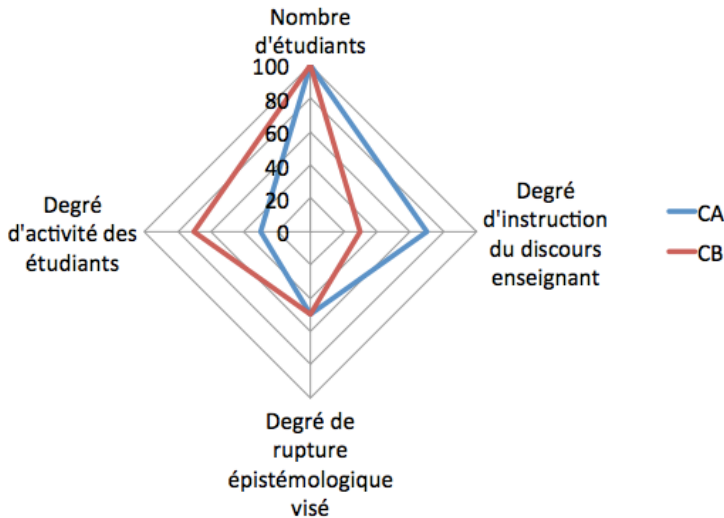
Notre intention est la suivante : mieux comprendre l'effet des conceptions engagées par les formateurs - entre contrainte et liberté - sur les dispositifs proposés en approches transversales, tout en y questionnant la manière dont l'expérience des étudiants à ces dispositifs est prise en compte pour atteindre les objectifs fixés par les curriculums.

Quelles sont les visées formatrices sous-jacentes à ces dispositifs ? Comment les formateurs interviennent-ils – et avec quelle « clairvoyance » - dans la « chaîne de transposition didactique » (Chevallard, 1985) ? Quelles sont les variations pragmatiques des logiques mises en oeuvre (Muller & Progin, 2012, p.33) au regard du statut accordé à l'expérience des étudiants ?

Pour répondre à ces questions, nous baserons notre étude sur l'analyse qualitative (Huberman & Miles, 2003) des dispositifs de formation et des entretiens menés auprès des formateurs et de responsables de programmes en approches transversales dans la formation des enseignants du primaire et du secondaire à l'Université de Genève.

Notre projet cherchera notamment à analyser les dispositifs et les entretiens pour mettre en évidence les rapports entre les différentes variables (plus ou moins sous contrainte ou librement adaptée par les enseignants) isolées *a priori*, par un système de graduation permettant de représenter les volumes respectifs, dont la figure ci-dessous fournit un exemple théorique et caricatural (Fig.1) : à nombre d'étudiants constant (équivalent à un « cours »), et dans une visée analogue de « rupture épistémologique », on peut théoriquement envisager une mise en activité des étudiants proportionnellement inverse à la dimension « instructrice » du discours enseignants ; ainsi le radar CA illustre une tendance à discours instructeur fort et à une faible activité des étudiants, le radar CB illustrant l'inverse.

FIGURE 2 : EXEMPLE DE DISTRIBUTION RELATIVE



La non homogénéité des variables donne cependant à cette méthode un caractère avant tout heuristique à croiser avec la variable supplémentaire – considérée comme indépendante, et complexe - qui concerne le degré et la nature de la prise en compte de l’expérience des étudiants, dont une première distinction conceptuelle demanderait, en particulier, s’il est question de l’expérience antérieure des étudiants (personnelle ou professionnelle notamment), de l’expérience actuelle (en cours de formation), ou de l’expérience future (comme destination éventuelle de la formation), ou si cette prise en compte est de type narrative, réflexive, analytique, critique, clinique (autant de variations qu’il faudra mettre à l’épreuve).

En croisant ces deux lignes, notre dispositif conceptuel et analytique cherche à aller en partit contre l’idée trop immédiate (illustrée par exemple par la figure 1) selon laquelle un discours plus régulateur qu’instructeur coïnciderait forcément avec une mise en activité effective et une prise en compte de l’expérience – réflexive notamment – des étudiants ; une dispositif de séminaire (faible nombre d’étudiants) ne coïncidant lui non plus pas nécessairement ni avec un discours à visé plus

régulatrice qu'instructrice ni avec une mise en activité, ni avec une prise en compte (quelle qu'elle soit) des étudiants...

Notre démarche ne cherchant pas à mesurer les pratiques effectives, (et en particulier la perception des étudiants de tel ou tel dispositif ou enseignements) nous nous limiterons à complexifier un *modèle de conception* mis en œuvre par les enseignants, pour chercher à conceptualiser d'abord comment ceux-ci perçoivent les contraintes qui pèseraient sur l'organisation de leur travail et respectivement les marges de liberté, et comment leur perception oriente (quand elle le peut) la variation, d'une part des variables analytique (de premier degré) relatives au dispositif d'enseignement-apprentissage et les variables conceptuelles (de second degré) relative au statut attribué à l'expérience des étudiants.

Références

- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Canada : Les Presses de l'Université de Laval.
- Chevallard, Yves (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée sauvage.
- Huberman, M. et Miles, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e ed.). Bruxelles : De Boeck.
- Muller, A. & Progin, L. (2012). Les dimensions transversales en formation des enseignants du secondaire : analyse d'une Unité de formation. *Formation et pratiques d'enseignement en question* (Revue HEP), 15, 21-35.
- Maulini, O. & Perrenoud, Ph. (2009). La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Ed.) *Former des enseignants professionnels à l'université. Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions ?* (pp. 55-76). Bruxelles : De Boeck.
- Philippe, J. (2010). *Fabriquer le savoir enseigné*. Bruxelles : De Boeck.

C11 DANS LES TÂCHES DES ÉLÈVES, COMMENT CONCILIER LA DÉVOLUTION – NÉCESSAIRE À LA JUSTIFICATION SCIENTIFIQUE DES CONNAISSANCES – ET LE PILOTAGE – NÉCESSAIRE À L’ATTEINTE DES OBJECTIFS CURRICULAIRES ?

Lombard François

Université de Genève

Résumé

Bien qu’il soit largement encouragé officiellement, l’efficacité du format d’enseignement en science par investigation (IBSE) fait encore débat (Bereiter, 2002; Kirschner, Sweller, & Clark, 2006 ; Tobias & Duffy, 2009). Il est organisé autour de tâches de production par les élèves mais il n’y a pas de consensus sur la description, ni sur le pilotage de ces tâches et des dispositifs d’investigation. Dans cette contribution, nous tenterons de démontrer que la séparation entre i) l’autorité *pédagogique* de l’enseignant et ii) l’autorité *scientifique* (celle qui fonde la justification des explications scientifiques) peut concilier le pilotage nécessaire par les enseignants et l’autonomie de l’apprenant nécessaire au développement de connaissances qu’on puisse qualifier de scientifiques. Les enseignants peuvent guider l’investigation sans recourir à l’argument d’autorité en orientant les élèves vers des justifications par l’expérience ou dans des ressources rapportant ces expériences – par procuration en somme. Plutôt que d’évaluer les productions des apprenants comme vraies ou fausses, il s’agit notamment de mettre en évidence les incohérences avec des ressources ou des expériences, de présenter aux élèves des données qui les incitent à repenser leurs modèles. Nos résultats ont été établis dans un dispositif IBSE affiné durant plus de 12 ans dans le secondaire II en biologie Option Spécifique année de maturité (N= 156). L’environnement d’apprentissage a été décrit en 27 recommandations de design et trois principes généraux de conception (Lombard, 2012). Les versions successives des productions d’étudiants enregistrées dans un espace d’écriture wiki constituent un corpus de près d’un million de mots et une sélection parmi les 100 versions produites par chaque groupe de 4 élèves au cours de l’investigation ont été comparées et analysées notamment avec une échelle de complexité épistémique (CE) à 4 niveaux - un

indicateurs de compréhension en profondeur des concepts de biologie qui distingue les descriptions des explications et leur degré d'étayage. Nos résultats confirment que la séparation des formes d'autorité peut concilier la dévolution avec le guidage vers des objectifs curriculaires. Nous discuterons aussi comment la mesure de la CE reflète la progression des élèves de guider l'intervention des enseignants mais aussi le développement et la conception de dispositifs d'enseignement.

Références

- Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age* (Second ed.). Mahwah, New Jersey, United States: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. doi: [doi:10.1207/s15326985ep4102_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1)
- Lombard, F. (2012). *Conception et analyse de dispositifs d'investigation en biologie : comment conjuguer autonomie dans la validation scientifique, approfondissement conceptuel dans le paradigme et couverture curriculaire ?* Doctorat, Université de Genève, Genève.
- Tobias, S., & Duffy, T. (2009). *Constructivist instruction: success or failure?* New York: Routledge.

C12 LES EXERCICES DANS LES PRÉPARATIONS DES STAGIAIRES

Scheepers Caroline

Haute École Lucia de Brouckère, Belgique

Résumé

Sera examiné un corpus de préparations écrites rédigées par nos étudiants dans le cadre de leurs stages les préparant à devenir instituteurs du primaire. Par « préparations de cours », il faut ici entendre l’outil sémiotique par lequel le stagiaire anticipe et met par écrit son intervention dans la classe de stage.

L’ensemble des préparations écrites, ancrées dans le cours de français, sera examiné au moyen de ces questions transversales : quelle place est accordée aux exercices? À quel moment prennent-ils place? Quelles fonctions semblent-ils remplir? Quelles compétences sont visées? Sur quelles sources se fondent les exercices? Sur quels savoirs s’appuient-ils? Quelle articulation (ou non) se crée avec les autres tâches? Quels types d’exercices peut-on mettre au jour? Quelles consignes sont formulées? Quelle progression peut-on déceler? Quelle correction est proposée (ou pas)? Quelle évaluation est mise en place?, etc. Des tendances récurrentes et significatives seront pointées.

Dès 2002, Jaubert et Rebière estimaient que les préparations de cours des stagiaires avaient fait l’objet de très peu d’investigations : or, la préparation écrite constitue un écrit traditionnel emblématique pour la culture du monde enseignant (2002 : 130). L’ouvrage édité par Daunay (2011) à propos des écrits professionnels des enseignants consacre certains de ses chapitres à cette problématique, mais de très nombreuses questions restent à envisager. Notre article dans le *Français aujourd’hui* (Scheepers, 2014) envisage notamment les postures adoptées par les stagiaires dans leurs préparations et les spécificités propres aux séquences visant à faire écrire les élèves. Le dernier numéro des *Cahiers*

pédagogiques, quant à lui, se penche sur les écrits professionnels des praticiens en exercice. Mais, en matière de préparations de cours, beaucoup reste à faire sur un plan scientifique. De même, la question de la phase d'exercisation a été relativement peu traitée en tant que telle précédemment. Ainsi, elle n'apparaît qu'en filigrane dans les ouvrages généralistes traitant de l'enseignement du français (Rosier, 2002 ; Chervel, 2008 ; Chiss et al., 2009 ; Simard et al., 2012). Comme le soulignent Schneuwly et Dolz (2006 : 12), nous savons très peu de choses sur ce qui s'enseigne véritablement en classe. L'examen attentif des préparations écrites permettrait d'éclairer ces dimensions fondamentales. Notre contribution s'appuie notamment sur les travaux relatifs à la professionnalisation des enseignants : Beckers (2012), Bucheton & Dezutter (2008), Étienne et al. (2009), Vanhulle (2009).

Références

- Daunay, B. (dir.) (2011). *Les écrits professionnels des enseignants*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2002). « La préparation écrite de la classe : un outil de formation ? », in *Enjeux*, n°54, pp. 130-141.
- Scheepers, C. (2014). « Les préparations de cours : apprendre à écrire, écrire pour faire apprendre », in *Le Français aujourd'hui*, n°184, mars 2014, pp. 17-28.
- Schneuwly, B., Dolz, J. (2006). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

C13 QUAND LA TÂCHE SCOLAIRE SE RELIE À L'ÉMOTION, À LA MÉMOIRE, AU RITUEL ET À LA CITÉ

Heimberg Charles

Université de Genève

Résumé

L'enseignement et apprentissage de l'histoire et des sciences sociales demeure étroitement relié aux usages publics de ces savoirs, à leur écho dans la cité et à l'influence constamment renouvelée de certains faits d'actualité et du contexte de société dans lequel il se développe. Il répond à la fois à des finalités de construction des savoirs, dans une perspective d'émancipation citoyenne, et d'édification sociétale, dans une perspective de valeurs communes à promouvoir et de pacification.

Entre passé et présent, l'histoire scolaire contribue ainsi à la fois à une construction d'intelligibilité et à une prévention de crimes contre l'humanité qu'il s'agit a priori de ne plus laisser se reproduire. Elle traite ainsi des faits dramatiques et émotivement chargés. Prise au cœur des interactions entre histoire et mémoires, qu'il lui appartient par ailleurs de faire démêler et analyser par les élèves, elle affronte une tension permanente entre construction de savoirs et dimension émotionnelle, entre tâches scolaires référées à l'analyse historique et à son potentiel d'explications, et activités visant une prise de conscience de l'existence d'une forme de barbarie à ne plus répéter.

Cette communication se propose de réfléchir à ces tensions, et au sens des tâches proposées aux élèves en matière d'histoire scolaire, en rapport avec les contextes commémoratifs et avec l'actualité dramatique de ce début d'année 2015 en France qui a remis l'École, ses finalités et ses responsabilités au centre des débats publics. Le contexte scolaire, centré sur l'apprentissage de savoirs susceptibles de mieux faire comprendre le monde, n'est pas un lieu de commémoration et devrait être en quelque sorte préservé des effets directs de l'actualité la plus immédiate et la plus dramatique. Mais il n'en existe pas moins une zone grise, une porosité entre ces diverses fonctions, qui est à prendre en compte dans l'analyse de la tâche scolaire.

Cette réflexion porte ainsi sur une série d'exemples reliés au centenaire de la Grande Guerre, comme la construction d'une tranchée dans une cours

d'école, au concours national de la Résistance et de la Déportation en France, à la Journée de la mémoire et aux activités qu'elle peut susciter, à des rituels républicains ou citoyens développés dans des écoles, ainsi et surtout qu'à une série de témoignages d'enseignant.e.s dans le contexte immédiat des tueries des 7-9 janvier 2015 en France.

Références

- Bonafoux, C. & al. (2007). *Mémoires et histoire à l'École de la République. Quels enjeux?* Paris: Armand Colin.
- Eckmann, M. et C. Heimberg (2011). *Mémoire et pédagogie. Autour de la transmission de la destruction des Juifs d'Europe*. Genève : Éditions IES.
- Heimberg, C. et al. (2013). L'intelligibilité du passé face à la tyrannie de la doxa : un problème majeur pour l'histoire à l'école, in J.-L. Dorier et al. (Éds). *Didactique en construction, construction des didactiques, Raisons éducatives*. Bruxelles : De Boeck, pp. 147-162.
- Tutiaux-Guillon, N. (dir.) (2009). *La revue française d'éducation comparée. Raisons, Comparaisons, Éducatons* (2009). Dossier « L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation ». Paris : L'Harmattan, n°4.

C14 LA NARRATION DE RECHERCHE : UNE TÂCHE POUR METTRE EN PLACE UNE ÉVALUATION FORMATIVE DANS LA DÉMARCHE D'INVESTIGATION EN MATHÉMATIQUE. LE CAS DE L'HEURE DE DÉVELOPPEMENTS EN MATHÉMATIQUES AU CYCLE D'ORIENTATION DE GENÈVE

Burgermeister Pierre-François, Chanudet Maud, Coray Michel, Coutat Sylvie, Dorier Jean-Luc, Guex Jean-Pierre, Merminod Laurence, Northcott Katie

Université de Genève

Résumé

Dans le secondaire 1 genevois, les élèves à profil « scientifique » de la classe de 10^e bénéficient d'une heure hebdomadaire dite de développements en mathématiques consacrée à renforcer et développer des capacités et des compétences des élèves dans les stratégies de résolution de problèmes et les activités de situations mathématiques. Or cette heure indépendante de l'enseignement « ordinaire » doit donner lieu à deux évaluations certificatives au moins par trimestre.

Pour répondre à cette demande institutionnelle, il a été choisi de centrer l'évaluation sur le dispositif de la narration de recherche. « Il s'agit de faire raconter par l'élève lui/elle-même la suite des actions qu'il ou elle a réalisées au cours de sa recherche. Un nouveau contrat est passé avec l'enseignant-e : l'élève s'engage à raconter du mieux possible toutes les étapes de sa recherche, à décrire ses erreurs, comment lui sont venues de nouvelles idées ; en échange, l'enseignant-e s'engage à faire porter son évaluation sur ces points précis sans privilégier la solution. »

Cette nouvelle tâche assignée aux élèves va ainsi être utilisée dans un dispositif d'évaluation formative à la démarche d'investigation.

Or la pratique de la narration de recherche nécessite que les élèves développent certaines capacités langagières et qu'ils apprennent à dire ce qu'ils font ; qu'ils se regardent faire en quelque sorte et soient capables de l'écrire. On peut de fait se demander si ce n'est pas trop exigeant, surtout dans un contexte très multiculturel comme à Genève. De plus, certains élèves sont parfois capables de trouver la bonne solution tout de suite et n'ont pas grand-chose à dire. A l'opposé, un risque serait de développer chez les élèves des capacités à raconter pour raconter en oubliant la

pertinence mathématique de la recherche pour trouver la solution du problème.

Pour éviter certains de ces écueils et permettre d'établir avec les élèves un contrat qui prenne également en charge la question de l'évaluation des narrations de recherche dans une visée plutôt formative, nous avons travaillé à la constitution d'une grille d'évaluation donnée en début d'année aux élèves qui devient de fait un outil commun pour l'enseignant et les élèves pour apprendre à travers la narration de recherche à mieux résoudre des problèmes de mathématiques.

Dans notre communication nous montrerons comment nous avons conçu cette grille et, à l'appui de quelques exemples de narrations d'élèves, nous tenterons de montrer également comment cet outil peut permettre d'éviter certains des écueils évoqués plus haut.

Références

- Bonafé, F. ; Chevallier, A. ; Combes, M.C., Deville, A. Dray, L. ; Robert, J.-P. ; & Sauter, M. (2002). *Les narrations de recherche du primaire au Lycée - Brochure APMEP 151*. Montpellier : IREM & APMEP.
- Chevalier, A. (1992). Narration de recherche : un nouveau type d'exercice scolaire. *Petitx 33*, 71–79.
- Dorier, J.-L. (2012). La démarche d'investigation en classe de mathématiques : quel renouveau pour le questionnement didactique ? In B. Calmettes (Ed.) *Démarches d'investigation. Références, représentations, pratiques et formation* (pp. 35–56). Paris : L'Harmattan.
- Dorier, J.-L. & Garcia, F. J. (2013) Challenges and opportunities for the implementation of inquiry-based learning in day-to-day teaching. *ZDM the international journal on mathematics education*, 45(6), 837–849.
- Sauter, M. (1998). Narration de recherche : une nouvelle pratique pédagogique. *Repères IREM 30*. 9–21.