



centre de compétences romand  
de didactique disciplinaire

## Première journée du programme doctoral complémentaire en didactique des disciplines

### Les doctoriales du 2Cr2D - Présentation des thèses romandes en didactique disciplinaire

Le 26 octobre 2018 à la HEP de Fribourg

La première journée du nouveau programme doctoral complémentaire en didactique des disciplines relié au 2Cr2D aura lieu le 26 octobre 2018. Il s'agit de doctoriales où tou-te-s les doctorant-e-s romand-e-s en didactique sont invité-e-s à présenter leur travail de thèse, quel que soit l'état d'avancement de leur projet. Cette journée de lancement du programme servira essentiellement de moment de rencontre et de partage autour des thèses didactiques qui se font en Suisse romande. L'ensemble des chercheur-e-s didacticien-ne-s sont invité-e-s à participer à cette journée.

La didactique, comme discipline de recherche autonome, entretient des relations à des contextes variés, parmi lesquels les autres disciplines de recherche, les matières scolaires et les pratiques de classe. **Bertrand Daunay** (Université de Lille), dans la **conférence d'ouverture**, proposera une formalisation de la didactique qui rende compte de ces diverses relations, en interrogeant les conditions qui rendent possible à la fois son autonomie disciplinaire et son ouverture à d'autres champs. Par une réflexion qui empruntera à l'histoire de la discipline et à son expérience de chercheur, il tentera d'identifier les fragilités et les forces épistémologiques et institutionnelles de la discipline.

La suite de la journée sera consacrée aux **présentations des doctorant-e-s** et à la discussion de leurs projets, dans le but de construire une vue d'ensemble des thèses de la relève romande en didactique. Elle sera aussi la première occasion de constituer la communauté romande des doctorant-e-s en didactique.

**Comité de programme** : Bernard Schneuwly (directeur), John Didier, Jacques Méard, Marc Honsberger (co-directeur)

**Coordinatrice** : Orianna Franck

**Pour toutes informations** : écrire à [orianna.franck@hepl.ch](mailto:orianna.franck@hepl.ch) ou consulter le site : <https://www.2cr2d.ch/programme-doctoral-en-didactique-disciplinaire/>

### HEP Fribourg

Site HEP I, Rue de Morat, 34-36, 1700 Fribourg.

Informations concernant l'accès : <https://www.hepfr.ch/home/accès>





## Programme

9h-9h20	Accueil des participant-e-s	Salle D0.21 - AULA
9h20	Introduction par <a href="#">Bernard Schneuwly</a> , directeur du programme doctoral complémentaire en didactique des disciplines	
9h25-10h25	Conférence invitée : « L'invention d'une discipline : la didactique », par <a href="#">Bertrand Daunay</a>	
10h25-10h45	<i>Pause café</i>	<i>Devant l'aula</i>
10h45-12h45	Ateliers de <a href="#">communications des doctorant-e-s</a> : présentation de leur travail de thèse en didactique Atelier 1 – Sciences, histoire, informatique Atelier 2 – Éducation physique et sportive <i>Voir ateliers (p. 3) et résumés des communications (pp. 5-23)</i>	Salles E1.04 E1.06
12h45-14h	<i>Repas de midi - Restaurant Tasty Delight</i>	<i>Batiment C</i>
14h-16h	Suite des <a href="#">ateliers de communications</a> : Atelier 3 – Langues étrangères et français Atelier 4 – Arts et technologie <i>Voir ateliers (p. 4) et résumés des communications (pp. 5-23)</i>	Salles E1.04 E1.06
16h-16h15	<i>Pause</i>	
16h15-17h15	Table ronde animée par <a href="#">John Didier</a> : synthèse des ateliers par un-e doctorant-e de chaque session	Salle D0.21 - AULA
À partir de 17h15	<i>Apéritif</i>	<i>Devant l'aula</i>



## Ateliers : présentation des thèses romandes en didactique disciplinaire

Les présentations des doctorant-e-s durent 20 minutes et sont suivies de 10 minutes de discussion.

### Session 1 – 10h45-12h45

#### Atelier 1 – Salle E1.04

#### *Didactiques des sciences de la nature, de l'histoire, et de l'informatique*

Discutant : Bernard Schneuwly

10h45	Elsa Paukovics <i>Didactique des sciences de la nature</i>	9 - La co-construction du savoir dans les recherches collaboratives : vers la prise en compte de la posture des acteurs
11h15	Alain Sénécaïl <i>Didactique des sciences de la nature</i>	15 - Analyser les visites scolaires dans les musées de sciences : un dialogue entre didactique des sciences et didactique muséale ?
11h45	Andy Maître <i>Didactique de l'histoire</i>	8 - Conceptions et pratiques d'enseignant-e-s autour de l'histoire suisse au secondaire II en Suisse romande
12h15	Maud Plumettaz-Sieber <i>Didactique de l'informatique</i>	12 - Institutionnalisation des savoirs après une session de jeu <i>Programming Game</i>

#### Atelier 2 – Salle E1.06

#### *Didactique de l'éducation physique et sportive*

Discutant : John Didier

10h45	Yoann Buyck <i>Didactique de l'EPS</i>	1 - Fiabilité de l'évaluation par les pairs à l'école primaire en éducation physique et sportive. Cas de l'enseignement de la danse contemporaine et des enjeux liés
11h15	Magali Descoedres <i>Didactique de l'EPS</i>	2 - Comprendre le développement professionnel des enseignants novices en éducation physique et sportive par l'analyse de l'activité
11h45	Océane Drouet <i>Didactique de l'EPS</i>	4 - La méthode Jigsaw, une méthode d'apprentissage coopératif prometteuse en éducation physique
12h15	Annabelle Grandchamp <i>Didactique de l'EPS</i>	6 - Analyse d'activité d'enseignants d'EPS confrontés à une réforme : recherche en cours



Session 2 – 14h-16h

Les présentations des doctorant-e-s durent 20 minutes et sont suivies de 10 minutes de discussion.

**Atelier 3 – Salle E1.04**

***Didactique des langues étrangères et du français***

**Discutant : Bertrand Daunay**

14h	Luc Fivaz <i>Didactique de l'allemand langue étrangère</i>	5 - L'enseignement de la lecture du texte littéraire de langue allemande dans une perspective actionnelle dans les gymnases vaudois : analyses de pratiques dans un dispositif de formation-recherche
14h30	Nathalie Dherbey-Chapuis <i>Didactique du français L2</i>	3 - Etude comparative d'une didactique explicite et d'une didactique communicative actionnelle dans l'apprentissage de la prononciation, de la perception, des correspondances phonème-graphème et du vocabulaire en français L2
15h	Solenn Petrucci <i>Didactique du français</i>	11 - Progresser en orthographe en produisant des textes
15h30	Murielle Roth <i>Didactique du français</i>	14 - L'évaluation de la compréhension de texte chez des élèves de 8e en français langue première : Étude des paramètres qui caractérisent les tâches évaluatives dans l'estimation de leur difficulté

**Atelier 4 – Salle E1.06**

***Didactique des arts et de la technologie***

**Discutant : John Didier**

14h	Anja Küttel <i>Didactique des arts et de la technologie</i>	7 - Efficacité et caractéristique de l'activation du sentiment de l'auto-efficacité dans l'enseignement de la création
14h30	Marina Rabelo de Queiroz <i>Didactique de la musique</i>	13 - La Transposition Rythmique de la <i>Capoeira</i> en cours de Rythmique J. Dalcroze et en cours de Piano Individuel
15h	Caroline Thélin Metello <i>Didactique des arts et de la technologie</i>	16 - Apports d'une analyse de l'activité de création à la didactique disciplinaire des arts et de la technologie
15h30	Clara Périssé <i>Didactique des arts et de la technologie</i>	10 - De la figure de l'amateur à l'ère numérique : usages didactiques des nouveaux médias en arts visuels dans une démarche de création



## Résumés des communications

### 1 - Fiabilité de l'évaluation par les pairs à l'école primaire en éducation physique et sportive Cas de l'enseignement de la danse contemporaine et des enjeux liés

Yoann Buyck, IUFÉ, UNIGE  
[yoann.buyck@unige.ch](mailto:yoann.buyck@unige.ch)

*Didactique de l'éducation physique et sportive*

L'évaluation par les pairs est une forme alternative d'évaluation formative. Son originalité réside dans la responsabilisation des élèves à observer leurs camarades lors de leur production. Parmi les nombreux intérêts de cette méthode nous nous intéressons particulièrement aux dimensions formatives - les élèves, en prenant alternativement un rôle de pratiquant et d'observateur, échangent et progressent ainsi au fil de leur productions sur la base de feedbacks permanents (Mascret & Rey, 2011) ; didactiques – les indicateurs finaux se co-construisent au fil du cycle à travers les observations faites par les élèves (théorie de l'action conjointe en didactique de Sensevy et Mercier (2007a)) ; et pratiques – les observations sont beaucoup plus détaillées que lorsque l'enseignant observe seul tout un groupe (situation d'évaluation inhérente à l'approche par compétence puisque forcément située).

Cette méthode, bien qu'alléchante quant aux résultats potentiels, et déjà largement implémenté au secondaire, se voit confrontée à des présupposés limitant son application dans la pratique au primaire. Parmi ces barrières, cette étude se concentre sur celle du soi-disant manque de fiabilité de l'observation par les élèves soulevant l'interrogation suivante : peut-on, et si oui dans quelle mesure, se baser sur les traces récoltées par des élèves pour évaluer les productions des autres ?

Nous nous focalisons sur l'observation en danse contemporaine qui nous permet de faire échos à une seconde problématique didactique : Comment anticiper et contrôler la subjectivité de l'évaluation, inhérente ici à la dimension artistique de la danse, pour que celle-ci ait du sens et soit ainsi partagée par tous afin d'en augmenter sa fiabilité ? Les théories de réception d'œuvre (Mili & Rickenmann, 2005) nous permettront de construire une situation d'évaluation y répondant partiellement.

Notre échantillon d'étude sera composé de maîtres d'éducation physique spécialistes (Genève), et de maîtres généralistes (Neuchâtel).

Nous analyserons les résultats au vu des indicateurs suivants :

- Interactions enseignants – élèves,
- Préparations formalisées en amonts par les enseignants,
- Confrontation des observations des élèves avec l'observation d'une spécialiste de la danse contemporaine ayant participé à l'élaboration des indicateurs d'évaluation testés,
- Auto-confrontation des enseignants avec des séquences clés de leur enseignement.

Notre objectif est d'identifier les facteurs clés de réussite qui auront contribué à optimiser cette fiabilité de façon récurrente afin de proposer des recommandations auprès des enseignants qui souhaiteraient à l'avenir implémenter cette méthode d'enseignement dans leur classe.



## Références bibliographiques

- Mascret, N. & Rey, O. (2011) Cultures sportives et rôles sociaux. In M. Travert & N. Mascret (Eds.), *La culture sportive* (pp. 81-98). Paris: Editions EP&S.
- Mili, I. & Rickenmann, R. (2005). La réception des oeuvres d'art: une nouvelle perspective didactique. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 431-452.
- Sensevy G & Mercier A. (2007a). *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

## 2 - Comprendre le développement professionnel des enseignants novices en éducation physique et sportive par l'analyse de l'activité

Magali Descoedres, HEP Vaud  
[magali.descoedres@hepl.ch](mailto:magali.descoedres@hepl.ch)

Sandra Jourdan (Jilani), ISSUL, UNIL  
Jacques Méard, HEP Vaud

*Didactique de l'éducation physique et sportive*

Cette recherche vise à comprendre le développement professionnel d'enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) débutants à partir de *perezhivanie*. Ce terme évoque une discontinuité où le sujet est affecté par un événement extérieur. Il désigne ainsi le vécu et le ressenti du sujet en relation avec cet événement extérieur, le plus souvent vécu comme perturbant (Veresov, 2014). La littérature met en avant que le vécu des enseignants novices (EN) est soumis à des variations émotionnelles importantes et que les EN agissent en fonction de la tonalité subjective de leurs expériences en classe. Ainsi, le rôle de ces situations émotionnellement marquantes dans le développement de l'EN mérite d'être questionné. Spécifiquement, la question de l'engagement des élèves pendant les leçons d'EPS représente une source de préoccupations des EN, notamment à propos du travail coopératif. Celui-ci semble opérationnel pour engager les élèves mais pose des difficultés lors de sa mise en œuvre.

Le cadre théorique utilisé dans ces études est celui de la clinique de l'activité qui emprunte ses concepts à la psychologie culturaliste (Vygotski, 1930-31/2014) et à l'ergonomie française. Pour mieux comprendre le processus de développement des sujets, il faut accéder à l'activité réelle du travailleur, c'est-à-dire à la part réalisée mais aussi la part empêchée (ce qu'il aurait voulu faire, ce qu'il n'a pas pu faire) et pas uniquement à son activité réalisée.

La méthode utilisée a consisté à suivre de manière longitudinale cinq EN en EPS durant une année scolaire lors de *perezhivanie*, autrement dit lors de situations sociales de développement particulières (González, 2016), notamment dans des situations de coopération entre élèves qui avaient provoqué une auto-affectation. Les leçons d'EPS des participants ont été filmées et les acteurs ont ensuite été auto-confrontés aux traces de ces *perezhivanie* lors d'entretiens d'autoconfrontation simple et croisée.

En entretien, les participants, confrontés à l'image de leur propre travail, mettent d'abord en mots ce qui les a affectés lors des *perezhivanie*. L'acteur prend position par rapport à des choix effectifs dont les raisons ne paraissent plus, *a posteriori*, aussi évidentes. Les données ont été traitées grâce à la méthode de Bruno et Méard (2018), qui identifie des marques et des indicateurs de développement potentiels dans le matériau langagier afin de parvenir à déterminer des invariants



du développement. Cette méthode combine plusieurs indicateurs de développement fondés théoriquement chez différents auteurs et permet de fonder un outil de codage cohérent.

Les résultats nous ont permis d'identifier des récurrences au niveau des indicateurs de développement potentiel et de répondre à nos questions de recherche. Ils ouvrent des pistes concernant les dispositifs actuels d'accompagnement de la formation par alternance des enseignants d'EPS, notamment par une prise en compte de la dimension subjective du métier dans la formation et par le témoignage que le pouvoir de se développer est indissociable du pouvoir d'être affecté (Clot, 2017).

### Références bibliographiques

- Bruno, F. & Méard, J. (2018). Le traitement des données en clinique de l'activité : questions méthodologiques. *Le travail humain*, 81(1), 35-59.
- Clot, Y. (2017). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France/Le Travail humain.
- González Rey, F. (2016). Vygotsky's Concept of *perezhivanie* in The Psychology of Art and at the Final Moment of His Work: Advancing His Legacy. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 305-314.
- Veresov, N. (2014). Emotions, *perezhivanie* et développement culturel : le projet inachevé de Lev Vygotski, 209-236, in Moro, C. & Muller Mirza (dir). *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Presses universitaires du Septentrion.
- Vygotski, L. S. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. (The history of the development of the higher mental functions) Paris: La dispute.

### 3 - Etude comparative d'une didactique explicite et d'une didactique communicative actionnelle dans l'apprentissage de la prononciation, de la perception, des correspondances phonème-graphème et du vocabulaire en français L2

Nathalie Dherbey-Chapuis, HEP Fribourg, Institut du plurilinguisme  
[dherbeychapuisn@eduf.fr](mailto:dherbeychapuisn@eduf.fr)

Directeur de recherche : Prof. Raphaël Berthelé

#### *Didactique du Français L2*

De nombreux articles scientifiques soulèvent la question des interférences et des transferts entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue étrangère en cours d'acquisition. Parmi les interférences possibles, l'interférence phonologique entre les deux répertoires est désormais démontrée (Flege, Bohn et Jang, 1997; Kartushina et Frauenfelder, 2014). Ainsi au cours des premiers stades d'acquisition, les phonèmes de la L2 sont "entendus" et catégorisés comme des phonèmes de la L1. Un deuxième type d'interférence est généré par les différences de correspondances graphème-phonème entre la L1 de l'apprenant et la L2 en cours d'acquisition (Bassetti, 2017; Detey et Nespoulous, 2008; Rentzepoulos et Kokkinabis, 2012).

Ces interférences limitent la perception, le maintien en mémoire de travail et on peut supposer qu'elles limitent également l'acquisition du vocabulaire. En effet, lors de la perception par exemple, le graphème de L1 (même visuellement absent) semble influencer la reconnaissance d'un phonème de L2. Par ailleurs, en lecture, un apprenant de français doit pouvoir associer le son adéquat au graphème qui lui correspond pour comprendre ce qu'il lit. Les interférences entre les deux systèmes



de correspondance graphème-phonème ralentissent ou empêchent une mise en relation pertinente entre graphème et phonème de la L2.

La question de recherche cherche à établir quelle didactique des relations graphème-phonème pourrait être favorable à l'acquisition du vocabulaire en L2. Ainsi une didactique explicite des relations graphème-phonème et de leur prononciation est mise en œuvre avec une moitié de classe (Gordon, Darcy, Ewert, 2013; Oyarzx, 2016; Pikulski et Templeton, 2004), et une didactique communicative actionnelle basée sur le même vocabulaire et les mêmes phonèmes cibles avec l'autre moitié de la classe (Llanes, Mora et Serrano, 2016; Richards, Malvern et Graham, 2008). Douze séances d'enseignement sont dispensées dans chaque groupe.

Pour comparer ces deux didactiques, des tests sont effectués avant et à la fin de l'intervention, ainsi que 3 mois après la fin de l'intervention. Les variables étudiées sont le maintien de l'information verbale en mémoire de travail, la discrimination, la prononciation, l'acquisition des correspondances phonème-graphème et le niveau de vocabulaire réceptif.

Ce travail de recherche devrait permettre de mieux comprendre comment limiter l'impact de ces interférences dans les premiers stades d'apprentissage du français L2.

#### **4 - La méthode Jigsaw, une méthode d'apprentissage coopératif prometteuse en éducation physique**

Océane Drouet, HEP Vaud  
[oceane.drouet@hepl.ch](mailto:oceane.drouet@hepl.ch)

Jonas Saugy, HEP Vaud  
Grégoire Millet, ISSUL, UNIL  
Vanessa Lentillon-Kaestner, HEP Vaud

*Didactique de l'éducation physique et sportive*

La présente recherche s'intéresse à l'utilisation du *Jigsaw*, une méthode d'apprentissage coopératif en éducation physique. La méthode *Jigsaw* s'appuie sur l'apprentissage actif des élèves en classe, de manière individuelle et collective. Dans la méthode *Jigsaw*, similaire à un puzzle, chaque pièce-la contribution de chaque élève- est essentielle à l'accomplissement du travail. En s'appuyant sur les apports des recherches antérieures, l'objectif de cette communication est d'étayer en quoi la méthode *Jigsaw* peut être une approche intéressante en EPS. A ce jour, peu d'études portent sur l'utilisation en EPS. Pourtant au regard des nombreuses études existantes analysées, cette approche semble prometteuse à mettre en place en EPS. Les travaux antérieurs montrent des résultats positifs sur l'engagement et l'apprentissage des élèves, ainsi que les perceptions des élèves et enseignants qui ont vécu des expériences *Jigsaw*. Par contre, certaines limites sont à prendre en considération dans la mise en place de cette méthode en EPS et la formation des enseignants reste lacunaire dans ce domaine.





## 5 - L'enseignement de la lecture du texte littéraire de langue allemande dans une perspective actionnelle dans les gymnases vaudois : analyses de pratiques dans un dispositif de formation-recherche

Luc Fivaz, HEP Vaud  
[Luc.fivaz@hepl.ch](mailto:Luc.fivaz@hepl.ch)

### *Didactique de l'allemand langue étrangère*

Les textes littéraires en classe d'allemand langue étrangère dans les gymnases vaudois jouissent d'un rôle privilégié dans l'apprentissage de la langue-culture allemande. Si les méthodes d'enseignement traditionnelles - explications, analyses et interprétation de textes - focalisées sur l'objet texte sont ancrées dans les pratiques des enseignants, les recherches actuelles en didactique de la littérature prennent en considération la subjectivité des lecteurs pour les engager plus activement dans l'acte de lecture. Dans la formation des enseignants à la HEP Vaud, la perspective actionnelle est mise en avant pour impliquer plus activement les élèves mais ne propose pas d'atelier spécifique pour la mise en pratique de cette perspective dans l'enseignement de la lecture du texte littéraire. Partant de ce cela, nous avons décidé de mettre en place un atelier réflexif, présenté dans la méthode et collectes des données ci-dessous.

### *Question de recherche*

Comment les étudiants en formation mettent-ils en pratique un enseignement de la lecture du texte littéraire de langue allemande dans une perspective actionnelle dans les gymnases vaudois ?

### *Hypothèse*

La mise en pratique d'un enseignement de la lecture du texte littéraire dans une perspective actionnelle se heurte à des difficultés didactiques et méthodologiques dû au fait que cette perspective s'inscrit dans un paradigme exigeant une démarche didactique et méthodologique élaborée et complexe qui s'éloigne des pratiques effectives des enseignants du canton de Vaud.

### *Objectif général*

- Favoriser le lien théorique et pratique dans la formation de l'enseignement de la lecture du texte littéraire de langue allemande dans les gymnases vaudois

### *Objectif de formation*

- Observer et analyser sa propre pratique en tant qu'étudiant
- Accompagner les étudiants dans leur pratique sur la base d'un cadre théorique
- Outiller les étudiants in situ
- Améliorer la qualité de l'enseignement

### *Objectif de recherche*

- Comprendre et analyser les pratiques effectives des étudiants
- Comprendre les besoins méthodologiques et didactiques des étudiants
- Analyser la réflexion méthodologique des étudiants

### *Méthode et collecte des données*

Dans un dispositif de formation-recherche sous la forme d'un atelier réflexif, un groupe volontaire de quatre futurs enseignants d'allemand langue étrangère du secondaire II ont été amenés à expérimenter (planifier, tester et analyser) leur propre enseignement de la lecture du texte littéraire dans une perspective actionnelle. Cet atelier a reposé sur deux modalités de travail. La première regroupant tous les participants autour d'une réflexion didactique et méthodologique avec le



chercheur sur plusieurs séances basées sur leurs pratiques effectives. La deuxième proposant un accompagnement individuel basé sur l'observation par le chercheur de trois leçons d'enseignement suivies d'un entretien semi-dirigé après le visionnage de la leçon par l'étudiant.

Chaque leçon et chaque entretien ont été filmés puis transcrites ; Quant aux séances communes, elles ont été enregistrées sur magnétophone. A cela s'ajoute le journal de bord de chaque étudiant rédigé selon des questions établies. Finalement, un questionnaire d'évaluation du dispositif d'accompagnement et d'autoréflexion sur l'évolution de l'enseignement des participants complète la récolte des données.

La communication permettra, sur la base de résultats provisoires issus de planifications d'enseignement, de discuter des réussites et difficultés de la mise en pratique d'un enseignement actionnel de la lecture du texte littéraire.

### Références bibliographiques

- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2015). Pour une lecture littéraire: histoire, théories, pistes pour la classe. Bruxelles: De Boeck supérieur.
- Nünning, A. & Surkamp, C. (2016). Englische Literatur unterrichten. 1: Grundlagen und Methoden (4. Aufl). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Puren, C. (2012d). Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes. Consulté le 10 janvier 2018, à l'adresse <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d/>

## 6 - Analyse d'activité d'enseignants d'EPS confrontés à une réforme : recherche en cours

Annabelle Grandchamp, HEP Vaud  
[annabelle.grandchamp@hepl.ch](mailto:annabelle.grandchamp@hepl.ch)

Grégory Quin, ISSUL, UNIL  
Jacques Méard, HEP Vaud

*Didactique de l'éducation physique et sportive*

Mots clés : *Physical Education, Summative assessment, Formative assessment, alternative assessment*

### *Contexte et objectif*

L'éducation physique et sportive (EPS) dans le Canton de Vaud en Suisse a récemment fait l'objet d'une réforme de son programme d'évaluation. La particularité de ce contexte est que l'évaluation en EPS y est sommative, mais non certificative (Lentillon-Kaestner et al., 2018). Cette réforme impose un certain nombre de tests obligatoires pour lesquels les élèves reçoivent une appréciation qui n'a pas d'incidence sur leur promotion.

L'intérêt de la recherche présentée ici est de comprendre et analyser les difficultés et les tensions des enseignants d'EPS lorsqu'ils évaluent leurs élèves en EPS dans ce contexte de réforme. D'abord, cette étude vise donc à comprendre comment les enseignants adaptent les évaluations cantonales en composant avec leurs préoccupations lors de l'évaluation sommative en EPS. Puis, le but est aussi de comprendre comment les enseignants d'EPS confrontés à cette réforme parviennent à articuler les exigences sommatives avec des préoccupations plus formatives, voire formatrices : l'évaluation pour apprendre, la responsabilisation et l'engagement des élèves dans leur évaluation (Leirhaug, & Annerstedt, 2015 ; López-Pastor *et al.*, 2013).



### *Méthode*

Le cadre théorique et méthodologique de l'étude est la clinique de l'activité (Clot, 1999). Il suppose un processus de développement qui trouve sa source dans des conflits intra-psychiques du sujet (Vygotski, 1978) et par l'écart entre le prescrit (ici la réforme), le réalisé et la part « empêchée » de l'activité (Clot, 2008). Une étude qualitative et longitudinale auprès de six enseignants d'EPS a cherché à analyser leur activité évaluative en contexte de réforme. Les entretiens d'autoconfrontation simple et croisée ont été utilisés afin de confronter les enseignants à leur propre activité évaluative et créer de la controverse.

### *Résultats*

Les résultats présentés sont partiels car la recherche est en cours. Ils mettent en évidence des conflits intra-psychiques chez les enseignants lors des tests avec les élèves. Ils montrent aussi un écart entre l'activité prescrite et l'activité réelle de l'enseignant, source de conflits internes pour l'enseignant. Puis, les entretiens d'autoconfrontation croisée ont permis d'ouvrir un espace de développement chez les enseignants, des solutions nouvelles.

### *Conclusion et implications*

Cette étude confirme la difficulté de faire évoluer les pratiques d'évaluation. Cette évolution implique en effet de rendre compatible un système de tests ponctuels et standardisés avec les enjeux d'une évaluation au service des apprentissages (*assessment for learning*).

### **Références bibliographiques**

- Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. PUF: Paris.
- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2015). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631.
- Lentillon-Kaestner, V., Allain, M., Deriaz, D., & Voisard, N. (2018). *Noter en éducation physique ? Incidences sur l'enseignement et les élèves*. Retrieved from Louvain-la-Neuve:
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalan, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge (Ma) : Harvard University Press.

## **7 - Efficacité et caractéristique de l'activation du sentiment de l'auto-efficacité dans l'enseignement de la création**

Anja Küttel, HEP FR  
[kuettelan@edufr.ch](mailto:kuettelan@edufr.ch)

### *Didactique des arts et technologie*

L'autonomie comme un objectif pédagogique - l'apprentissage autonome - engagement à l'apprentissage continu - capacité à résoudre des problèmes comme l'expertise nécessaire - toutes ces balises ont été en baisse depuis les premiers résultats des études PISA à plusieurs reprises dans les études pédagogiques (problemsolving for tomorrows world). L'importance de ces compétences – disons capacités transversales - a été prouvée pour l'éducation moderne et peut être retrouvée pour cette raison dans les plans d'études actuels de la Suisse spécifiquement mentionné comme un objectif pédagogique. (LP 21 überfachliche Kompetenzen, PER capacités transversales). Particulièrement souligné est ici l'importance de la capacité à trouver des approches indépendantes



pour résoudre les problèmes et relever les nouveaux défis, ainsi que la mise en place d'un engagement à l'apprentissage continu.

Il se pose la question de ce qui peut promouvoir exactement cette structure de ces compétences nécessaires et importantes. Est-ce que des leçons à l'école peuvent vraiment promouvoir l'auto-détermination - et si oui, comment exactement ? Dans ce contexte, la construction de l'auto-efficacité semble jouer un rôle intéressant.

Dans l'enseignement de l'art et technologie orientée vers le processus de la création des réels processus de création nécessaires à l'activation des facteurs d'expérience auto-efficacité sont exactement activés : ce type d'enseignement propose toujours un travail dans des situations problématiques authentiques, il s'agit toujours d'un travail personnel par une véritable résolution de problème avec un résultat visible et tangible - habituellement un objet (du design). Intentions de conception dispose d'un haut potentiel d'une motivation intrinsèque et donnent régulièrement un sentiment d'accomplissement au cours du processus. Cela se fait d'une manière authentique par l'atteinte d'une étape de travail plus ou moins autodéterminée, par la maîtrise d'une plus ou moins grande difficulté dans la conception et la conception et la réalisation de sa propre idée (Didier, Stuber).

Un processus créatif exige la maîtrise de soi afin d'atteindre un objectif - et d'arriver ici à une certaine efficacité est essentiel.

Il semble donc probable que l'enseignement du design a un fort potentiel de permettre l'activation des déterminants de l'auto-efficacité pour promouvoir une expérience d'auto-efficacité (Bandura). Dans ce contexte, la question de l'étude se pose :

Avec quelle efficacité peut l'enseignement des arts et technologies favoriser l'expérience de l'auto-efficacité ? Est-ce qu'un effet sur l'auto-efficacité se rend visible - et si oui, quels en sont les détails ? Quels sont les schémas particuliers à l'enseignement de la création permettant l'activation de l'expérience de l'auto-efficacité ici évidemment d'une manière spéciale ?

Dans une étude de cas, il sera examiné dans quelle mesure cette expérience de l'auto-efficacité peut être activée dans l'enseignement de la création au niveau secondaire 1 et si cela a un effet visible sur l'auto-efficacité de la conception et la gestion des processus de création. De plus, une tentative est faite pour savoir quels modèles d'enseignement typique de conception ont une influence sur l'expérience auto-efficacité en utilisant le grounded theory.

### Références bibliographiques

- *Bandura, Albert*: Self-efficacy - the exercise of control, New York 1997
- *Buff, Alex/Reusser, Kurt/Rakocy, Katrin/Pauli, Christine*: Activating positive affective experiences in the classroom: „Nice to have“ or something more?, in: learning and instruction 21, 2011
- *Deci, Edward L./Ryan, Richard M.*: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 39, 1993
- *Didier, John/ Bonnardel, Nathalie*: Activités créatrices et innovations pédagogiques dans le domaine du design, in: Bonnardel et al (Hg.): actes du 8ème colloque de psychologie ergonomique , 2015
- *Isler, Rudolf*: Selbstwirksamkeit, in Stuber, Thomas (Hg.): Technik und Design, Grundlagen, Bern 2016
- *Schwarzer, Ralf / Jerusalem, Matthias*: Das Konzept der Selbstwirksamkeit Jerusalem, Matthias [Hrsg.]; Hopf, Diether [Hrsg.]: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44, 2002
- *et al*



## 8 - Conceptions et pratiques d'enseignant-e-s autour de l'histoire suisse au secondaire II en Suisse romande

Andy Maître, HEP Vaud - UNIGE  
[andy.maitre@hepl.ch](mailto:andy.maitre@hepl.ch)

### *Didactique de l'histoire*

Selon deux enseignants suisses (Lehmann et Wicki, 2016), beaucoup d'élèves de première année de gymnase considèrent l'histoire suisse enseignée à l'école comme ennuyeuse et compliquée. Applicable pour l'enseignement de l'histoire d'autres pays (Clark, 2009, p. 745), ce constat rejoint l'idée, prégnante dans l'opinion publique, selon laquelle les élèves ne s'intéresseraient pas à l'histoire suisse et les enseignant-e-s se sentiraient mal à l'aise pour l'enseigner (Fink et Gautschi, 2018). Comme le suggère Fink (2016, p. 129), il faut donc chercher à dépasser les controverses répétitives sur la place et les fonctions de l'histoire dite « nationale », pour comprendre comment agissent réellement les enseignants en salles de classe lorsqu'ils enseignent l'histoire de leur propre pays.

L'objectif de cette thèse en didactique de l'histoire, inscrite dans le projet de recherche « Enseignement de l'histoire de son propre pays. Recherche internationale dans une perspective comparative » est donc de comprendre comment et pourquoi l'histoire suisse est enseignée et transmise au secondaire II en Suisse romande et de le documenter par des cas d'études d'enseignant-e-s. L'une de nos questions de recherches principales est de saisir comment des enseignant-e-s articulent et mettent en interaction (Heimberg, 2006, p. 38), ou non, l'histoire suisse avec d'autres échelles d'histoire, telles que l'histoire locale et globale, et quelles pratiques ils mettent en œuvre en ce sens. Il s'agira aussi d'analyser et d'éventuellement catégoriser les différentes postures professionnelles et idéologiques des enseignant-e-s par rapport à l'histoire suisse.

La recherche se base pour l'heure sur deux corpus de données différents : des entretiens semi-directifs d'enseignant-e-s d'histoire du secondaire II, qui permettent notamment de laisser émerger le discours des personnes interrogées (Fink, 2016, p. 124) et de toucher aux perceptions, opinions et représentations des enseignant-e-s (De Ketele, Roegiers, 2015, p. 145) et à leurs pratiques déclarées ; et des observations de leçons d'histoire, qui donnent un accès ce qui se passe réellement en classe et illustrent comment les enseignant-e-s mettent en œuvre leurs conceptions de l'enseignement. Ces données sont complétées par les planifications des enseignant-e-s, les supports de cours et feuilles volantes, les productions d'élèves et les tests corrigés par les enseignant-e-s. Il s'agit désormais de développer des activités pour approfondir les entretiens et de créer une grille d'analyse permettant de traiter ces données de manière qualitative.

### **Références bibliographiques**

- Clark, A. (2009). Teaching the nation's story: comparing public debates and classroom perspectives on history education in Australia and Canada. *Journal of Curriculum Studies*, 41(6), 745-762.
- Fink, N. (2016). Demande sociétale et cristallisation identitaire à propos du passé dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au Québec. In J.-F. Thémimes & S. Doussot (Éd.), *Acteurs et action. Perspectives en didactiques de l'histoire et de la géographie* (p. 119–130). Caen : Presses universitaires de Caen.
- Fink, N., & Gautschi, P. (2017). Geschichtsunterricht in der Schweiz. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 68(3/4), 154–171.
- Heimberg, C. (2006). Les trois échelles mobiles de l'histoire qui s'enseigne, entre temps, espaces et sociétés. *Le cartable de Clio. Revue suisse sur les didactiques de l'histoire*, (6), 38–50.



- Lehmann, P., & Wicki, J. (2016). Quand la politique s'affiche. *Didactica Historica. Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire*, (2), 123–129.

## 9 - La co-construction du savoir dans les recherches collaboratives : vers la prise en compte de la posture des acteurs

Elsa Paukovics, UNIFR – CERF/LIP  
[elsa.paukovics@unifr.ch](mailto:elsa.paukovics@unifr.ch)

*Didactique des sciences de la nature*

Les recherches collaboratives en sciences de l'éducation amènent des professionnels provenant de divers domaines (enseignants, didacticiens, chercheurs, ingénieurs pédagogiques, informaticiens) à travailler ensemble afin de répondre à des objectifs à la fois pragmatiques, orientés vers l'action concrète sur le terrain, et heuristiques, visant le développement des théories scientifiques. Au sein d'une même recherche, un objet d'étude commun sera alors observé et analysé sous différents angles, à partir des représentations, des rapports et des finalités conférées au savoir par chaque individu. A travers la notion de transposition méta-didactique (Arzarello & al. 2014), la didactique propose un cadre théorique et un modèle permettant d'analyser la co-construction de savoirs scientifiques et pratiques dans les collaborations entre chercheurs et enseignants. Ce cadre s'appuie sur des concepts tels que les praxéologies partagées (réflexions communes sur les théories concernant les pratiques) ou les objets frontières (association de composantes propres à différentes perspectives débouchant sur l'élaboration d'un objet commun). D'autres approches telles que des études en sociologie ou en psychologie développementale (Hofer & Pintrich, 1997) présentent différents niveaux des représentations épistémologiques des individus, partant d'un niveau de connaissance orienté « transmission d'une vérité » à une conception socioconstructiviste du savoir. Chaque individu impliqué dans une recherche collaborative, développe donc continuellement son rapport personnel aux savoirs et aux objets étudiés. La notion de posture (Lameul, 2016) permet de s'intéresser à ce rapport entre un individu et le savoir en considérant à la fois son comportement, ses intentions et ses croyances. En voie de conceptualisation, cette notion met en avant le caractère à la fois singulier et normatif d'un individu dans son rapport individuel et social au savoir.

Riche de ces constats théoriques, nous envisageons donc de répondre à notre problématique initiale en nous intéressant à la co-construction du savoir au sein d'une recherche collaborative à partir du cadre de la transposition méta-didactique. En plus de répondre à nos questionnements initiaux, cette recherche vise à enrichir le cadre théorique de la transposition méta-didactique à partir de questionnement sur le rapport personnel des individus aux savoirs et d'œuvrer à la conceptualisation actuelle de la notion de posture. Une visée plus pragmatique de notre travail sera de mener une réflexion autour du développement professionnel et personnel des acteurs d'une recherche de type collaborative.

Ce projet de thèse s'inscrit dans le cadre du projet RECODIS du 2CR2D qui vise à enrichir les questions méthodologiques sur les recherches de type collaboratives en didactique des sciences naturelles. Deux types de recherches collaboratives (RECODIS) seront analysées dans sur la base de l'étude de cas ; une « recherche orientée par la conception » (conduite au sein du Laboratoire d'innovation pédagogique) et une recherche de type « ingénierie didactique » (organisée à la HEP Fribourg).



Cette communication lors des doctoriales du 2CR2D portera sur l'état d'avancement de ce projet de recherche. Le contexte ainsi que la problématique seront développés, le cadre théorique explicité et les premiers choix méthodologiques seront justifiés au cours de la présentation. Pour finir, un échéancier ainsi que les perspectives et limites du projet seront exposés.

### Références bibliographiques

- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Arzarello, F., Robutti, O., Sabena, C., Cusi, A., Garuti, R., Malara, N., & Martignone, F. (2014). Meta-Didactical Transposition: A theoretical Model for Teacher Education Programmes. In A. Clark-Wilson, O. Robutti, & Sinclair (Éd.), *The Mathematics Teacher in the Digital Era* (p. 347-372). Dordrecht: Springer.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88. <https://doi.org/10.2307/1170620>
- Lameul, G. (2016). *Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise*. CREAD. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01496804/document>

## 10 - De la figure de l'amateur à l'ère numérique : usages didactiques des nouveaux médias en arts visuels dans une démarche de création.

Clara Périssé, UNIL / HEP Vaud

[clara.perisse@hepl.ch](mailto:clara.perisse@hepl.ch)

Directeur de thèse : prof. Alain Boillat

Co-directeur : prof. John Didier

*Didactique des arts et de la technologie*

Ce projet de thèse prolonge une réflexion commencée lors d'un MAS<sup>1</sup> à la HEPVD<sup>2</sup> autour de la question « Les nouvelles technologies : apparition d'un nouvel objet dans l'atelier ».

Depuis quelques décennies, nous entendons parler de « révolution numérique » et celle-ci est marquée par sa vitesse de propagation et par le fait « qu'elle réorganise l'ensemble de notre système technique » (Vial, 2013). Ainsi, cette révolution numérique est une révolution à plusieurs égards autant technique, informationnelle qu'industrielle.

Les étudiants en pédagogie sont donc aujourd'hui pour la plus grande part des « digital natives » (Prensky, 2001) et nous pourrions ainsi penser que leur arrivée dans l'enseignement coïnciderait avec de nouvelles pratiques numériques au sein de l'école. Malgré cela, différents articles de quotidiens européens reviennent régulièrement sur le retard des écoles dans l'utilisation de ces nouvelles technologies. Mais qu'en est-il dans l'enseignement des arts visuels ? Les articles journalistiques restent la plupart du temps très généralistes et ne traitent pas des spécificités disciplinaires. Et si nous regardons du côté de la presse spécialisée en pédagogie, les articles en lien avec les arts et les nouvelles technologies semblent plutôt prescriptifs. Peu d'articles semblent

---

<sup>1</sup> Master of Advanced Studies.

<sup>2</sup> Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud.



questionner les usages numériques à travers le prisme des spécificités disciplinaires des arts visuels. Pourtant, nous pourrions imaginer que les arts visuels ayant pour concept-clé les apprentissages divers autour de la question de l'image seraient une des disciplines phares dans l'appropriation de ces nouvelles technologies et de ses questionnements.

Les enseignants des arts visuels se retrouvent avec de nouveaux artefacts dans la classe qui permettent de nouvelles pratiques de création et l'apport de références culturelles en lien. L'usage massifié et banalisé (Plantard, 2011) de ces artefacts pose la question de la résurgence de la figure de l'amateur (Flichy, 2011) dans la création. Selon Manovich (2010), ces nouvelles pratiques se trouvent directement liées aux propriétés intrinsèques des objets néo médiatiques qui permettent aux usagers de comprendre ce nouveau langage mais aussi de le « parler ».

Ainsi, cette thèse a pour ambition d'analyser les usages du numérique dans la discipline des arts visuels à l'école. A travers une approche méthodologique mixte alliant analyse des discours théoriques, d'articles de presse et études de cas, nous questionnerons, d'une part, les usages en place de ces nouvelles pratiques dans le contexte scolaire ; d'autre part, nous considérerons les aspects poétiques<sup>3</sup> de ces usages ; c'est à dire en quoi les pratiques de création en jeu lors de l'utilisation des artefacts numériques se différencient d'autres pratiques de création.

## Références bibliographiques

- Reyt, C. (2000). *Les arts plastiques à l'école*. Paris, France : Bordas.
- Octobre, S. (2014). *Deux pouces et des neurones. Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*. Paris : Questions de culture
- Flichy, P. (2011). *Le sacre de l'amateur*. Paris, France : Le Seuil.
- Manovich, L. (2001/2010). *Le langage des nouveaux médias*. Traduction française par R. Crevier. Paris, France: Les Presses du réel.

## 11 - Progresser en orthographe en produisant des textes

Solenn Petrucci, UNIGE  
[solenn.petrucci@etu.unige.ch](mailto:solenn.petrucci@etu.unige.ch)

Directeurs de thèse : Bernard Schneuwly et Gláís Sales Cordeiro

### *Didactique du français*

Cette thèse vise à apporter de nouvelles connaissances sur l'efficacité de différentes approches d'enseignement de l'orthographe en fonction de l'âge des élèves (11 et 14 ans) et du type d'intervention. Nous comparons les effets de deux dispositifs didactiques sur les compétences orthographiques des élèves et sur leurs représentations du système orthographique. Dans une première approche qualifiée d'innovante, l'enseignement de l'orthographe est intégré à des situations de production textuelle, alors que dans une seconde approche dite classique, l'apprentissage de l'orthographe se fait de façon spécifique à travers des exercices isolés. Nous focalisons notre intervention sur la morphographie qui est le domaine le plus problématique aux

---

<sup>3</sup> Nous utilisons le mot « poétique » dans le sens de la pensée de Valéry sur la création, c'est-à-dire d'une métacognition sur l'art en train de se faire (Conte, 1996).





âges concernés. Pour cela nous nous basons sur les apports récents de la didactique de l'orthographe. Nous élaborons des séquences de production textuelle pertinentes pour travailler la morphographie en lien avec les objectifs du Plan d'études romand (PER).

L'enjeu de cette recherche qui fait varier deux facteurs (intervention et âge) repose sur une démarche d'ingénierie didactique par collaboration. Les enseignants sont formés et accompagnés et l'efficacité de chacune des approches est évaluée au moyen de prétests et de posttests, ainsi qu'au travers des productions textuelles réalisées au cours des séquences.

Nous observerons si les approches ont des effets différenciés et si, pour une approche donnée, les effets sont les mêmes en fonction de l'âge ou du niveau des apprenants. Par ailleurs nous tenterons de voir comment les outils proposés aident les élèves dans leur construction du système orthographique. Grâce à l'analyse des productions des élèves, nous essaierons de mesurer l'impact des dispositifs mis en œuvre en ce qui concerne l'appropriation du système orthographique, la nature des procédures mises en place en situation d'écriture et les représentations sur l'orthographe. Enfin, la façon dont les enseignants s'approprient les outils développés et les mettent en œuvre fera aussi l'objet d'une analyse.

Cette recherche pourrait confirmer ou relativiser les effets de l'enseignement intégré de l'orthographe. Les résultats pourraient avoir in fine une application concrète dans la formation des enseignants dispensée dans les HEP.

### Références bibliographiques

- Allal, L. Bétrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. & Wegmuller, E. (2001). Apprendre l'orthographe en produisant des textes. Fribourg : Editions universitaires.
- Brissaud C. & Cogis D. (2011). Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui? Paris : Hatier.
- Catach, N. (2011). L'orthographe. (10<sup>e</sup> édition). Paris : PUF.
- Ducard D., Honvault R. & Jaffré J.-P. (1995). L'Orthographe en trois dimensions. Paris : Nathan.
- Fayol, M. & Jaffré.P. (2008). Orthographier. Paris : PUF.

## 12 - Institutionnalisation des savoirs après une session de jeu *Programming Game*

Maud Plumettaz-Sieber, UNIFR – CERF/LIP  
[maud.sieber@unifr.ch](mailto:maud.sieber@unifr.ch)

### *Didactique de l'informatique*

L'informatique deviendra obligatoire pour les étudiants de première année en septembre 2019 dans le canton de Fribourg. Alors que le plan d'étude est en cours de réalisation, les enseignants recherchent des ressources pour leur enseignement. Dans le cadre de cette recherche, qui s'inscrit dans le projet PACT (Playing and Computational Thinking) financé par la fondation Hasler et mené en collaboration avec la HEIG-VD, nous nous intéressons à l'utilisation du jeu *Programming Game* pour enseigner la programmation et la pensée computationnelle (*computational thinking*).

Selon Wing (2006), la pensée computationnelle « intègre la résolution de problèmes, la conception de systèmes, et la compréhension des comportements humains, en s'appuyant sur les concepts fondamentaux de l'informatique ». (p.33, notre traduction). L'utilisation du jeu *Programming Game*



visé le développement de la pensée computationnelle. Notre travail nous amène à considérer qu'une phase d'institutionnalisation des savoirs est cruciale pour l'apprentissage.

D'un point de vue pédagogique, Lederman (1992) s'intéresse au débriefing qu'il décompose en trois phases : 1) la réflexion après l'expérience pour revenir sur le jeu ; 2) l'intensification et la personnalisation de la réflexion personnelle où les élèves peuvent décrire leur expérience de jeu et les connaissances développées ; 3) la généralisation et l'application pour parler des concepts, processus, et de leur applications et implications dans le jeu.

D'un point de vue didactique, cette phase de débriefing correspond à un travail sur les connaissances mobilisées dans le jeu et leur développement sous forme de savoirs institutionnalisés. Ainsi Brousseau (2010) écrit que l'institutionnalisation est « une situation qui se dénoue par le passage d'une connaissance de son rôle de moyen de résolution d'une situation d'action, de formulation ou de preuve, à un nouveau rôle, celui de référence pour des utilisations futures, personnelles ou collectives » (p.4). Lors du processus d'apprentissage incluant un jeu numérique (situation didactique), l'élève se trouve confronté à une situation de jeu-*play* (Sanchez & al., 2015) (situation d'action). Il peut être amené à échanger avec les autres joueurs, sur les stratégies mises en œuvre (situations de formulation - validation). L'intervention de l'enseignant signe une sortie du jeu qui peut conduire à des échanges pour institutionnaliser les savoirs en jeu. Au terme de ce processus d'institutionnalisation, l'élève dispose de savoirs institutionnalisés qui pourront être réinvestis dans d'autres situations. Notre objectif est la modélisation de cette phase d'institutionnalisation.

Dans cette thèse débutée en août 2017, nous adoptons une méthodologie de type recherche orientée par la conception (RoC) (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015). Nous collaborons avec cinq enseignants d'informatique des collèges du canton de Fribourg pour co-concevoir des scénarios pédagogiques ; ainsi qu'avec l'équipe AlbaSim pour développer le jeu *Programming Game* (jusqu'en janvier 2019). Après une première expérimentation des scénarios et du jeu en février 2019, nous effectuerons une analyse des données récoltées automatiquement sur les actions des élèves lors du jeu afin de modéliser les élèves d'un point de vue comportemental et épistémique. Nous prévoyons également de collecter des données pendant la phase de conception du jeu et des scénarios pédagogiques afin de modéliser cette phase d'institutionnalisation. Les scénarios et le jeu seront améliorés à partir des retours d'expérience pour une seconde expérimentation en 2020.

Lors des doctoriales 2Cr2D, nous présenterons les premiers jalons théoriques et méthodologiques de cette recherche.

### Références bibliographiques

- Brousseau, G. (2010). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. Consulté 5 octobre 2017, à l'adresse <http://guy-brousseau.com/biographie/glossaires/>
- Lederman, L. C. (1992). Debriefing: Toward a Systematic Assessment of Theory and Practice. *Simulation and Gaming*, 23(2), 145-160.
- Sanchez, E., Emin Martinez, V., & Mandran, N. (2015). Jeu-game, jeu-play vers une modélisation du jeu. Une étude empirique à partir des traces numériques d'interaction du jeu Tamagocours. *STICEF*, 22(1), 9-44.
- Sanchez, E., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation et didactique*, 9 (2), 73-94.
- Wing, J.M. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*, 49(3). 33-35.



### 13 - La Transposition Rythmique de la *Capoeira* en cours de Rythmique J. Dalcroze et en cours de Piano Individuel

Marina Rabelo de Queiroz, UNIGE  
[marinarabelodequeiroz510@gmail.com](mailto:marinarabelodequeiroz510@gmail.com)

Directrice de thèse : Mme Isabelle Dominique Mili  
Co-directeur de thèse : M Marcelo Giglio

#### *Didactique de la musique*

La recherche porte sur l'analyse didactique de pratiques d'enseignement rythmiques de la *capoeira*, dans le contexte des cours de Rythmique Dalcroze, et en cours d'instrument individuel (piano). L'objet de notre recherche est l'enseignement du rythme et de phénomènes rythmiques. Nous avons choisis la *capoeira* - expression culturelle brésilienne qui compte avec des éléments des arts martiaux, de la danse, des acrobaties, du théâtre et de la musique – par ses caractéristiques rythmiques spéciales, de nature très syncopée, pleine de « swing » et qui compte avec des appuis inhabituels pour le corps quotidien. Dû à ces caractéristiques, certains résultats musicaux ne peuvent être atteints qu'à partir du développement d'une corporéité spécifique à sa réalisation.

Nous considérons que l'enseignement de rudiments de la *capoeira* dans un contexte historico-culturel exogène, peut se révéler particulièrement intéressant pour notre analyse - une fois que les contenus rythmiques de la *capoeira* sont très différents des communément enseignés autant dans la Rythmique Dalcroze que dans les cours de piano. De ce fait, et considérant que, tant les enseignants, que les élèves, sont peu familiers de ce genre, nous estimons que cette articulation *Capoeira/Rythmique*, *Capoeira/Piano*, peut se montrer révélatrice des démarches didactiques des enseignants.

Notre recherche vise à mettre en évidence des moyens didactiques, ainsi que les milieux conçus et mis en place par les enseignants dans le but de maîtriser des savoirs rythmiques, qui comptent avec une construction d'un corps spécialisé, soit dans les cours de Rythmique Dalcroze, soit dans des cours de Piano, soit dans les cours de Capoeira. Ces rythmes seront abordés sous l'angle d'une production de ceux-ci sans instrument (rythmes corporels) ou avec instrument, impliquant tout le corps (comme dans la rythmique Jaques-Dalcroze) ou une partie seulement du corps. Nous cherchons à comprendre comment les enseignants définissent et régulent l'action enseignante et celle de l'élève, quels sont les savoirs visés et sur quels objets porte le geste didactique en question ; ainsi que d'analyser les caractéristiques implicites de la transposition didactique et du développement d'une corporéité spécialisée en musique, dans un rapport didactique d'intégration des savoirs.

Nous visons à qualifier la nature des activités d'enseignement observées et les types de situations d'enseignement conçues et réalisées en vue d'enseigner la rythmique de la *capoeira*, mais aussi d'autres contenus propres à la Rythmique Dalcroze et au piano. Il s'agit de vérifier si, la manière dont la *capoeira* sollicite le corps a un effet sur l'apprentissage des rythmes des apprentis musiciens, et quels sont ces effets. Quels sont les obstacles lors de cette transposition rythmique en contexte exogène, quels sont les aspects complémentaires ou même antagonistes à la logique Dalcrozienne et à la logique pianistique en cours individuel ? Comment des enseignants et des élèves peu familiers de ce genre « cohabitent » avec ses caractéristiques et ses spécificités ?



### Références bibliographiques

- Mili, I., Rickenmann, R., Merchan Price, C., & Chopin, M.-P. (2013). Corps sonore/corps scénique/corps écrit. Corporéité dans les didactiques des arts (danse, théâtre, arts visuels). In J.-L. Dorier, F. Leuteggenger, B. Schneuwly (Eds.), *Didactique en construction, construction des didactiques* (pp. 87-108). Bruxelles : De Boeck.
- Brousseau, G. (2011). La théorie des situations didactiques en mathématiques. *Éducation et didactique*, vol. 5, 1, pp. 101 - 104.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques. *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateur*. Bruxelles: De Boeck, 61-73.
- Mili, I. (2014). Recherches en didactique de la musique: Écoute ; interprétation et création. In I. M. Balmori, I. Mili, G.-A. Schertenleib (Eds.), *Didactique de la musique : Contenus et recherches* (pp. 11-37). Bienne : HEP-BEJUNE.

### 14 - L'évaluation de la compréhension de texte chez des élèves de 8e en français langue première : Étude des paramètres qui caractérisent les tâches évaluatives dans l'estimation de leur difficulté

Murielle Roth, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP)  
[murielle.roth@irdp.ch](mailto:murielle.roth@irdp.ch)

*Didactique du français et évaluation des apprentissages*

Ce projet de thèse s'inscrit dans des travaux menés par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) portant sur l'évaluation des apprentissages et qui visent à une plus grande harmonisation entre les cantons romands. Dans ce cadre-là, un certain nombre d'analyses de textes et de questions provenant d'épreuves cantonales pour des élèves de 8e (âgés de 11-12 ans), servant à évaluer la compréhension de l'écrit en français langue première des élèves en Suisse romande, ont été réalisées et nous ont notamment amené aux observations suivantes : dans le processus d'évaluation de la compréhension écrite à l'école, il suffit de choisir un « mauvais » texte – soit un texte trop difficile ou trop facile pour le niveau de connaissance des élèves, ou encore, un texte avec une structure trop peu conventionnelle – pour dire qu'un élève comprend beaucoup, un peu, ou rien du tout du texte. De même, les questions qui sont adressées aux élèves peuvent être de complexité variable en fonction notamment de leur formulation (Zakhartchouk, 2000), des opérations cognitives que l'élève doit mobiliser – s'il doit repérer, analyser, interpréter – ou encore du format de questionnement : questions à choix multiples, questions ouvertes demandant une activité d'écriture, etc. (Fletcher, 2006). Aux difficultés qui concernent le texte et les questions s'ajoutent également des aspects propres à l'élève comme sa motivation, ses capacités cognitives ou encore ses connaissances préalables qui peuvent avoir un impact sur sa compréhension (Graesser, McNamara, & Kulikowich, 2011; McLaughlin Maureen & Overturf, Brenda J., 2012). Bien que la lecture soit le résultat de l'interaction entre le lecteur, un texte (et des questions) et un contexte (Giasson, 2008), il n'en reste pas moins que tous les textes n'ont pas le même niveau de difficulté et que c'est donc un facteur de première importance (Mesmer, Cunningham, & Hiebert, 2012) à prendre en considération (Lafontaine, 2003) lorsqu'on évalue les apprentissages des élèves. En d'autres termes, à côté des facteurs généraux de compréhension (caractéristiques et comportements du lecteur), les éléments de lisibilité du texte sont également à prendre en compte afin de mieux comprendre et anticiper les obstacles potentiels et ainsi arriver à définir des niveaux de difficulté des textes (Mesnager, 2002).



Nous faisons l'hypothèse que les tâches proposées aux élèves pour développer et évaluer leur compréhension de texte en français langue première sont d'un niveau de difficulté qui n'est pas toujours adapté à leur niveau de compréhension. Ce manque de « contrôle » de la difficulté des textes et des questions associées pourrait avoir un impact sur les performances des élèves lors des évaluations sommatives. Autrement dit, les élèves pourraient ne pas bien réussir les tâches proposées en raison de leurs difficultés trop élevées pour leur niveau de compréhension.

Notre objectif principal est de mieux saisir les caractéristiques des tâches évaluatives en compréhension de texte dans un genre de texte et déterminer les éléments qui peuvent rendre les tâches difficiles lors de leur réalisation par les élèves.

### Références bibliographiques

- Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture* (3e éd.). De Boeck.
- Lafontaine, D. (2003). Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ? *Enjeux*, 55, 54-65.
- Mesmer, H. A., Cunningham, J. W., & Hiebert, E. H. (2012). Toward a theoretical model of text complexity for the early grades: Learning from the past, anticipating the future. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 235–258.
- Mesnager, J. (2002). Pour une étude de la difficulté des textes. *Le Français aujourd'hui*, (2), 29–40.
- Zakhartchouk, J.-M. (2000). Les consignes au coeur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 22(1), 61-81.

## 15 - Analyser les visites scolaires dans les musées de sciences : un dialogue entre didactique des sciences et didactique muséale ?

Alain Sénécaïl, HEP Vaud - Université de Lille  
[alain.senecail@hepl.ch](mailto:alain.senecail@hepl.ch)

*Didactique des sciences de la nature*

Lorsque l'on s'intéresse aux relations entre le scolaire et l'extrascolaire, se pose la question des liens qui unissent différents champs ou sections disciplinaires (Dias-Chiaruttini, 2015). Concernant mon travail de thèse – centré sur les contenus des visites scolaires dans les espaces d'expositions scientifiques – ce sont les liens qui résident entre les sciences de l'éducation (pour ne pas dire les didactiques) et les sciences de l'information et de la communication (SIC) qui me paraissent particulièrement intéressants à dénouer.

Utilisant des concepts et des notions issus des recherches en didactiques et m'appuyant majoritairement sur la littérature théorique de la didactique des sciences, il ne fait pas de doute quant à l'insertion de mon travail dans ce champ disciplinaire. Cependant, la liste de mes références bibliographiques laisse entrevoir une coloration SIC et « didactique muséale ».

Se pose alors pour moi la question de l'insertion de mon travail dans ces disciplines. Qu'est-ce qui différencie mon approche de celle (québécoise) de la didactique muséale ? En quoi les éléments développés en didactique muséale sont-ils pertinents pour l'analyse des visites scolaires dans les musées du point de vue de la didactique des sciences ?

Mon positionnement quant à cela me semblait très clair dans un premier temps et je qualifiais volontiers la didactique muséale d'*ingénierie* (Sénécaïl, 2016), c'est-à-dire ancrée dans une volonté



d'amélioration, sinon de changement des pratiques de visite basé sur l'apprentissage *du* musée. Approche qui diffère de celle que je tente de développer et qui se veut descriptive et compréhensive. Cependant, la relecture des travaux en didactique muséale m'a poussé à reconsidérer la question et à l'insérer autrement. Pour moi, les modèles didactiques d'utilisation des musées proposés par l'équipe québécoise (Allard 1986, Allard et Boucher 1991, Allard et al. 1998) permettent de repenser les visites scolaires et notamment de les considérer comme des situations didactiques. Serait-ce alors dans les manières d'envisager et de reconstruire les contenus de ces visites scolaires que se distingueraient les approches de la didactique des sciences et de la didactique muséale ?

Pour répondre à ces questions, je propose donc de revenir sur quelques points essentiels de mon cadre théorique, tout en m'appuyant sur de précédents écrits (2016 ; 2017), permettant ainsi de définir la visite scolaire comme une situation didactique. Puis, partant d'un exemple, j'essaierai de montrer l'intérêt de croiser les approches didactiques et muséologiques pour une plus grande intelligibilité des visites scolaires.

Au-delà de ce dialogue épistémologique et des différences de positionnements méthodologiques, la question est aussi celle de l'harmonisation des découpages disciplinaires au niveau international.

### Références bibliographiques

- ALLARD Michel et BOUCHER Suzanne (1991), *Le musée et l'école*. Montréal : HMH.
- ALLARD Michel et BOUCHER Suzanne (1998), *Éduquer au musée : un modèle théorique de pédagogie muséale*, Montréal : Hurtubise.
- COHEN Cora (2001), *Quand l'enfant devient visiteur : une nouvelle approche du partenariat École/Musée*, Paris : L'Harmattan.
- DIAS-CHIARUTTINI Ana (2015) L'enseignement du français aux frontières de l'extrascolaire. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, ARDPF, 2012, L'extrascolaire à l'école, 57, pp.23-39.
- GUICHARD Jack (1990), *Diagnostic didactique pour la conception d'un objet d'exposition*, thèse de doctorat soutenue à l'université de Genève.

## 16 - Apports d'une analyse de l'activité de création à la didactique disciplinaire des arts et de la technologie

Caroline Thélín Metello, HEP Vaud  
[caroline.thelin@hepl.ch](mailto:caroline.thelin@hepl.ch)

*Didactique des arts et de la technologie*

Proposition de communication sur l'état de ma thèse, dont le cadrage est le suivant, au terme de cette première année :

Ce travail de thèse vise à contribuer au développement de la didactique disciplinaire des activités créatrices et manuelles (ACM), par une approche de l'activité de création, selon le cadre de la didactique professionnelle.

Par ce cadrage, la didactique disciplinaire des ACM se donne pour objet d'étude la construction des connaissances par l'activité et non exclusivement par les savoirs et concepts théoriques. L'activité est guidée par les savoirs scientifiques mais également par l'expertise et l'expérience, que l'on fait de l'activité elle-même, mais également par les savoirs d'expérience de l'acteur (Mayen, 2014). Cette approche est ainsi compatible, tant sur le plan épistémologique, que théorique avec la



philosophie pragmatiste de l'expérience de John Dewey selon laquelle, l'être humain apprend en agissant et plus particulièrement lorsque « surgit un état de confusion et de doute consécutif à un obstacle qui suscite (chez le sujet) la suspension active du jugement, c'est-à-dire l'exploration, l'investigation, la mise à l'épreuve des représentations et des faits tenus pour valables » (Dewey 1938/1968, p. 19). Nous partons ainsi dans ce travail de thèse d'une hypothèse centrale selon laquelle l'activité d'« enquête » selon Dewey, contribue au développement et à la formation de l'individu (Thievenaz, 2014), et que l'expérience de l'acteur se construit dès lors par l'expérimentation au cours de son activité créatrice. Ces moments d'enquêtes paraissent fondamentaux pour la didactique des ACM, ils doivent permettre de développer le champ des connaissances, qui est, selon l'approche multivariée de Lubart et al. (2003), une des conditions à la créativité. Une autre hypothèse est la possibilité de mettre en évidence des invariants et des concepts organisateurs de l'activité de création, qui sont des concepts propres à la didactique professionnelle.

Afin de tester ces hypothèses, nous proposons que ce travail s'articule en trois phases de recherches complémentaires. Chacune de ces phases faisant intervenir successivement différents acteurs, dont l'activité est en lien avec la discipline des ACM, tels que des étudiants enseignants, des artistes et des enseignants. Le fil conducteur à ces trois étapes, est la manière dont les acteurs s'engagent dans une activité d'enquête au sens de Dewey par et/ou pour l'activité de création ainsi que la mise en évidence des invariants et des concepts organisateurs de l'activité de création.

### Références bibliographiques

- Dewey, J. (1938 trad. 1968). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris: Armand Colin.
- Mayen, P. (2014). John Dewey, l'éducation et la reconstruction continue de l'expérience. *Education Permanente*, 198, 9-21.
- Thievenaz, J. (2014). L'intérêt de la notion d'enquête pour l'analyse du travail en lien avec la formation. *Travail et apprentissages*, 13, 14-33.