

Les Doctoriales du 2Cr2D

Regards croisés sur l'analyse didactique de l'action de l'enseignant.e

Jeudi 25 novembre 2021, 8h – 17h30
Haute école pédagogique de Fribourg ([HEP II](#), rue de Morat 24)

Comité d'organisation :

Catherine Bonnat, 2Cr2D
François Joliat, HEP-BEJUNE
Benoît Lenzen, UNIGE

Conférencière :

Fabienne Brière, ESPE d'Aix-Marseille,
laboratoire de recherche « Apprentissage,
Didactique, Evaluation, Formation »

Doctorant.e.s intervenant.e.s :

Benoît Tonnetti, HEP Vaud
Nathalie Masungi-Baur, HEP Vaud / UNIL
Simon Morard, UNIGE
Maud Plumettaz-Sieber, UNIGE
Rémi Schaffter, HEP Vaud / UNIGE
Stefanie Rienzo, UNIGE
Émilie Schindelholz Aeschbacher, HEP-BEJUNE /
UNIGE
Gabriella Cavasino, HEP-BEJUNE

Charlotte Bertin, HEP FR
Yoann Buyck, UNIGE / HEP-BEJUNE
Marina Rabelo de Queiroz, UNIGE
Paola Rugo Graber, UNIGE
Antonio Trajanoski, HEP-BEJUNE / U. d'Aix-Marseille
Hélène Conradin, UNIGE
Clara Périssé Arozarena, HEP Vaud / UNIL / U. de
Strasbourg

Contexte scientifique et objectifs de la journée

Dans les années 1960-70, les recherches menées dans le paradigme processus-produit avaient pour objectif d'analyser l'action de l'enseignant.e en classe à partir de catégories comportementales prédéfinies, puis de mesurer les apprentissages des élèves au moyen de tests de connaissance (Crahay, 2014) ou d'habiletés motrices en éducation physique (Piéron, 1993). La corrélation entre les fréquences des comportements de l'enseignant.e – le processus – et les scores des élèves – le produit – était supposée contribuer à l'identification des caractéristiques de l'enseignement efficace.

Dans les premières années de développement des didactiques (années 1970-80), les recherches se sont majoritairement centrées – en réaction au courant précédent? – sur les apprentissages des élèves, indépendamment du travail de l'enseignant.e, ou sur le savoir en jeu, indépendamment des phénomènes de transposition internes dus à l'enseignant.e (Leutenegger, 2016 ; Tiberghien, 1985). Ces premières recherches visant essentiellement à produire et expérimenter des séquences d'enseignement (Amade-Escot, 2013), le travail « ordinaire » de l'enseignant.e a longtemps constitué un point aveugle des études didactiques.

>>

En ce sens, le « retour » du professeur sur la scène de la recherche a constitué une avancée significative dans la compréhension des phénomènes d'enseignement/apprentissage (Astolfi, 1993 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Brousseau, 1998 ; Chevallard, 1991). **Appréhender l'action de l'enseignant-e, comme objet de recherche et de formation, dans la perspective de la didactique** implique de situer l'activité d'enseigner dans un rapport entre des personnes, l'enseignant.e et les élèves, assumant des activités différentes mais complémentaires, médiatisées par un objet commun qui est le savoir (Schneuwly, 2012). C'est dans la prise en compte simultanée de ces trois sous-systèmes ou instances du système didactique que réside la spécificité des recherches didactiques (Chevallard, 2010 ; Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010 ; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002).

Plusieurs modèles, systèmes de catégories ou descripteurs ont été proposés afin de décrire le travail de l'enseignant.e, les « gestes professionnels » qui le constituent, ses prescriptions, ses déterminants et ses orientations (e.g., Amigues, 2009 ; Bächtold, Boilevin & Calmettes, 2017 ; Bucheton & Soulé, 2009 ; Durand & Veyrunes, 2005 ; Goigoux, 2007 ; Lenzen, 2012 ; Ligozat, 2015 ; Ligozat, Lundqvist & Amade-Escot, 2018 ; Margolinas & Perrin-Glorian, 1997 ; Pastré, 2007 ; Ria, 2009 ; Schneuwly & Dolz, 2009 ; Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000). Ces outils théoriques permettent de **rendre compte des contraintes auxquelles l'enseignant-e est confronté et de l'ingéniosité qu'elle ou il déploie**, tant dans les pratiques d'enseignement « ordinaires » que dans celles qui s'exercent sous le contrôle d'une ingénierie. Dans ce dernier cas de figure, les chercheur-e-s s'intéressent à la manière dont le génie de l'ingénieur-e (le ou la didacticien-ne qui a conçu des situations d'ingénierie) est interprété par l'ingéniosité de l'enseignant-e (qui réinscrit plus ou moins habilement l'activité dans le contexte de sa classe) (Artigue & Perrin-Glorian, 1991 ; Carnus, Sauvegrain & Terrisse, 2002 ; Perrin-Glorian, 2011).

Cette journée doctorale permettra d'**identifier** et de **confronter les modèles et outils utilisés en Suisse romande** pour décrire l'action de l'enseignant-e et/ou analyser ses transformations.

Nous observerons de quelle manière ladite action est mise – ou pas – en relation avec les représentations, les conceptions de l'enseignant-e ; l'action des élèves ; les savoirs scolaires en jeu ; les prescriptions du système scolaire dans lequel elle s'exerce, ou du système de formation dans lequel elle s'apprend ; les outils, instruments, artefacts qu'elle mobilise ; etc.

Les participant-e-s seront ainsi amené-e-s à se questionner au sujet des **apports, spécifiques ou génériques, de la didactique** par rapport aux autres courants ou approches de recherche, ainsi que sur l'intérêt éventuel de combiner l'analyse didactique avec d'autres types d'analyse de l'action de l'enseignant-e.

L'organisation des Doctoriales est pensée de manière à **favoriser des échanges entre pair-e-s et disciplines**.

La réflexion se déploiera au départ d'une conférence plénière, pour se poursuivre sous forme d'ateliers, d'une session poster et de nombreux temps d'interaction libre. Le programme et le détail des contributions sont mis à disposition en pages suivantes.

La journée est ouverte au public. Toute personne intéressée à assister / participer aux discussions est la bienvenue et invitée à s'inscrire via [ce formulaire](#) *avant le 15 novembre 2021*.

Informations complémentaires : info@2Cr2D.ch

Programme

25 novembre 2021, 8h – 17h30

8h – 8h25 : Accueil des participant-e-s

8h30 – 8h45	Ouverture des Doctoriales et allocutions de bienvenue	Patrick Roy, doyen de la recherche, HEP FR Catherine Bonnat, directrice du 2Cr2D
8h50 – 10h	Conférence plénière et discussion	Fabienne Brière-Guenoun , maître de conférences en sciences de l'éducation à l'ESPE d'Aix-Marseille

10h05 – 10h25 : Pause-café

10h30 – 12h15 : **Atelier I**

Animation par François Joliat (HEP-BEJUNE)

Heure	Titre de la présentation	Intervenant-e	Discutant-e
10h30 – 10h55	<i>Intégrer l'évaluation entre pair.e.s dans le processus d'enseignement-apprentissage : existence d'un micro-jeu didactique ?</i>	Yoann Buyck, UNIGE / HEP-BEJUNE (EPS)	Hélène Conradin, UNIGE (français)
10h55 – 11h20	<i>Déstabilisants et imprévisibles ou souhaitables et constructifs ? Observations d'enseignants aux prises avec les phénomènes d'interlangue durant les cours de français de la filière AFP assistant de bureau.</i>	Hélène Conradin, UNIGE (français)	Maud Plumettaz-Sieber, UNIGE (informatique)
11h20 – 11h45	<i>Débriefing des savoirs informatiques après une session de jeu Programming Game</i>	Maud Plumettaz-Sieber, UNIGE (informatique)	Marina Rabelo de Queiroz, UNIGE (musique)
11h45 – 12h10	<i>L'enseignement de la Capoeira en cours de musique, à Genève - à l'école et dans un cours de piano. Analyse didactique d'un phénomène de transposition</i>	Marina Rabelo de Queiroz, UNIGE (musique)	Yoann Buyck, UNIGE / HEP-BEJUNE (EPS)

12h15 – 13h25 : Apéritif dînatoire

13h30 – 15h15 : **Session poster**

Animation par Benoît Lenzen (UNIGE) et François Joliat (HEP-BEJUNE)

Heure	Titre de la présentation (format « pitch », 3' par intervention)	Intervenant-e
13h30 – 14h	« STALINIZM » : conception et évaluation d'un prototype de jeu vidéo sérieux en didactique de l'histoire	Rémi Schaffter, HEP Vaud / UNIGE (histoire)

	Titre de la présentation (format « pitch », 3' par intervention)	Intervenant-e
	<i>Les effets de l'activité des enseignant.e.s sur la collaboration école-familles</i>	Stefanie Rienzo, UNIGE (sociologie de l'éducation)
	<i>Interdisciplinarité scolaire au secondaire, pratiques effectives et perspectives futures</i>	Benoît Tonnetti, HEP Vaud (EPS)
	<i>Usage des nouveaux médias et enseignement des arts visuels : quelques éléments d'analyse autour du processus de création</i>	Clara Périssé Arozarena, HEP Vaud / UNIL / U. de Strasbourg (arts visuels)
	<i>De l'objet créé à son analyse: comment élaborer un dispositif de recherche pour explorer le potentiel didactique et pédagogique de l'application numérique « Fuir la Shoah. Ma rencontre avec des témoins »?</i>	Nathalie Masungi-Baur, HEP Vaud / UNIL (histoire et éducation à la citoyenneté)
	<i>Apprentissage autorégulé lors d'une activité de syntonisation médiatisée par un artefact numérique chez des généralistes en difficulté</i>	Antonio Trajanoski, HEP-BEJUNE / U. d'Aix-Marseille (musique)
	<i>Visite muséale ludique et épistémologie personnelle</i>	Simon Morard, UNIGE (innovation pédagogique)
14h – 14h30	Discussion des interventions, animée par Benoît Lenzen (UNIGE) et François Joliat (HEP-BEJUNE) avec la participation des intervenant-e-s de la matinée	
14h30 – 15h00	Circulation et échanges libres entre pair-e-s autour des travaux exposés	

15h10 – 17h : Atelier II

Animation par Benoît Lenzen (UNIGE)

Heure	Titre de la présentation	Intervenant-e	Discutant-e
15h10 – 15h35	<i>D'une potentielle insécurité didactique dans le mandat curriculaire de construction de références culturelles</i>	Émilie Schindelholz Aeschbacher, HEP-BEJUNE / UNIGE (français, didactique comparée)	Charlotte Bertin, HEP FR (mathématiques)
15h35 – 16h00	<i>Création d'une méthodologie avec des enseignant.e.s pour construire des jeux d'évasion travaillant la modélisation en mathématiques</i>	Charlotte Bertin, HEP FR (mathématiques)	Paola Rugo Graber, UNIGE (EPS)
16h00 – 16h25	<i>Décrire et co-analyser les pratiques des enseignants, oui, mais comment ? Et avec quelles intentions ?</i>	Paola Rugo Graber, UNIGE (EPS)	Gabriella Cavasino, HEP-BEJUNE (musique)
16h25 – 16h50	<i>La conduite de chansons en classe par les enseignants expérimentés : enjeux didactiques</i>	Gabriella Cavasino, HEP-BEJUNE (musique)	Émilie Schindelholz Aeschbacher, HEP-BEJUNE / UNIGE (français, didactique comparée)

17h00 – 17h20	Synthèse et clôture de la journée	Catherine Bonnat, directrice du 2Cr2D
---------------	--	---------------------------------------

17h30 – 18h30 : Apéritif

Résumés des communications

1. **Intégrer l'évaluation entre pair dans le processus d'enseignement-apprentissage**
Yoann Buyck, UNIGE / HEP-BEJUNE 7
2. **Déstabilisants et imprévisibles ou souhaitables et constructifs ? Observations d'enseignants aux prises avec les phénomènes d'interlangue durant les cours de français de la filière AFP assistant de bureau.**
Hélène Conradin, UNIGE 8
3. **Débriefing des savoirs informatiques après une session de jeu *Programming Game***
Maud Plumettaz-Sieber, UNIGE 10
4. **L'enseignement de la Capoeira en cours de musique, à Genève - à l'école et dans un cours de piano. Analyse didactique d'un phénomène de transposition**
Marina Rabelo de Queiroz, UNIGE 11
5. **« STALINIZM » : conception et évaluation d'un prototype de jeu vidéo sérieux en didactique de l'histoire**
Rémi Schaffter, HEP Vaud / UNIGE 13
6. **Les effets de l'activité des enseignant-e-s sur la collaboration école-familles**
Stefanie Rienzo, UNIGE 14
7. **Interdisciplinarité scolaire au secondaire, pratiques effectives et perspectives futures**
Benoît Tonnetti, HEP Vaud 16
8. **Usage des nouveaux médias et enseignement des arts visuels : quelques éléments d'analyse du processus de création**
Clara Périssé Arozarena, HEP Vaud / UNIL / U. de Strasbourg 17
9. **De l'objet créé à son analyse : comment élaborer un dispositif de recherche pour explorer le potentiel didactique et pédagogique de l'application numérique « Fuir la Shoah. Ma rencontre avec des témoins » ?**
Nathalie Masungi-Baur, HEP Vaud / UNIL 19

- | | |
|--|----|
| 10. Apprentissage autorégulé lors d'une activité de syntonisation médiatisée par un artefact numérique chez des généralistes en difficulté
Antonio Trajanoski, HEP Vaud / U. d'Aix-Marseille | 21 |
| 11. Visite muséale ludique et épistémologie personnelle
Simon Morard, UNIGE | 22 |
| 12. D'une potentielle insécurité didactique dans le mandat curriculaire de construction de références culturelles
Emilie Schindelholz Aeschbacher, HEP-BEJUNE / UNIGE | 25 |
| 13. Création d'une méthodologie avec des enseignant·e·s pour construire des jeux d'évasion travaillant la modélisation en mathématiques
Charlotte Bertin, HEP FR | 26 |
| 14. Décrire et co-analyser les pratiques des enseignants, oui, mais comment ? Et avec quelles intentions ?
Paola Rugo Graber, UNIGE | 27 |
| 15. La conduite de chansons en classe par les enseignants expérimentés : enjeux didactiques
Gabriella Cavasino, HEP-BEJUNE | 29 |

Résumés des communications

1. Intégrer l'évaluation entre pair dans le processus d'enseignement-apprentissage

Yoann Buyck

Cette recherche part du constat que si l'évaluation entre pairs (EEP) en éducation physique et sportive est d'usage courant au secondaire, son usage à l'école primaire est controversé. Pourtant certaines études ont déjà démontré que des enfants d'âge précoces sont capables de s'évaluer entre eux (Bruneau, 1993 ; Topping, 2009). De même, l'aspect disciplinaire et ce dès le primaire ne semble pas poser de problème comme le montrent Nadeau, Richard et Godbout (2008) à travers une étude de la fiabilité dans le cas du hockey sur glace. De même certains auteurs ont montré qu'avec une bonne préparation et une organisation propice (Johnson, 2004), les élèves peuvent être préparés adéquatement à évaluer leurs pairs. Pourtant ces études traitent toujours l'EEP comme un processus à part du processus d'enseignement-apprentissage. Facilité méthodologique ou divergences épistémologiques, ce point n'est jamais précisé. Ce qui est sûr c'est que l'EEP revêt une ambiguïté que peu de recherches soulèvent : Si l'évaluation formatrice vise à impliquer l'élève dans le processus d'enseignement-apprentissage à travers une participation active au processus évaluatif, et que l'EEP est une forme organisationnelle de l'évaluation formatrice, ne faudrait-il pas s'intéresser à l'évaluation entre pairs d'un point de vue didactique, c'est-à-dire en mettant au cœur des préoccupations l'objet de savoir dont il est question. C'est ce que propose notre approche.

Pour cela nous partons du modèle de Mottier-Lopez (2017) visant à caractériser et interrelier les quatre invariants de toute activité évaluative. Dans cette modélisation la *définition de l'objet évalué* est considérée comme l'invariant central autour duquel dialoguent (au sens de dialogisme) les trois autres invariants : l'observation, l'interprétation et la prise de décision. Ce que nous suggérons, c'est d'étudier de quelle façon cet *objet évalué* est considéré par les enseignants comme un *objet de savoir*, et par conséquent comment celui-ci est construit et stabilisé en classe. Cette construction visant une stabilisation, d'un point de vue didactique, peut être étudiée à l'aide de la notion d'institutionnalisation que Sensevy définit comme « le processus par lequel le professeur assure la (lente) production d'un "monde commun" ».

Par conséquent, il nous a semblé intéressant d'étudier ce processus en nous emparant des autres descripteurs de l'action conjointe afin d'étudier et de pointer les éventuelles continuité ou discontinuité dans le processus plus global visant à *définir, dévoluer, réguler puis institutionnaliser*.

Cette étude porte sur l'analyse vidéo de séquences complètes de danse contemporaine documentant les pratiques de six enseignants de deux cantons différents (Genève et Neuchâtel). A partir d'une séquence didactique commune partagée à tous les enseignants, nous verrons comment ceux-ci se sont appropriés les critères qu'ils ont eu la liberté de faire évoluer selon leur sensibilité en amont et au fil de la construction de leur signification *in situ*.

Lors de cette présentation, nous aurons notamment l'occasion de pointer la difficulté qu'ont eu les enseignants à stabiliser des critères tout au long de la séquence. Cette difficulté témoigne d'une construction de la définition de l'objet évalué souvent en zig-zag au gré de la confrontation des élèves avec un milieu que l'on peut ici considérer avec Sensevy (2007) d'antagoniste : celui de devoir évaluer leurs pairs sur la base de ces critères.

L'action de l'enseignant est au cœur de cette recherche dans la mesure où elle interroge moins les conditions matérielles, organisationnelles ou cognitives de la fiabilité d'une évaluation entre pairs que les conditions didactiques de cette dernière dans le processus d'enseignement-apprentissage. A ce titre, les descripteurs de l'action conjointe en didactique nous fournissent de précieuses informations quant au rapport que l'enseignant entretient vis-à-vis des critères qu'il utilise dans son évaluation. Ces résultats renseignent notamment l'importance qui leur est donnée dans la préparation de l'évaluation et par conséquent plus largement le manque de continuité entre les objectifs d'apprentissages visés et les critères qui sont censés en découler.

Pour conclure, nous nous interrogerons si les problèmes constatés de continuité quant à la construction de la signification des critères ne révèlent pas un problème plus profond : celui, pour les enseignants, de ne pas être eux-mêmes au clair sur les critères sur lesquels ils se basent dans leur évaluation. Par conséquent, ce problème relèverait-il d'un manque de compréhension des mécanismes d'évaluation ou des mécanismes d'enseignement-apprentissage ? A la suite de nos résultats nous nous suivons Bain (1988) et Vial (2012) pour qui les questions d'évaluations et de didactiques ne peuvent être considérées de façon totalement dissociée dans le cas spécifique de l'évaluation des apprentissages en classe.

Axes thématiques / mots-clé :

- Evaluation entre pairs du point de vue de l'activité de l'enseignant
- Regards croisés entre évaluation et didactique

Références :

- Bain, D. (1988). Pour une formation à l'évaluation formative intégrée à la didactique. In M. Gather Thurler & P. Perrenoud (Eds.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner, quelle formation des maîtres ?* (p. 21-37). Genève : Service de la recherche sociologique.
- Bruneau, M. (1993). L'évaluation des apprentissages en danse : une utopie ? *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (4), 695-714.
- Johnson, R. (2004). Peer Assessments in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75 (8), 33-40.
- Mottier Lopez, L. (2017). Chapitre 6. Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. In P. Detroz (Ed.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 169-192). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Nadeau, L., Richard, J.-F. & Godbout, P. (2008). The validity and reliability of a performance assessment procedure in ice hockey. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 65-83.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment, *Theory Into Practice*, 48 (1), 20-27.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

*

2. Déstabilisants et imprévisibles ou souhaitables et constructifs ? Observations d'enseignants aux prises avec les phénomènes d'interlangue durant les cours de français de la filière AFP assistant de bureau.

Hélène Conradin

L'enseignement dans des contextes hétérogènes demande bien souvent aux enseignants de sortir de leur zone de confort didactique et afin de s'adapter à la réalité des compétences et besoin des élèves présents dans la classe (SANCHEZ-MAZAS, FERNANDEZ-IGLESIAS, MECCHI, 2014). Lors des observations et entretiens menés dans le cadre de ma thèse sur les possibilités de mixer approches actionnelles et grammaire rénovées dans le cadre de l'enseignement du français pour des classe d'assistants de bureau AFP ; j'ai vu apparaître un objet didactique fascinant, bien que particulièrement perturbant et difficile à maîtriser pour les enseignants : l'interlangue (SELINKER 1972, WHITE, 2003).

Ce fait n'est pas étonnant et était même l'une de mes hypothèses de recherche. Ces classes se composent, en effet, d'environ 35-40% d'élèves sortant de filière d'accueil et pour qui le français est une langue seconde, voire tertiaire, encore en voie de consolidation. Les classes observées se caractérisent par la grande diversité des langues parlées, des langues qui, le plus souvent, dépassent les connaissances linguistiques des enseignants. Ces derniers doivent ainsi travailler dans des classes regroupant des élèves aux profils linguistiques divers -y compris des francophones monolingues- ce qui en soi peut représenter un défi (GIERUC, 2007) - et y appliquer un plan d'études visant à obtenir un niveau homogène en fin de formation. Cela ne les empêche pourtant pas de faire évoluer leurs pratiques hors du strict cadre prescrit lorsque cela semble pertinent ; même si, durant mes visites, j'ai pu observer des différences dans l'acceptation d'une pratique telle que les manifestations de phénomènes d'interlangue.

Durant les séquences didactiques de grammaire que je leur ai fournies dans le cadre de ma recherche, les élèves ont eu l'opportunité de discuter de leurs représentations de la langue ; des représentations qui font jaillir des points de convergences et de ruptures entre les diverses langues parlées. Ainsi, en fonction des sujets abordés les élèves, francophones ou non, rencontrent plus ou moins de difficultés à saisir un sujet en fonction des spécificités de la structure profonde de leur ou leurs langues de référence.

En classe et lors d'entretiens, enseignants et élèves ne remettent pas en cause la pertinence de discuter de manière explicite de ces parallèles entre les langues. Le fait de créer des passerelles entre les langues paraît indéniablement une stratégie pour améliorer la compréhension du français et permettre de stimuler l'autoapprentissage de la langue en contexte d'immersion (SPANGHERO-GAILLARD, 2006). Cependant leur usage perturbe les rôles présupposés au sein de la classe et l'expertise confiée par défaut à l'enseignant. En effet, ces derniers se retrouvent parfois sporadiquement éjectés du triangle didactique de Houssaye parce qu'ils ne parviennent pas à comprendre rapidement les présupposés utilisés par les élèves pour bâtir une théorie sur le fonctionnement de la langue française et ne peuvent ainsi jouer pleinement le rôle de médiateur didactique entre élève et savoir, ou du moins la fonction de vérificateur de la pertinence des théories avancées (RÉZEAU, 2002). L'expertise change de camp et les élèves peuvent alors éventuellement endosser le rôle de médiateur envers certains de leurs camarades avec lesquels ils partagent une langue commune. Charge à ces derniers d'évaluer la pertinence de l'explication proposée, hors du champ de contrôle de l'enseignant. On se retrouve ainsi dans une véritable situation d'apprentissage par les pairs, véritable parce que l'enseignant ne saurait s'y imposer comme détenteur du savoir ; même s'il demeure présent et conserve la responsabilité de l'organisation du cours.

Cette communication portera sur une partie des observations menées en classe qui se sont focalisées sur cette fluidité des rôles d'expertise et les manières dont les enseignants gèrent ces situations. Cela pose aussi la question de la facilité que les enseignants ont ou n'ont pas à abandonner leur rôle d'expert et l'impact que cela peut avoir sur les autres élèves de la classe, notamment au niveau de leurs représentations et attentes concernant la posture enseignante et celle d'expert d'un sujet.

Cette notion d'expertise partagée complique un peu le schéma triangulaire habituel mais son usage concernant les phénomènes d'interlangue enthousiasme suffisamment la plupart des participants à ma recherche pour être conservée, voire encouragée hors de ce cadre particulier. Pour ce faire, il paraît intéressant de discuter à l'avenir des moyens de nature à mettre en confiance les enseignants pour qu'ils laissent une place choisie à cette interlangue, sans se laisser dépasser et en sachant quand provoquer son apparition pour maximiser son impact didactique ; on peut ainsi formuler quelques questions supplémentaires : s'il paraît illusoire d'attendre que les enseignants maîtrisent toutes les langues parlées au sein de leurs classes, quelles seraient les connaissances minimales ou autres outils à leur fournir afin qu'ils puissent provoquer à bon escient la construction de passerelle entre les langues ? De manière générale, comment redistribuer les rôles entre les différents acteurs d'une salle de classe et quels sont les facteurs présents dans les classes observées qui facilitent ces transitions ?

Cet épiphénomène, didactiquement riche, témoigne du multilinguisme de facto que l'on retrouve au sein des classes ordinaires et demande donc de manière plus générale de mieux penser le bagage linguistique des enseignants et à les former à ne pas enseigner le français que dans une perspective autocentrée.

Axes thématiques / mots-clefs :

- Didactique du français langue ; didactique du français langue étrangère
- Limites du savoir des enseignants et partage de l'expertise avec les élèves

Références :

- ABRY, D. FIÉVET, M. (coor.) (2006) *L'enseignement /apprentissage du Français Langue Étrangères en milieu homoglotte : spécificités et exigences*. Grenoble : Pug.
- BOYZON-FRADET, D. CHISS J-L.(dir.) (1997) *Enseigner le français en classe hétérogène : école et immigration*. Paris : Nathan.
- GIERUC, G. (2007) *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école ?* Lausanne : URSP.

- HAEFFELE, H. WEISS, M. (2003) *L'enseignement du français aux enfants d'origine étrangère : guide pratique pour l'enseignant*. Strasbourg : CRDP Alsace.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (2005) *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue*. Bern : Peter Lang.
- RÉZEAU, J. (2002) « Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique » », in *ASP*, pp. 35-36.
- SANCHEZ-MAZAS, M. FERNANDEZ-IGLESIAS, R. MECI, A. (2014) *Enseigner en contexte hétérogène*. Genève : Carnet des sciences de l'éducation.
- SPANGHERO-GAILLARD, N. (2006) « L'enseignement d'une langue pour des études/enseignement d'une langue pour une insertion socioprofessionnelle en milieu homoglotte : apport de la psychologie et de l'ergonomie cognitive » in ABRY, D. FIÉVET, M. (coor.) (2006)
- SURIAN, M. (2018) *Didactique du français et accueil des élèves migrants : objets d'enseignement, obstacles et régulation des apprentissages*. Berne : Peter Lang.
- WHITE, L. (2003) « On the nature of interlanguage representation: Universal grammar in the second language. » in *The handbook of second language acquisition*, pp. 19-42.

*

3. Débriefing des savoirs informatiques après une session de jeu Programming Game

Maud Plumettaz-Sieber

Alors que la phase de jeu permet de développer et de mobiliser les savoirs présents dans le jeu, c'est en portant un regard réflexif sur leur expérience de jeu que les joueurs apprennent (Plumettaz-Sieber et al., 2019). Le débriefing vise un retour sur l'expérience vécue par les joueurs (Lederman, 1992), ainsi qu'une institutionnalisation des savoirs (Brousseau, 1998) pour transformer les connaissances en savoirs réutilisables dans d'autres situations. Toutefois, cette phase de débriefing est difficile à mettre en place par les enseignants. Dans notre recherche, qui s'ancre dans le domaine de la didactique de l'informatique, nous nous intéressons au débriefing des savoirs après une session de jeu *Programming Game (PG)* (AlbaSim, 2018). Le dispositif techno-pédagogique, qui comprend le jeu et les scénarios pédagogiques pour son utilisation en classe, vise le développement chez des débutants, d'une pensée informatique (Wing, 2006 ; Romero, 2018 ; etc.) et de savoirs en programmation que sont les instructions, les variables, les conditions (*if*) et les boucles (*for* et *while*). L'enseignant intervient lors du débriefing, après une session de jeu, pour institutionnaliser les savoirs et accompagner les élèves dans le processus de transfert (Bracke, 1998 ; Perrenoud, 1997 ; Presseau, 2000). Ce papier vise à identifier comment est conçu et mis en œuvre le débriefing par l'enseignant.

Nous avons adopté une méthodologie de type Recherche Orientée par la Conception (ROC) (Plumettaz-Sieber, 2020) pour co-concevoir, expérimenter et analyser le dispositif techno-pédagogique. Pour concevoir notre modèle de débriefing, nous avons mobilisé la théorie des situations didactiques (TSD) (Brousseau, 1998). La TSD nous amène à réfléchir à la dévolution, aux situations d'action, de formulation et de validation dans la phase de jeu, ainsi qu'à l'institutionnalisation des savoirs après la session de jeu. Nous avons également mobilisé la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) (Sensevy, 2001) qui comprend la *topogenèse*, la *chronogenèse* et la *mésogenèse*. La *topogenèse* renvoie aux rôles de l'enseignant et de l'élève pendant le débriefing ; la *chronogenèse* renvoie à la gestion du temps didactique (progression des savoirs et moment des interventions de l'enseignant) dans le débriefing ; et la *mésogenèse* renvoie aux milieux didactiques (matériel utilisé) lors du débriefing. La première itération nous a permis de concevoir un modèle de débriefing en cinq dimensions (Plumettaz-Sieber et al., 2020) : *ressenti*, *prise de conscience*, *désyncrétisation*, *validation* et *généralisation*. Ce modèle de débriefing est utilisé pour la conception et l'analyse du débriefing.

De plus, nous avons réalisé une analyse des codes soumis dans *PG* par les élèves (Plumettaz-Sieber et Sanchez, soumis) pour identifier les difficultés d'apprentissage et les obstacles didactiques à prendre en compte dans le débriefing (Du Boulay, 1989 ; Ala-Mutka, 2004 ; etc.). Nous avons élaboré une typologie qui se fonde sur un modèle d'évaluation de la pensée informatique (Romero et al., 2017).

Dans le débriefing, nous analysons, en termes de topo-, chrono- et mésogenèse, comment l'enseignant prend en compte, d'une part chaque dimension du modèle de débriefing, et d'autre part les composantes et les axes du modèle d'évaluation de la pensée informatique, ainsi que les erreurs et difficultés des élèves.

Lors des Doctoriales du 2Cr2D, nous présenterons notre modèle de débriefing (Plumettaz-Sieber et *al.*, 2020), ainsi que notre typologie des difficultés et des erreurs d'apprentissage de la programmation et de la pensée informatique. Puis, nous expliquerons comment le modèle de débriefing a été utilisé pour concevoir et analyser le débriefing réalisé après la session de jeu *PG*. Finalement, nous présenterons la grille qui servira à l'analyse des enregistrements vidéo récoltés lors des expérimentations.

Axes thématiques / mots-clé :

- Didactique de l'informatique et pensée informatique ;
- Débriefing et institutionnalisation.

Références

- Ala-Mutka, K. (2004). *Problems in learning and teaching programming - A literature study for developing visualizations in the Codewitz-Minerva project*. Codewitz Needs Analysis. https://www.cs.tut.fi/~edge/literature_study.pdf
- AlbaSim (2018). « Programming Game », *Serious Game*. <https://www.albasim.ch/fr/nos-serious-games/>
- Bracke, D. (1998). Vers un modèle théorique du transfert : les contraintes à respecter. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(2), 235-266.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La pensée sauvage.
- Du Boulay, B. (1989). Some difficulties of learning to program. *Educational Computing Research*, 2(1), 57-73.
- Lederman, L. C. (1992). Debriefing: Toward a Systematic Assessment of Theory and Practice. *Simulation and Gaming*, 23(2), 145-160.
- Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie collégiale*, 10(3), 5-16.
- Plumettaz-Sieber, M. (2020). Difficultés rencontrées dans le cadre d'une recherche orientée par la conception : un cas concernant l'usage d'un jeu dédié à l'apprentissage de la programmation [communication orale]. Conférence RJC EIAH, Poitiers.
- Plumettaz-Sieber, M. & Sanchez, E. (soumis). L'analyse des erreurs comme support au débriefing des savoirs informatiques dans Programming Game. Dans S. George, P. Jacoboni, C. Després. *Numéro spécial STICEF*.
- Plumettaz-Sieber, M., Bonnat, C. & Sanchez, E. (2019). Debriefing and Knowledge Processing. An Empirical Study about Game-Based learning for Computer Education. Dans Liapis, A., Yannakakis, G., Gentile, M. & Ninaus, N. (Eds.), *GALA 2019*, 32-41. Athens: Springer International Publishing.
- Plumettaz-Sieber, M., Bonnat, C. & Sanchez, E. (2020). *Vers un modèle de débriefing : une étude de cas avec le jeu Programming Game* [communication écrite]. Conférence Didapro8 - DidaSTIC, Lille.
- Presseau, A. (2000). Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(3), 515-544.
- Romero, M., Lepage, A. & Lille, B. (2017). Computational thinking development through creative programming in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(42), 1-15.
- Romero, M. (2018). Développer la pensée informatique pour démystifier l'intelligence artificielle. *Bulletin de la société informatique de France*, (12), 67-75.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. Dans *Théories de l'action et éducation*, J. Baudouin et J. Friederich, De Boeck Supérieur.
- Wing, J. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.

*

4. L'enseignement de la *Capoeira* en cours de musique, à Genève - à l'école et dans un cours de piano. Analyse didactique d'un phénomène de transposition.

Marina Rabelo de Queiroz

Notre thèse s'inscrit dans les démarches de recherche de l'équipe de Didactique des Arts et du Mouvement (DAM) de la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève. Elle s'appuie en particulier sur les travaux antérieurs menés par ce groupe sur les interactions entre la corporéité et les contenus symboliques. Elle est soutenue par le Centre de Compétences Romand de Didactique Disciplinaire (2Cr2D), et fait partie d'un projet plus ample qui porte sur le rôle de la corporéité dans les apprentissages (rythmiques) à l'école primaire. Dans le cadre de la thèse, nous traitons plus spécifiquement de l'analyse des enseignements rythmiques pour les enfants de 8 à 9 ans dans des cours ordinaires de *capoeira*, et dans une séquence sur la *capoeira*, dans le cadre de l'enseignement musical à l'école primaire et dans des cours individuels de piano.

Une première revue de la littérature nous a permis de constater qu'à ce jour, bien qu'un certain nombre d'études aient été menées au Brésil et ailleurs sur la *capoeira* et sa musique (d'un point de vue ethnographique et ethnomusicologique), ainsi que sur son enseignement dans les classes d'éducation physique, à notre connaissance aucune recherche didactique n'a été menée sur sa transposition dans des contextes scolaires où la *capoeira* n'est pas une pratique de référence usuelle. Notre objectif est celui de mettre en évidence les implications – dans le processus d'enseignement / apprentissage rythmique – de l'introduction de la *capoeira* dans des dispositifs institutionnels d'enseignement de la musique (celui du cadre scolaire en classe primaire et celui des cours individuels de piano, à Genève). Sur la base de cette analyse, nous souhaitons mettre en évidence les milieux didactiques corporels et musicaux aménagés par des enseignants et les caractéristiques des dispositifs d'enseignement observés.

Nous analysons dans un premier moment comment la façon dont la *capoeira* sollicite le corps s'articule à l'apprentissage des rythmes. Ensuite, nous examinons les éventuels obstacles lors de la transposition de ces savoirs corporel-rythmiques en contexte exogène, saisissant les aspects antagonistes ou complémentaires à la logique de l'enseignement de musique. Nous avons choisi pour cela d'adopter une approche qualitative, en constituant un corpus d'analyse à partir de vidéoscopies et de transcriptions des trois classes – *capoeira*, musique à l'école et piano – ainsi que d'entretiens semi-dirigés avec chacun des enseignants, portant sur les contenus d'enseignement rythmiques et les conduites didactiques. Nous centrons l'analyse sur la question des transpositions didactiques externes (historiques-culturels) et internes (contenus didactiques actuels), en nous intéressant aux contenus traités dans chaque contexte, aux moyens choisis par chacun des enseignants pour que la construction d'une corporalité spécialisée se produise, et aux résultats observés.

Nous soulignons que les transpositions didactiques en question impliquent une articulation entre des conceptions contrastées en termes de transmission. D'une part, l'enseignement rythmique en milieu scolaire et au piano tend vers une forte élémentarisation des savoirs et s'inscrit dans des contextes qui englobent un certain nombre de styles et de genres musicaux. Les cours ordinaires de *capoeira*, en revanche, se concentrent sur une seule transmission culturelle. La spécialisation rythmique se fait dans un processus d'enseignement qui cherche à se rapprocher d'une situation d'immersion.

Nous considérons que cette recherche contribuera à une plus ample compréhension de l'enseignement du rythme dans des contextes formels, où la construction d'une corporalité musicale se donne de manière plus ou moins spécialisée – respectivement : cours de piano et cours de musique – et dans des contextes en apparence non formalisés (*capoeira*) mais qui traitent des contenus extrêmement élaborés (du point de vue rythmique et de la coordination). Notre but est d'élargir notre connaissance de la relation entre la construction de la corporalité musicale et l'incorporation des savoirs rythmiques, à partir d'un regard didactique, ce qui peut susciter l'intérêt des musiciens, didacticiens et apprentis en musique.

Axes thématiques / mots-clé :

- Didactique de la musique : praxéologies rythmiques en cadre scolaire, au piano et dans des cours de *capoeira*.
- Analyse des transpositions externes (historico-culturels) et internes (contenus effectifs d'enseignement).

Références :

- Amade-Escot, C. (2007). *Le Didactique*. Paris : Éditions Revue EP&S.
- Brice, M. (2014). *La rythmique Jaques-Dalcroze dans les écoles primaires genevoises : une approche didactique*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Carvalho, J. (2011). *O Ensino do Ritmo na Música Popular Brasileira : Proposta de uma metodologia mestiça para uma música mestiça*. Thèse de doctorat, Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : Perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*. 12/1, 73 - 112. Grenoble : La pensée sauvage.
- Ciavatta, L. (2009). *O Passo: música e educação*. Rio de Janeiro : L. Ciavatta.
- Desroches, M., Stévanec, S., Lacasse, S. (2014). *Quand la musique prend corps*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

- Grivet Bonzon, C., Mili, I., & Rickenmann Del Castillo, R. C. (2018). Pour une analyse didactique de la formation instrumentale et vocale. revue de la littérature et démarche de problématisation des rapports musicien- instrument-œuvre. *Formation Et Pratiques d'Enseignement En Questions*, (23), 159-173. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:138713>
- Jaques-Dalcroze, E. (1907). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne : Foetisch Frères S.A. Éditeurs.
- 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 fédérateurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Leutenegger, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en didactique des mathématiques*. 20/2, 209-250. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:44559>
- 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, musique, arts visuels). In J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Éd.), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (pp. 87-108). Bruxelles : De Boeck. Raisons éducatives.
- 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.
- Sensevy G., & Mercier A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR, Paideia.

*

5. « STALINIZM » : conception et évaluation d'un prototype de jeu vidéo sérieux en didactique de l'histoire

Rémi Schaffter

Ce projet de thèse repose en premier lieu sur la conception d'un prototype de jeu vidéo sérieux, ou *serious game*, en didactique de l'histoire. Le jeu en question, nommé *Stalinizm*, s'inspire des jeux d'aventure, basés principalement sur l'exploration et la réflexion. Un *serious game* étant une application informatique combinant des finalités « sérieuses » (Alvarez, 2007), par exemple l'apprentissage, et des aspects « ludiques », inspirés ici par les jeux vidéo, nous souhaitons explorer son potentiel pédagogique dans un contexte scolaire.

Notre objectif est de transposer didactiquement, grâce à ce média, des savoirs historiques et plusieurs étapes de la démarche historique de l'enquête, en vue de concevoir un support d'apprentissage compatible avec les exigences de l'enseignement de l'histoire dans les classes de Suisse romande. Le jeu a été développé à partir d'un thème abordé dans les moyens d'enseignement romands, l'URSS sous Staline, afin de permettre aux élèves de découvrir les caractéristiques du stalinisme grâce à l'exploration d'un environnement virtuel fortement inspiré par l'URSS des années 1950. L'univers fictif ainsi proposé, appelé *Moskograd*, reprend des spécificités du régime stalinien et du contexte de la Guerre froide, tout en abordant des thématiques plus générales, qui sont souvent mises en avant lorsqu'il est question de régimes présentés comme des dictatures totalitaires : propagande, censure, répression, surveillance, et ainsi de suite.

Nous détaillerons donc la manière dont ces éléments ont été transposés dans le jeu, avant d'expliquer le rôle de la fictionnalisation dans notre démarche. Nous aborderons également quelques pistes de réflexion en vue d'une approche comparative avec des thèmes similaires en histoire ou avec des œuvres de fiction (jeux vidéo, cinéma, littérature, etc.), dans le but de dresser des parallèles avec l'histoire profane (Éthier, Lefrançois, Joly-Lavoie, 2018) et les représentations historiques qu'elle peut engendrer, ou encore avec l'éducation aux médias et certaines questions socialement vives.

En plus de présenter le processus de conception, nous comptons aborder la question des mécaniques de jeu et les ressorts scénaristiques utilisés pour mettre en scène et rendre possible l'enquête. Dans *Stalinizm*, les élèves se voient en effet attribuer le rôle d'enquêteurs remontant le temps et doivent accomplir trois missions : découvrir le destin d'une personne disparue, récolter des informations sur la société de *Moskograd*, et enfin s'enfuir de la région. Nous présenterons l'outil principal avec lequel l'élève mènera son enquête, un journal d'enquêteur intégré au jeu, puis les différentes interactions et activités possibles, dont certaines amèneront l'élève à se mettre temporairement à la place d'un agent du régime, d'un opposant ou d'un citoyen. Nous expliquerons alors pourquoi, en plaçant ainsi les élèves dans le rôle d'un « individu ordinaire », il serait possible, selon nous, d'orienter la réflexion sur les questions de l'empathie historique (Endacott, Brooks, 2013), des acteurs de l'histoire, de l'histoire orale (Fink, 2020), en vue de favoriser la compréhension du contexte historique présenté.

Si la conception de *Stalinizm* et l'analyse du processus de transposition didactique constituent la première partie de ce projet, l'évaluation du prototype et sa prise en main par les enseignants représentent le deuxième axe de notre recherche, qui s'inscrit dans un cadre méthodologique situé entre la « recherche développement » (Loiselle, 2007) et la « recherche évaluative orientée vers la conception » (Karsenti, Savoie-Zajc, 2011).

Cette partie de notre travail est cependant encore en cours d'élaboration, ce qui limite fortement les éléments à présenter. Notre dispositif de recherche devrait prendre la forme suivante : Les enseignants pourront tester le jeu et porter sur lui un regard critique, ce qui permettrait, dans l'idéal, de jauger la pertinence du support choisi et sa compatibilité avec une démarche d'enseignement-apprentissage en histoire. Nous envisageons d'employer une approche de type qualitative-interprétative afin de recueillir leurs impressions et leurs retours, par le biais d'entretiens ou de questionnaires semi-directifs. Cela nous offrirait également la possibilité de faire un rapide état des lieux des représentations des enseignants au sujet des jeux vidéo et des contraintes associées à l'utilisation d'un tel média dans un contexte scolaire.

Axes thématiques / mots-clé :

- Conception d'un prototype de jeu vidéo sérieux pour l'enseignement de la discipline histoire au degré secondaire I. Transposition didactique de concepts en histoire et de la démarche historique de l'enquête grâce à un support vidéoludique.
- Evaluation et prise en main du prototype par les enseignants dans le cadre d'une « recherche évaluative orientée vers la conception » (Karsenti, Savoie-Zajc, 2011).

Références :

- Alvarez, J. (2007). *Du jeu vidéo au Serious Game, approches culturelle, pragmatique et formelle*. (Thèse de doctorat, Université Paul Sabatier de Toulouse).
- Annart, J. (2020). Courte histoire culturelle et industrielle des jeux vidéo. *La Revue Nouvelle*, 1(1), 56-69.
- Astolfi, J., Daro, É., Ginsburger-Vogel, Y. & Toussaint, J. (2008). Chapitre 18. Transposition didactique. Dans : Astolfi, J., Daro, É., Ginsburger-Vogel, Y. & Toussaint, J. (dir). *Mots-clés de la didactique des sciences : Repère, définitions, bibliographies* (p.177-187). Louvain-La-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Berry, V. (2011). Jouer pour apprendre : est-ce bien sérieux ? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu (vidéo) et apprentissage. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 37(2), 1-14.
- Endacott, J., Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research & Practice*, 8, p.41-58.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D., Joly-Lavoie, A. (dir.). (2018). *Mondes profanes : Enseignement, fiction et histoire*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Fink, N. (2020). La connaissance et la transmission de l'histoire au prisme du témoignage oral. *A contrario*, 1(1), p.15-34.
- Galaup, M. (2013). *De la conception à l'usage d'un jeu sérieux de génie mécanique : phénomène de transposition didactique dans l'enseignement secondaire et universitaire : le cas Mecagenius®*. (Thèse de doctorat, Université Jean Jaurès de Toulouse).
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^{ème} édition). Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Loiselle, J. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), p.40-59.
- Rueff, J. (2008). Où en sont les « games studies ? ». *Réseaux*, 151(5), 139-166.

*

6. Les effets de l'activité des enseignant·e·s sur la collaboration école-familles

Stefanie Rienzo

Jusque dans les années 1960, en Suisse comme en France, l'école était fermée au monde extérieur et avait peu de contacts avec les parents d'élèves (Delay, 2013). Depuis la fin du siècle dernier, un mouvement inverse s'est imposé : une plus grande proximité entre les enseignant·e·s et les parents est mise en œuvre (Giuliani & Payet, 2014) au nom de la lutte contre l'échec et les inégalités scolaires (Périer, 2019). L'institution scolaire genevoise n'a pas échappé à cette nouvelle injonction, considérée *a priori* comme un facteur favorable à la réussite scolaire des enfants (Payet, 2017). La collaboration école-familles représente ainsi un nouveau domaine de l'action enseignante, alors que les professionnel·le·s soulignent ne pas être suffisamment formé·e·s à cette activité jugée difficile (Payet & Giuliani, 2014).

Malgré les effets positifs supposés de ces relations, de nombreux malentendus et tensions subsistent entre ces deux acteurs éducatifs (Akkari & Changkakoti, 2009), tout comme les inégalités d'apprentissage (Bautier & Rayou, 2013).

Ces constats suscitent plusieurs interrogations. Le développement de la collaboration école-familles permet-il réellement de réduire les inégalités et de faire réussir tous les enfants, peu importe leur niveau social ? Comment l'activité des enseignant-e-s en classe influence la construction de la collaboration avec les parents de leurs élèves et la réussite scolaire de ces derniers ?

Outre les différents moments de rencontre entre les enseignant-e-s et les parents qui participent grandement à cette construction, leur collaboration se façonne aussi au sein de la classe, à travers la relation entretenue entre l'enseignant-e et l'enfant. En effet, dans son modèle d'analyse de l'activité des enseignant-e-s, Goigoux (2007) considère qu'elle est multifinalisée et qu'elle se dirige simultanément dans plusieurs directions : vers les élèves, vers les autres acteurs de la scène scolaire (dont les parents) et vers l'enseignant-e. Au fur et à mesure de leurs années d'expériences, les enseignant-e-s développent, ajustent et régulent leurs conceptions et leurs pratiques pédagogiques pour permettre la réussite scolaire de chacun de leurs élèves. Mais celles-ci semblent fortement influencées par la forme scolaire (Vincent, Lahire & Thin, 1994), ses normes et ses règles. De plus, les professionnel-le-s ont des représentations du rôle des élèves et des attentes quant à leur comportement en classe et la prise en charge de leur travail personnel. Beaucoup d'enseignant-e-s estiment que ce sont aux parents de s'assurer que leur enfant y réponde. Il s'agit de la norme de participation (Giuliani, 2009) attendue permettant aux parents de correspondre à leur client idéal (Becker, 1997).

C'est pourquoi nous supposons qu'il existe un lien non négligeable entre l'activité des enseignant-e-s réalisée en classe avec leurs élèves et les relations qu'ils développent avec les parents de ces derniers.

Afin d'identifier ce lien, notre communication présente une partie des résultats obtenus au cours de notre recherche doctorale (Rienzo, en cours) qui interroge la construction de la collaboration entre les enseignant-e-s et les parents au sein de l'enseignement primaire genevois. Notre principal objectif est de saisir comment elle se construit dans les pratiques quotidiennes des acteurs, tant informelles que formelles, dans les faits réels et dans leurs expériences. Pour cela, nous avons observé les pratiques enseignantes, telles que les activités d'enseignement et les rencontres enseignant-e-parents (réunions de parents, entretiens trimestriels). Nous avons également mené des entretiens compréhensifs avec les enseignant-e-s, les parents et les enfants composant notre échantillon. A travers notre analyse, nous mettons en évidence les caractéristiques des enseignant-e-s : représentations et attentes, pratiques pédagogiques, valeurs et croyances, expériences, etc. Puis, nous montrons quels sont les effets de ces caractéristiques sur les relations avec les parents et les enfants, ainsi que sur la réussite scolaire de ces derniers. Nous illustrons finalement comment les jugements, les tensions, les malentendus et les conflits peuvent apparaître dans les interactions de face à face et entraver la collaboration lorsque les parents sont éloignés du cadre scolaire imposé.

Axes thématiques / mots-clé :

- Collaboration école-familles
- Représentations, attentes et pratiques enseignantes
- Réussite scolaire et inégalités

Références :

- Akkari, A., & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. Bilan des recherches récentes. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 25, 103-130.
- Bautier, E., & Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires* (2^e éd.). Paris : PUF.
- Becker, H. S. (1997). Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves. In J.-C. Forquin (Ed.), *Les sociologies de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes* (pp. 257-270). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Delay, C. (2013). L'impératif scolaire du partenariat et son appropriation partielle au sein des familles populaires : un exemple genevois. *Éducation et sociétés*, 32, 139-153.
- Giuliani, F. (2009). Éduquer les parents ? Les pratiques de soutien à la parentalité auprès des familles socialement désavantagées. *Revue Française de Pédagogie*, 168, 83-92.
- Giuliani, F., & Payet, J.-P. (2014). Les logiques scolaires de la proximité aux familles. *Éducation et sociétés*, 34, 5-21.

- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-70.
- Payet, J.-P. (2017). *École et familles. Une approche sociologique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Payet, J.-P., & Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement désqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Éducation et sociétés*, 34, 55-70.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*. Paris : PUF.
- Rienzo, S. (en cours). *La construction ordinaire de la relation école-familles. Étude ethnographique des formes plurielles de la « collaboration » entre enseignants et parents dans l'enseignement primaire genevois*. Thèse de doctorant en Sciences de l'Éducation, Université de Genève.
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 5-32). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

*

7. Interdisciplinarité scolaire au secondaire, pratiques effectives et perspectives futures

Benôit Tonnetti

Les grands défis du 21^e vont demander aux générations futures des compétences et connaissances différentes de celles développées au siècle précédent. L'école, acteur majeur de la construction d'une jeunesse critique et réflexive, se doit d'évoluer dans le sens des besoins de la population et de la société, et ainsi de la préparer au mieux à ces problématiques globales et complexes qui nous font face.

Cette présentation de thèse a deux objectifs. Le premier est de présenter les résultats d'une revue de littérature sur les approches interdisciplinaires effectivement mise en place dans les écoles au secondaire. Cette revue fait un état des lieux des études scientifiques (avec prise de données) publiées sur l'interdisciplinarité scolaire. Le but de cette revue est d'analyser les approches réellement mises en place dans les établissements secondaires et leurs effets sur les enseignants et les élèves.

Le deuxième objectif est de présenter une étude empirique en cours avec la mise en place de séquences interdisciplinaires dans des écoles secondaires suisses. Les données recueillies, grâce à une méthodologie mixte (questionnaires et entretiens auprès des enseignants et des élèves), vont permettre de définir les effets de ces séquences interdisciplinaires sur l'intérêt des élèves et sur leurs apprentissages.

Axes thématiques :

- L'interdisciplinarité semble être une approche qui, lorsqu'elle est utilisée consciemment et de manière adéquate, permet de développer des compétences et connaissances propres au monde de demain, du moins en théorie. Lorsqu'il s'agit de mettre en pratique, les rares études dans ce domaine mettent en exergue la difficulté des enseignants à réellement intégrer les différentes disciplines et à ne pas tomber dans une pseudo-interdisciplinarité, bien que certaines propositions pratiques, semblent très prometteuses, notamment du côté australien. Grâce à une analyse thématique inductive et déductive des expériences pratiques d'interdisciplinarité scolaire, cette présentation présentera (1) les bénéfices, (2) les difficultés des approches interdisciplinaires, et (3) les déterminants d'une interdisciplinarité de qualité. Ces derniers sont indispensables afin d'assurer une réelle intégration des disciplines et l'évitement de dérives (pseudo-interdisciplinarité, hégémonie ...).
- Le deuxième axe sera essentiellement basé sur la présentation d'une étude empirique en cours où l'objectif est de mettre en place des séquences interdisciplinaires dans le système éducatif suisse au secondaire II et d'observer les effets de ces séquences sur l'intérêt des élèves et leurs apprentissages. Les données étant en cours de recueil, cette partie sera dédiée à une présentation de la méthode et des objectifs de recherche. Dans le cadre de cette étude, une méthode mixte a été utilisée. Des questionnaires auprès des élèves permettent de mesurer leur intérêt individuel et leur compétence perçue dans les disciplines concernées et leur intérêt en situation lors de séquence interdisciplinaire. Des entretiens sont réalisés auprès des élèves afin de compléter les données quantitatives issues des questionnaires sur leur motivation et leurs apprentissages. Enfin des entretiens ont été réalisés auprès

des enseignants afin d'appréhender l'évolution de leurs conceptions enseignantes avec la mise en place de cette séquence interdisciplinaire.

Références :

- Lenoir, Y. and A. Hasni (2016). "Interdisciplinarity in primary and secondary school: Issues and perspectives." *Creative Education* 7(16): 2433-2458.
- Darbellay, F. (2019). L'interdisciplinarité à l'école: succès, résistance, diversité, Alphil.
- McPhail, G. J. (2018). "Curriculum integration in the senior secondary school: a case study in a national assessment context." *Journal of Curriculum Studies* 50(1): 56-76.
- Rodríguez, J. G., et al. (2010). "Interdisciplinarity and research on local issues in schools: Policies and experiences from Colombia." *Issues in Interdisciplinary Studies* 28: 109-137.
- Hasni, A., et al. (2015). "Mandated Interdisciplinarity in Secondary School: The Case of Science, Technology, and Mathematics Teachers in Quebec." *Issues in Interdisciplinary Studies* 33: 144-180.
- Michelsen, C. (2015). "Mathematical modeling is also physics—interdisciplinary teaching between mathematics and physics in Danish upper secondary education." *Physics Education* 50(4): 489.
- Fereday, J. and E. Muir-Cochrane (2006). "Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development." *International Journal of Qualitative Methods* 5(1): 80-92.

*

8. Usage des nouveaux médias et enseignement des arts visuels : quelques éléments d'analyse du processus de création

Clara Périssé Arozarena

Cette communication présente les premiers résultats d'une recherche en cours sur l'utilisation des appareils numériques mobiles (téléphones intelligents, tablettes, appareils photographiques numériques, etc.) dans des séquences en arts visuels. Nous étudions les aspects poïétiques (Passeron, 1996) de ces usages ou pratiques de création en jeu. Nous avons collecté des données dans deux sources différentes : la première comprend un ensemble de séquences en enseignement des arts visuels élaborés par des professeurs et déposés sur des sites Internet ; la deuxième représente la formation en didactique des AVI¹ d'étudiants de la HEP de Vaud². Ainsi, nous faisons, d'une part, un état des lieux de l'intégration des appareils numériques mobiles dans l'enseignement des arts visuels. D'autre part, en observant des opérations ou mécanismes visibles et en s'appuyant sur les analyses de différents sujets de recherche proposées par des étudiants en formation à l'HEP de Vaud et des explications des séquences des enseignants sur Internet, nous dégagons quelques éléments saillants sur la spécificité des dynamiques de création lors de l'usage des appareils numériques mobiles dans le cadre de l'enseignement en AVI.

Contexte, ancrages théoriques et objectifs :

Les appareils mobiles numériques (téléphones intelligents, tablettes, appareils connectés) permettent non seulement de visionner des images, mais aussi de les analyser, de les modifier, de les créer et d'enregistrer diverses données. En outre, l'accès à Internet favorise le partage et l'échange de productions. Aujourd'hui, la plupart des futurs enseignants photographient, réalisent des vidéos ou des fichiers audios grâce à leurs outils numériques. Ils effectuent des montages, appliquent des filtres. Pour Manovich (2010), la grande force de ces nouveaux médias se trouve dans la capacité des utilisateurs à comprendre ce nouveau langage, mais aussi à le parler a contrario d'un média comme le cinéma qui les cantonnait au rôle de spectateur. Ce nouveau paradigme modifierait ainsi les processus de création et permettrait à certaines pratiques artistiques et médiatiques relatives à l'usage des appareils numériques mobiles de se développer en classe d'arts visuels. Pourtant, selon une étude Pisa de 2018, en Suisse, 65 % des enseignants en arts visuels n'utilisent jamais d'appareils numériques au cours de la semaine. Alors que de nombreuses études traitent de l'intégration du numérique à l'école ou dans certains champs disciplinaires (les langues par exemple), peu d'entre elles concernent les arts visuels.

¹ Arts visuels

² Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Néanmoins, la plupart des recherches assez généralistes ou dans d'autres disciplines considèrent le manque de formation des enseignants comme un des freins à l'utilisation des outils numériques dans leurs pratiques professionnelles. Pour autant, nous n'avons trouvé aucune étude sur cette utilisation en didactique des arts visuels dans la formation des futurs enseignants. Par conséquent, nous avons jugé nécessaire de mener une recherche sur l'usage des appareils numériques mobiles en didactique des arts visuels. Dans cette communication, nous présenterons l'un des volets de notre recherche¹ : l'observation des processus de création en jeu dans ces séquences. Nous ne nous attarderons pas sur les nouvelles configurations des processus de création, mais nous étudierons la singularité de certaines dynamiques et des modes opératoires (créativité, essai-erreur, rapport au corps, etc.).

Methodologie :

La collecte de données se déploie sur deux sources différentes : la première comprend un ensemble de séquences en AVI (une vingtaine) déposées par des enseignants sur des sites Internet, séquences où prime l'utilisation d'appareils numériques mobiles. Puis, nous avons effectué, d'une part, un état des lieux non exhaustif des pratiques alliant appareil numérique mobile et AVI et, d'autre part, une première observation des processus de création en jeu, des dispositifs mis en place et des savoirs visés. Notre deuxième source se construit sur le terrain de la formation en didactique des AVI : les étudiants de la HEPVD, au cours de divers modules, ont utilisé des ANM² dans une optique de production créative et didactique. Nous collectons des données dans divers documents comme notre journal de bord qui contient nos observations sur le terrain, les dossiers de certification des étudiant.e.s³ (où se trouve l'analyse de leurs pratiques de création avec des ANM) et enfin des entretiens de groupes réalisés⁴ à la fin des divers modules. Le traitement de ces données prend principalement la forme d'une analyse thématique (Paillé, Mucchielli, 2012) qui s'appuiera sur les études théoriques relatives au processus créateur (Giaccio, Didier & Spampinato, 2017 ; Gosselin et al., 1998 ; Lubart, 2003), et sur les théories des médias (Flichy, 2014; Jenkins, 2013; Manovich, 2010).

Résultats :

Cette communication présente quelques éléments saillants apparus lors de l'analyse des sites Internet et des premiers documents issus de la formation des professeurs (des dossiers de certification et un entretien de groupe). Tout d'abord, l'usage d'appareils numériques mobiles dans des expériences pédagogiques en arts visuels semble enclencher différents microprocessus (Botella, Nelson, & Zenasni, 2016) favorisant les démarches de création. De nombreux enseignants sur Internet, mais aussi des étudiants ayant utilisé des ANM lors d'expériences de création rapportent que diverses propriétés de ces appareils accompagnent ces démarches : leur capacité à enregistrer un grand nombre de données ou à revenir en arrière, la visualisation immédiate d'images qu'ils peuvent par la suite sélectionner... Ainsi, divers sujets de notre recherche apprécient de pouvoir choisir un grand nombre d'images fixes ou animées et de visualiser immédiatement leur travail : ils ont moins peur de se lancer et d'expérimenter. Par conséquent, l'utilisation de l'appareil numérique mobile activerait, selon nous, l'articulation de deux pensées importantes dans une démarche de création : la pensée divergente (Guilford, 1968) marquée par sa fluidité et s'inscrivant dans un mode intuitif par sa capacité à proposer diverses réponses. Les ANM qui permettent d'effectuer de nombreux essais favoriseraient cette fluidité. Et la pensée convergente (ibid.) marquée par un raisonnement plus analytique qui classe, hiérarchise et permet de donner la réponse la plus adéquate à la question posée. Dans notre cas, la capacité à sélectionner la réponse la plus appropriée après avoir visualisé les différents essais semble activer cette pensée plus analytique.

¹ Cette recherche, s'inscrivant dans une thèse en cours, se déploie aussi à travers d'autres axes tels que la relation au dispositif, la relation au savoir (savoir théorique et savoir-faire), les comportements observés lors de l'usage des appareils numériques mobiles dans l'enseignement des arts visuels en général et dans la formation des futurs enseignants en arts visuels plus spécifiquement.

² Appareil numérique mobile.

³ La prise de données est programmée sur l'analyse de pratiques d'une soixantaine d'étudiant.e.s. Pour l'instant, la prise de données a été réalisée sur l'analyse de pratiques d'une vingtaine d'étudiant.e.s.

⁴ Cinq entretiens de groupe sont programmés. Un a été réalisé.

Notre présentation se focalisera également sur le rapport au corps lors de ces expériences pédagogiques. D'après les données de notre corpus de recherche (images consultables sur Internet, observation des modules de formation en didactique des arts visuels, discours des divers sujets de la recherche), le rapport au corps dans l'espace de la classe évolue : le corps passif de l'apprenant (Pujade-Renaud, 2005) devient un corps actif. Ces données mettent en exergue que les étudiants se déplacent dans la salle de classe, montent sur les tables, s'assoient ou se couchent par terre, sortent de la salle et parfois même décident de continuer chez eux les activités de création commencées lors de la formation.

Conclusion :

Même si ces premiers résultats exposés dans cette contribution demandent à être confirmés par la suite de notre recherche, ils permettent de commencer à conceptualiser des pratiques de création propres à l'utilisation d'appareils numériques mobiles en didactique des AVI. Nous pourrions ainsi présenter les atouts de l'intégration d'appareils numériques mobiles dans l'enseignement des arts visuels, mais aussi proposer des pistes de réflexion pour une meilleure intégration de ces dispositifs néo-médiatiques dans la formation des futurs enseignants généralistes et spécialistes, ce qui favoriserait des démarches de création.

Références :

- Botella, M., Nelson, J., & Zenasni, F. (2016). Les macro et micro processus créatifs. In *La créativité en éducation et formation* (pp. 33-46). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- De la Durantaye, F. (2012). La théorisation de la créativité au service de l'éducation en art. *Éducation et francophonie*, 40(2), 6-22.
- Flichy, P. (2014). *Le Sacre de l'amateur. Sociologie des passions ordinaires à l'ère numérique*. Paris: Le Seuil.
- Giacco, G., Didier, J., & Spampinato, F. (2017). *Didactique de la création artistique : approches et perspectives de recherche*. Louvain-la-Neuve: EME éditions.
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.-M., & Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666.
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, creativity, and their educational implications*: Edits Pub.
- Jenkins, H. (2013). *La culture de la convergence. Des médias au transmédia*. Paris: Armand Colin.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris: Armand Colin.
- Manovich, L. (2010). *Le langage des nouveaux médias*. Paris: Les Presses du réel.
- Passeron, R. (1996). *La Naissance d'Icare: éléments de poétique générale*. Marly-le-Roy: Presses universitaires de Valenciennes.
- PISA. (2018). *Les élèves de Suisse en comparaison internationale*. Consortium PISA.ch
- Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris: Editions L'Harmattan

*

9. De l'objet créé à son analyse : comment élaborer un dispositif de recherche pour explorer le potentiel didactique et pédagogique de l'application numérique « Fuir la Shoah. Ma rencontre avec des témoins » ?

Nathalie Masungi-Baur

Nous présenterons l'articulation entre les éléments pensés lors de la création des contenus didactiques et pédagogiques de l'ensemble du dispositif d'implémentation de l'application numérique « Fuir la Shoah. Ma rencontre avec des témoins », de ses contenus destinés aux élèves et aux enseignant-e-s, à la méthode recherche en cours d'élaboration pour enquêter sur le terrain. Nous mettrons en lumière les travaux réflexifs de la phase de création du support, puis expliciterons comment nous avons conçu des jalons d'étude exploratoire et la structure de notre dispositif de recherche dans les classes. Nous avons en effet été associée à la création de ce support, et souhaitons en déterminer le potentiel didactique. Soumis au design d'une application numérique conçue à la base dans le monde germanophone¹ pour enseigner l'histoire de la Shoah à des adolescent.e.s, nous

¹ Application numérique « Fliehen vor dem Holocaust. Meine Begegnung mit Geglückteten », disponible à : www.errinert.at/app-fliehen

nous en sommes emparés pour réaliser des tâches et questions répondant aux exigences de la démarche d'enquête en histoire, proposée dans le PER- histoire¹.

La conception d'une application numérique s'inscrit dans le développement de nouvelles préoccupations dans l'enseignement et la transmission de l'histoire de la Shoah, à l'ère de la disparition des témoins (Wieviorka, A., 2013). En effet, selon Fink et Gautschi (2019, p. 117), l'impact de leur témoignage, « leur présence physique et leur parole ont constitué une pièce centrale de nombreux dispositifs didactiques. Aussi leur disparition modifie les conditions d'accès à ce passé et nécessite de penser de nouvelles modalités de transmission. »

Par le biais d'une approche multimédia basée sur des témoignages filmés, de documents d'archives et d'activités, l'application offre aux jeunes de nouvelles perspectives pour aborder l'histoire de la Shoah. Elle peut être utilisée dans le cadre scolaire, extrascolaire ou à titre individuel. Elle rend possible l'apprentissage autonome : les jeunes choisissent une personne, approfondissent certains aspects qui les intéressent et réalisent un album personnel de leur rencontre avec leur témoin, sous la forme d'un PDF généré automatiquement.

En partageant ces résultats avec leur entourage scolaire ou privé, ils-elles constituent leur propre témoignage contemporain. Le support didactique présente différents types de modalités de travail, afin de mettre en lumière durant une phase de travail collectif, une vision multidimensionnelle de la Shoah. Ces modalités qui seront analysées (cours magistral à l'aide de l'application, classe inversée, etc.) afin d'en dégager les potentialités didactiques et pédagogiques.

L'enseignement de la Shoah est un domaine investi par de nombreuses études et perspectives (Fink, N., & Masungi, N., 2019). Néanmoins, la création d'une application numérique pour aborder l'histoire de la Shoah à l'école est un projet novateur, qui engage à la fois de nouvelles perspectives didactiques et pédagogiques qu'épistémologiques. De façon générale, nous nous questionnons sur la validité du choix de témoignages audiovisuels, pour apprendre l'histoire de la Shoah.

Cette page d'histoire est au cœur de champs de tensions de natures diverses : concurrences mémorielles, distance temporelle, entrées par l'enjeu autour de la compassion à l'égard des victimes. L'articulation entre histoire et mémoire devrait être travaillée afin de donner du sens aux questionnements des élèves. C'est en ce sens que pourrait se développer la pensée historienne en articulant leur réflexion et leur travail à l'aide d'un triangle réflexif, représentant les trois pôles des acteurs de l'histoire de la Shoah : perpétrateurs ou bourreaux, victimes et bystanders (Eckmann, 2019).

Notre projet de recherche s'insère dans un projet intitulé : « apports du numérique à l'enseignement, dispositifs pédagogiques, moyens didactiques et pratiques d'enseignement » (RPR de la HEP Vaud, AppHistoire, 1396, sous la dir. De N.Fink, 2020). Le projet vise trois axes principaux : recueil des conceptions des enseignant.e.s, documentation des usages qu'ils.elles en font. Le troisième axe est celui que nous explorons : « l'étude de la pertinence didactique de ce média numérique en tant que contribution significative aux apprentissages historiques des élèves. »

Le projet est découpé en 4 phases (RPR de la HEP Vaud, AppHistoire, 2020) :

- constitution d'un groupe de 20 enseignant-es, visant à présenter l'application numérique, et réalisation d'entretiens ante individuels, en format audio.
- Réalisation d'« observations vidéographies de leçons de 20 enseignant-es avec l'application numérique » sur 2 fois 45 minutes (temps visé pour cette phase du travail), récolte des supports de cours, productions écrites des élèves dont le PDF généré à la fin de leur travail dans l'application
- Entretiens semi-directifs d'élèves (un par classe), après repérage d'éléments significatifs dans leur PDF, sous forme d'enregistrement audio.
- Des entretiens individuels des enseignant-es auront lieu, a posteriori de l'usage de l'application en classe, toujours sous forme audio.

¹ Par exemple : <https://www.plandetudes.ch/group/histoire-7-8/introduction>, repéré dans le guide didactique du MER-histoire.

Axes thématiques / mots-clé :

- De la conception des scénarii à la génération des tâches pour les élèves.
- Structure de la recherche sur le terrain.

Références :

- Eckmann, M. (2019). « Oui, mais... ». Transmettre la Shoah : défis et potentialités perçus depuis un pays Bystander. *Didactica Historica* (5). 21-27.
- Fink, N., & Gautschi, P. (2019). Une application pour enseigner la Shoah avec des témoignages audiovisuels : « Fliehen vor dem Holocaust ». *Didactica Historica* (5). 117-123.
- Fink, N., & Masungi, N. (2019). Enseigner la Shoah : mise en perspective des journées d'étude internationales « Enseignement et apprentissage de la Shoah ». *Didactica Historica* (5). 13-19.
- Wieviorka, A. (2013). L'ère du témoin. Librairie Arthème. Fayard/Pluriel.

*

10. Apprentissage autorégulé par des enseignants en difficulté lors d'une activité de syntonisation médiatisée par un artefact numérique

Antonio Trajanoski, HEP-BEJUNE / U. d'Aix-Marseille

Les compétences musicales de certains enseignants non spécialistes ne sont pas assez développées (Sloboda, 1996). En particulier, ils n'arrivent pas à stabiliser et maintenir corporellement une pulsation, qui s'avère la référence principale pour la syntonisation (voir Toiviainen *et al.*, 2010 ; Styns *et al.*, 2007). Au contraire de la synchronisation qui peut être automatique, la syntonisation (*attuning*) implique la volonté et l'engagement moteur du sujet pour s'accorder corporellement (*embodied attuning*) avec des structures musicales comme la mélodie, l'harmonie, le rythme ou le timbre (Leman, 2008).

On peut supposer que les stratégies cognitives (voir Coen & Zulauf, 2015 ; Nielsen, 1999) – facilitant la résolution d'un problème – et métacognitives – servant à vérifier si le résultat obtenu est correct (Peral-Garcia & Dubé, 2012) – de ces enseignants ne sont pas suffisamment efficaces ; c'est le cas chez les musiciens en formation, particulièrement les débutants (McPherson et Renwick 2001). Les habiletés métacognitives – qui concernent le « contrôle actif, la régulation et l'orchestration des processus cognitifs » (Flavell, 1976 ; voir aussi Hallam, 2001) – permettent de gérer l'utilisation de ces stratégies et jouent donc un rôle essentiel dans l'acquisition d'habiletés musicales.

Je prévois de concevoir un artefact favorisant le développement d'habiletés métacognitives d'autorégulation lors d'une tâche de syntonisation et d'observer les stratégies construites par les apprenants. Il s'agira par exemple d'identifier les références auditives (mélodie, rythme, ...) sur lesquelles les sujets s'appuient consciemment pour ajuster leur pulsation. Cela devrait permettre de comprendre comment ceux-ci accèdent à ce savoir-faire et pourquoi certains n'y arrivent pas. Une situation d'enseignement-apprentissage à distance, médiatisée par un artefact, offre un cadre idéal pour étudier ces stratégies.

Les sujets seront munis de senseurs déposés sur leurs poignets et reliés à un ordinateur. L'artefact numérique permettra aux sujets, dans une phase de *pseudo-synchronisation* (voir Fraisse & Voillaume, 1971), d'activer le flux musical : chaque frappe dans les mains fait avancer la musique d'une pulsation. Cette phase alternera avec une phase de *syntonisation*, où la musique avance toute seule tandis que les sujets continuent de frapper. Leur tâche consistera à stabiliser et maintenir une pulsation durant cette seconde phase. La phase de pseudo-synchronisation (complétée par un journal de bord et un questionnaire) nous permettra de comprendre les stratégies développées et mobilisées ; la phase de syntonisation de mesurer l'incidence de ces stratégies sur l'acquisition d'un savoir-faire.

À travers cette recherche, je souhaite comprendre si ce dispositif aide au développement, chez des personnes en situation d'apprentissage à distance, de certaines habiletés métacognitives telles que l'autorégulation, susceptibles de renforcer chez elles la construction de stratégies cognitives et métacognitives efficaces pour la syntonisation. Je fais l'hypothèse que l'artefact permet un meilleur décodage (perception) et dès lors un meilleur encodage (exécution).

Axes thématiques / mots-clé :

- Conception d'un artefact numérique
- Acquisition d'un savoir-faire musical
- Cognition musicale incarnée
- Enseignement à distance asynchrone

Références :

- Coen, P.-F., & Zulauf, M. (2015). Technologies et apprentissage d'un instrument de musique : les apports d'un smartphone dans la formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 18, 177-200.
- Fraisse, P. & Voillaume, C. (1971). Les repères du sujet dans la synchronisation et dans la pseudo-synchronisation. *L'année psychologique*. vol. 71, n°2. pp. 359-369.
- Hallam, S. (2001). The development of expertise in young musicians : Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3(1), 7–23.
- Leman, M. (2008). *Embodied music cognition and mediation technology*. Cambridge: MIT.
- McPherson, Gary E., et James M. Renwick (2001), « A Longitudinal Study of Self-Regulation in Children's Musical Practice », *Music Education Research*, vol. 3, no 2, p. 169-186.
- Sloboda, J. A. (1996). The acquisition of musical performance expertise : Deconstructing the "talent" account of individual differences in musical expressivity. In K. A. Ericsson (Ed.), *The road to excellence : The acquisition of expert performance in arts and sciences and games* (pp. 10-126). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Styns, F., Van Noorden, L., Moelants, D., & Leman, M. (2007). Walking on music. *Human Movement Science*, 26, 769-785.
- Toiviainen, P., Luck, G., & Thompson, M. R. (2010). Embodied meter: Hierarchical eigenmodes in music-induced movement. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 28(1), 59-70.

*

11. Visite muséale ludique et épistémologie personnelle

Simon Morard

Dans le cadre de mon projet de recherche (PLAY) qui porte sur la ludicisation de visites scolaires en contexte muséale, je suis amené à analyser l'épistémologie personnelle d'élèves âgés de 12 à 15 ans. L'épistémologie personnelle (Hofer et Pintrich, 2004), appelée également cognition épistémique, relève de ce que les individus pensent de la connaissance. L'épistémologie personnelle traite plus particulièrement de la manière dont les individus développent, interprètent, évaluent et justifient la connaissance (Hofer et Pintrich, 1997). Organisée en système de croyance, l'épistémologie personnelle comporte 4 dimensions (certitude, simplicité, source, justification), articulées autour de 2 axes : la nature de la connaissance et la nature de l'acte de connaître.

Afin d'identifier l'épistémologie personnelle des élèves dans des classes du secondaire 1, des focus groupe ont été menés auprès d'une quarantaine d'entre eux. L'objectif de ce focus groupe est d'amener les élèves à s'exprimer de manière approfondie sur les questions relatives à l'épistémologie personnelle à partir d'une situation fictive adaptée de Hofer et Pintrich (2004). Cette méthodologie qualitative a été retenue car elle permet de susciter des interactions (Kitzinger et al., 2004) tout en identifiant les opinions et pensées des participants (Moreau et al., 2004). Les entretiens seront retranscrits et les verbatim analysés à partir d'indicateurs des dimensions de l'épistémologie personnelles (Hofer et Pintrich, 1997, 2004 ; Kramar 2012).

Les indicateurs retenus sont les suivants :

Catégories (thèmes)	Sous catégories (dimensions)	Indicateurs
Nature de la connaissance	certitude	<i>ce.1 Une information n'a pas à être remise en question.</i>
		<i>ce.2 Une information est utilisée avec précaution et/ou l'idée qu'on ne peut jamais être certain.</i>
	simplicité	<i>si.1 Une information est pensée comme un fait isolé et non contextualisée.</i>
		<i>si.2 Mise en lien d'une information avec d'autres en tenant compte du contexte.</i>
	source	<i>so.1 Une information valable vient d'une autorité externe.</i>
Nature de l'acte de connaître		<i>so.2 L'information est issue des individus et des interactions entre individus, considérés comme des constructeurs actifs de significations.</i>
	justification	<i>ju.1 L'information est justifiée par un argument d'observation ou d'autorité</i>
		<i>ju.2 L'information est justifiée par la prise en compte de divers points de vue et du contexte pour une évaluation critique de l'expertise.</i>

Tableau 1 : Indicateurs d'épistémologie personnelle, adapté de Hofer et Pintrich, (1997, 2004) et Kramar (2012).

Cette contribution sous forme de poster sera l'occasion de présenter la méthodologie retenue ainsi que des premiers résultats de cette analyse (profils type d'élèves selon leur épistémologie personnelle). Ce travail de recherche sur l'épistémologie personnelle s'inscrit dans un contexte plus large d'ingénierie didactique visant la conception d'interactions épistémiques et d'expériences ludiques épistémiques.

Le terrain de recherche de mon travail est le Musée de la Nature à Sion pour lequel un jeu pédagogique permettant aux élèves du secondaire 1 de découvrir le musée de manière ludique a été conçu par notre équipe. Intitulé *Geome*, il se joue en équipe sur des tablettes tactiles en interaction avec la muséographie. Après avoir été accueilli par un médiateur du musée, les élèves reçoivent leur première mission, celle de survivre en obtenant des ressources dans le musée. Pour cela les élèves peuvent choisir entre chasser, capturer, protéger ou fuir face aux animaux. Leurs actions impactent un *arbre de vie*, qui est une métaphore de l'état de santé de la nature. Cette première partie du jeu se termine par une défaite des élèves et un premier débriefing a lieu pour revenir sur les choix entrepris par les élèves. Une seconde partie de jeu permet aux élèves de se rattraper et d'améliorer leur impact sur l'*arbre de vie*. Alors considérés comme des experts, ils sont amenés à traiter une information reçue d'un berger (qui s'avère être une *fake news*) présentée sous forme d'enquête à l'aide d'un questionnaire. La résolution de l'énigme se fait en évaluant les différentes informations obtenues, sous formes d'indices ou de fiches techniques spécifiques à un animal. Ces informations sont recensées dans une carte systémique, qui peut être modifiée par les élèves durant leur partie. Lorsque les élèves parviennent au bout de l'enquête, une phase de débriefing animée par un médiateur permet de déconstruire la métaphore du jeu (Bonnat et al., *accepté*) en revenant sur l'expérience vécue par les élèves (Sanchez et Plumettaz-Sieber, 2019).

C'est cette expérience de jeu qui est au coeur de mes préoccupations dans ma thèse. Dans une approche centrée sur le joueur, l'expérience de jeu relève de : « *L'ensemble des activités qui peuvent être réalisées par le joueur au cours de l'expérience ludique, et par d'autres entités appartenant au monde virtuel, en réponses aux actions du joueur et/ou comme des actions autonomes qui contribuent à l'animation du monde virtuel* » [traduction libre] (Fabricatore, p.3, 2007).

La méthodologie de recherche adoptée relève d'une ROC (Recherche orientée par la conception) réalisée en condition écologique (Musée et salle de classe) par cycles itératifs (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015). Durant cette première itération, il est prévu de démontrer les liens (si ils existent) entre l'épistémologie personnelle des élèves telle qu'elle apparaît dans les focus groupe en classe, et durant les différentes phases du jeu *Geome* (*Gameplay* ou débriefing). La première étape consiste donc à dresser des profils épistémiques des élèves interrogés lors des focus groupe, à partir d'une retranscription écrite et d'une analyse catégorielle de contenu à l'aide des indicateurs de dimensions d'épistémologie personnelle (Hofer et Pintrich, 1997, 2004 ; Kramar 2012). Mes questions de recherche sont :

- Quelle est l'épistémologie personnelle des élèves d'une classe du secondaire 1 ?
- Est-il possible de l'inférer à partir de la méthodologie retenue (Focus groupe + analyse catégorielle) ?

Puis ces résultats seront couplés aux observations des expérimentations de *Geome*.

- Comment les dimensions de l'épistémologie personnelle des élèves sont mobilisées durant les différentes phases du *gameplay* ?
- Quelles sont les composantes du *gameplay* qui contribuent activement à la mobilisation de l'épistémologie personnelle des élèves ?

À terme, mon travail devrait permettre une modélisation générique des expériences de jeu didactique et épistémique, articulant aspects pratiques et fondement théoriques, ainsi qu'une meilleure compréhension de la conception d'expériences d'apprentissage permettant un développement épistémique chez les élèves.

Axes thématiques / mots-clé :

- Épistémologie personnelle
- Expérience de jeu
- Gameplay
- Focus groupe
- Jeu didactique
- Jeu épistémique

Références :

- Bonnat, C., Sanchez E., Paukovics, E., Kramar, N., (Accepté) In J. K. Almqvist, K (Ed.), *Didactics in a Changing World. European Perspectives on Teaching, Learning and the Curriculum: EERA Book Series* (accepté).
- Fabricatore, C. (2007, octobre). *Gameplay and Game Mechanics : A Key to Quality in Videogames*. ENLACES (MINEDUC Chile) -OECD Expert Meeting on Videogames and Education, Santiago de Chile, Chile. <http://www.oecd.org/dataoecd/44/17/39414829.pdf>
- 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), 88-140. <https://doi.org/10.2307/1170620>
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (2004). *Personal Epistemology : The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. Psychology Press.
- Kramar, N. (2012). *Apport d'un jeu sérieux pour l'instauration d'un nouveau rapport au savoir du point de vue épistémologique : Cas du jeu Clim@ction* [Mémoire de Master].
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 57, 237-243.
- Moreau, A., Dedianne, M. C., Letrillart, L., Goaziou, M. F., Labarère, J., & Terra, J. (2004). Méthode de recherche : S'approprier la méthode du focus group. *Rev Prat*, 18, 382-384.
- 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 & Didactique*, 9.2, 73-94.
- Sanchez, E., & Plumettaz-Sieber, M. (2019). Teaching and Learning with Escape Games from Debriefing to Institutionalization of Knowledge. In M. Gentile, M. Allegra, & H. Söbke (Éds.), *Games and Learning Alliance* (Vol. 11385, p. 242-253). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11548-7_23

*

12. D'une potentielle insécurité didactique dans le mandat curriculaire de construction de références culturelles

Emilie Schindelholz Aeschbacher

L'objet de ma thèse, à ses débuts, est le référent (Kleiber, 1997) culturel comme objet à enseigner, selon les prescriptions du PER, à travers le recours à la littérature, de jeunesse en particulier. En effet, le Plan d'études romand décline des intentions dans ce sens à différents échelons. Tout d'abord au niveau des finalités du domaine Langues, la troisième énumérée est la construction de références culturelles (PER, 2010, p. 6). La littérature a une place de choix dans le développement de cette finalité et se voit offrir, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la Langue 1 uniquement, un axe thématique propre intitulé « accès à la littérature » dont les objectifs sont les suivants pour la scolarité primaire : « apprécier des ouvrages littéraires » (L1 15) pour le cycle 1 et « conduire et apprécier la lecture d'ouvrages littéraires » (L1 25) pour le cycle 2.

Ma focale porte sur la tension potentielle entre ce mandat curriculaire, plutôt vaste, et les usages didactiques d'instruments (Rabardel, 1995; Nonnon, 2000) pluricodés à forte dimension culturelle que sont en particulier les albums, mais aussi les autres genres littéraires comme les romans, par exemple. Il s'agit de la mettre en regard avec les compétences encyclopédiques (Eco, 1985) propres des enseignant-e-s et leurs perceptions de celles-ci¹. C'est que les référents culturels sont extrêmement présents dans la littérature de jeunesse actuelle, au-delà d'une intertextualité purement littéraire qui, en soi, peut être déjà conséquente à appréhender. En 2002, Tauveron indiquait que « la littérature de jeunesse d'aujourd'hui ne cesse de s'alimenter au fonds culturel de l'enfance, dont il n'est pas sûr qu'il soit encore entretenu à l'école et dans les familles. Apprendre à lire ne saurait dans ces conditions se réduire à apprendre une technique. La dimension culturelle de l'apprentissage est déterminante et devrait être une préoccupation constante des maîtres. » (p. 26). Dix ans plus tard, Falardeau et Simard rappellent également que

[par] la diversité et la pertinence de ses pratiques, de ses regards sur le monde, par ses connaissances, l'enseignant constitue pour ses élèves un modèle culturel [...]. La sympathie des élèves pour leur enseignant ne relève pas que de critères affectifs ; elle dépend énormément du respect intellectuel et culturel qu'il impose. (2012, p. 24)

Mais comment l'enseignant-e peut-il ou peut-elle mener à bien cette mission si son propre capital culturel (Bourdieu et Passeron, 1970) n'est peut-être pas suffisamment fourni pour jouer le rôle de passeur culturel (Zakhartchouk, 1999) dévolu par l'institution scolaire ? Quels effets le mandat prescriptif et la densité inférentielle des objets littéraires actuels ont-ils sur la pratique enseignante ? Cette tension potentielle provoque-t-elle une certaine insécurité didactique ? Si oui, quelles formes prennent les réponses du corps enseignant à cette insécurité ?

Pour répondre à ces questions, j'envisage une démarche comparative liée aux degrés scolaires à travers un dispositif méthodologique en plusieurs étapes. Il s'agira dans un premier temps de décrire l'objet prescrit et les attentes du plan d'études en termes d'accès à la littérature et de construction de références culturelles inhérentes. Je délimiterai ensuite un corpus de textes littéraires qui seront soumis pour choix à des enseignant-e-s lors d'entretiens individuels.

Je prévois des corpus différenciés pour des regroupements de degrés scolaires (1H-3H, 4H-5H et 6H-8H) afin d'observer si la variable cycle ou demi-cycle d'enseignement apporte un éclairage intéressant sur la nature des choix effectués. Je mettrai ensuite en place un suivi de la transposition didactique de l'ouvrage choisi par chaque enseignant-e dans le cadre de sa pratique ordinaire qui me permettra d'identifier la place qu'y occupe le référent culturel en tant qu'objet de savoir et le potentiel discours de chacun-e sur cet objet.

¹ Nous avons eu l'occasion de questionner et d'observer certaines de ces dimensions dans le cadre de la formation initiale. Notre article paru dans *La Lettre de l'AIRDF*, 65, « Capital littéraire et culturel de l'étudiant.e. Appréhension des objets de savoir(s) et didactisation » en rend compte.

L'apport de mon travail à la didactique du français se situe par conséquent dans la clarification de l'objet d'enseignement "littérature" (Ronveaux et Schneuwly, 2018) et de certains enjeux qui lui sont liés, notamment l'identification d'un geste professionnel spécifique à l'enseignement de la compréhension de l'écrit par recours à la littérature de jeunesse et sa dimension culturelle.

Axes thématiques / mots-clé :

- Le référent culturel comme objet d'enseignement
- L'identification d'un geste professionnel spécifique à l'enseignement de la compréhension de l'écrit par recours à la littérature de jeunesse et sa dimension culturelle

Références :

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- Falardeau, E. & Simard, D. (2012). Regards d'enseignants de français sur le caractère culturel de leur profession. In M. Giglio & S. Boéchat-Heer, *Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants* (pp. 15-31). Bienne: HEP-BEJUNE.
- Kleiber, G. (1997). Sens, référence et existence: que faire de l'extra-linguistique? *Langages*, 127, 9-37.
- Nonnon, E. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères*, 22, 83-119.
- Rabardel, P. (1995). Qu'est-ce qu'un instrument ? Appropriation, conceptualisation, mises en situation. *CNDP*, mars, 61-65.
- Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires: discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Bruxelles: Peter Lang, coll. ThéoCrit, vol.13.
- Schindelholz Aeschbacher, E., & Riat, C. (2019). Capital littéraire et culturel de l'étudiant.e. Appréhension des objets de savoir(s) et didactisation. *La Lettre de l'AIRDF*, 65, 19-23.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*. Paris: Hatier.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris: ESF.

*

13. Création d'une méthodologie avec des enseignant-e-s pour construire des jeux d'évasion travaillant la modélisation en mathématiques

Charlotte Bertin

Les escape games sont des jeux d'évasion où les joueur.se.s sont amené.e.s à résoudre des énigmes afin d'atteindre un objectif (le plus souvent, s'échapper d'une salle) en un temps limité. Ils ont été créés en 2007 au Japon et apparaissent en Europe dans les années 2012-2013 (Nicholson, 2015). Ces jeux qui n'étaient au départ que des divertissements, vont s'introduire peu à peu au sein du milieu scolaire et sont même source de formations dans des institutions référentes (HEP FR, Canopé, Éduscol...).

L'engouement pour ce dispositif dans l'enseignement peut s'expliquer par le fort engagement des élèves pour résoudre des exercices lors de ces jeux d'évasion (Nicholson, 2018). Ainsi l'enseignant.e peut développer la capacité des élèves à travailler en équipe tout en les faisant réfléchir sur des activités qui auraient habituellement été données sous forme de fiches d'exercices. Ce nouveau dispositif semble donc être utilisé pour des raisons pédagogiques, le point de vue didactique étant bien souvent occulté.

Le projet de thèse propose de s'intéresser aux jeux d'évasion avec un regard didactique, où l'accent est placé sur le contenu disciplinaire. Les énigmes seront issues d'une réflexion attentive sur les apprentissages visés et adaptés au dispositif. Les tâches doivent alors permettre à l'élève d'être autonome et donner la possibilité de s'auto-corriger (rétroaction du milieu, Brousseau, 1998). Au lieu de créer un unique escape game "idéal", la recherche permettra de concevoir une méthodologie qui rendra possible la construction de plusieurs jeux d'évasion didactique sur la modélisation.

La présence des enseignant-e-s au sein du projet est rapidement apparue comme essentielle, d'une part pour que la méthodologie soit adaptée et transférable à d'autres enseignant-e-s, et d'autre part, pour que ces jeux d'évasion soient réalisables par des élèves de fin de primaire (7H-8H). Le projet prévoit de réunir 4 ou 5 enseignant.e.s et débutera par une étude de leurs conceptions concernant la modélisation en mathématiques

et leurs pratiques avec les élèves afin de déterminer les éventuels besoins de formation. Les enseignant-e-s apportent leurs expertises du terrain, leurs analyses du dispositif par rapport à leurs besoins et à ceux des élèves. Le.la chercheur.e amène des ressources émanant de la recherche afin de proposer des outils et une compréhension de certains concepts en jeu.

La recherche ainsi prévue pourra s'inscrire au sein des recherches collaboratives en reprenant les trois fondements décrits par Desgagné (1997) : la coconstruction d'un objet (la méthodologie), la double identité recherche et formation, et la médiation entre les deux communautés (recherche et pratique). En effet, l'engagement des enseignant.e.s permettra l'obtention d'un artefact final réellement utile pour la communauté de pratique, et cohérent par rapport à leurs attentes et aux obligations institutionnelles. La conception de cette ressource didactique reprendra aussi les principes de l'ingénierie didactique coopérative (Joffredo LeBrun & al., 2018). Concernant la recherche, une classification sera nécessaire pour permettre l'identification de situations travaillant la modélisation et propices à être adaptées dans ce dispositif de jeux d'évasion ; elle enrichira alors les recherches existantes à ce sujet. L'évolution de la méthodologie et des jeux d'évasion qui en découlent suivront le processus de Design Based Research (Anderson & Shattuck, 2012).

La thèse comprend alors plusieurs objectifs de recherche, tant du point de vue du développement des connaissances disciplinaires, avec un travail de fond sur la modélisation et le classement des situations qui permettent de la travailler de manière autonome pour les élèves, que sous l'angle des connaissances pour la pratique, avec la mise en évidence d'éléments de formation et la conception de situations didactiques adaptées à la classe.

L'atelier permettra d'explicitier la position du projet de thèse au sein des recherches collaboratives et le travail mis en place afin de préparer les rencontres avec les enseignant-e-s qui auront lieu pendant la prochaine année académique.

Axes thématiques / mots-clé :

- Recherche collaborative
- Ingénierie didactique coopérative

Références :

- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research. *Educational Researcher*, 16-25.
- Brousseau, G. (1998). Théorie des situations didactiques. *La pensée sauvage*.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Joffredo-Le Brun, S., Morellato, M., Sensevy, G., & Quillio, S. (2018). Cooperative engineering as a joint action. *European Educational Research Journal*, 17(1), 187-208.
- Nicholson, S. (2015). *Peeking Behind the Locked Door: A Survey of Escape Room Facilities*. Récupéré sur <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>
- Nicholson, S. (2018). Creating engaging escape rooms for the classroom. *Childhood Education* 94(1). 44-49.

*

14. Décrire et co-analyser les pratiques des enseignants, oui, mais comment ? Et avec quelles intentions ? Paola Rugo Graber

Dès 2010, en Suisse, le plan d'études romand pour la partie romande et le Lehrplan 21 pour la partie alémanique ont été imposés aux enseignants de l'école obligatoire (degrés scolaires 1H-11H) et de toutes les disciplines scolaires pour concevoir leur cycle d'enseignement/apprentissage selon une approche par compétences. Dans ma recherche doctorale, je réunis quatre enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) afin qu'ils participent à une formation continue cherchant à co-analyser leur pratique de collaboration vis-vis de l'enseignant généraliste avec qui ils sont censés collaborer pour enseigner l'EPS, mais également leur pratique d'enseignement de l'EPS vis-à-vis des élèves, censée s'appuyer sur l'approche par compétences.

Cette étude décrit autant ce qu'ils font d'un point de vue didactique, mais également identitaire avec les élèves, avec l'enseignant généraliste avant, pendant et après une leçon d'EPS que la co-analyse de leurs leçons durant la formation continue.

En tant que chercheuse-doctorante, je me base sur les outils théoriques et conceptuels de la recherche collaborative et de la recherche-action participative avec un double enjeu :

- produire de nouveaux savoirs sur les processus qui feraient de la recherche collaborative un moyen efficace de formation continue des enseignants, en considérant l'espace et le temps de formation continue comme un trait d'union entre l'espace et le temps de recherche et l'espace et le temps de pratique professionnelle des enseignants impliqués,
- observer le développement professionnel de ces enseignants.

Dans cet atelier, après une présentation du design de recherche, puis de la méthodologie de recherche pour décrire les pratiques constatées des enseignants, de les co-analyser à différents niveaux en mobilisant un cadre conceptuel composite, je soulève des questions liées à l'articulation entre formation continue, recherche et pratique professionnelle.

Axes thématiques / mots-clé :

- Recherche collaborative
- Recherche-action participative
- Circulation des savoirs
- Formation continue
- Posture
- Epistémé et praxis

Références :

- Albarello, L. (2003). Devenir praticien-chercheur. Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale. Paris : Ed. Le Boeck.
- Astier, P. (2006). Activité et formation, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université de Lille 1.
- Bandura, A. (1976). Effecting change through participant modeling. *Counseling methods*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 248-265.
- Barry, S., & Saboya, M. (2015). Un éclairage sur l'étape de co-situation de la recherche collaborative à travers une analyse comparative de deux études en didactique des mathématiques. *Recherches qualitatives*, 34(1), 49-73.
- Kohn, R. C. (1992). Démarche clinique et pensée paradoxale en sciences de l'éducation (Doctoral dissertation).
- Bednarz, N., Rinaudo, J. L., & Roditi, É. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, (1), 171-184.
- Chevalier, J.M., Buckles, D.J. & Bourassa, M. (2013). Guide de la recherche-action, la planification et l'évaluation collaboratives. Ottawa : SAS2 Dialogue.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Devos-Prieur, O., & Loubet-Gauthier, E. (2002). L'incidence des modes de partenariat à l'école élémentaire sur la polyvalence des maîtres et sur les représentations des élèves du travail scolaire, *Recherche et formation*, 41, 153-170.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34- 46.
- Marlot, C., & Roy, P. (2020). La Communauté Discursive de Pratiques: un dispositif de conception coopérative de ressources didactiques orienté par la recherche. Conférence des directeurs des HEP et autres institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin (CDHEP), 26, 163-183.
- Paillé, P., & Muchielli, A. (2003). L'être essentiel de l'analyse qualitative. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 7-35.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108. Touboul, A. (2011). Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques enseignantes en EPS: étude didactique clinique en Savate Boxe Française, Doctoral dissertation, Toulouse 2.
- Vinatier, I., & Pastré, P. (2007). Organiseurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, (56), 95-108.

*

15. La conduite de chansons en classe par les enseignants expérimentés : enjeux didactiques

Gabriella Cavasino, HEP-BEJUNE

La musique et les chansons pour enfants sont un moyen de partage et de transmission culturelle courant entre adultes et enfants. En début de scolarité, les enseignants généralistes reprennent ce modèle pour transmettre le savoir musical. Cette pratique, largement utilisée, a été jusqu'ici relativement peu décrite hormis les études à caractère principalement évaluatif. Peu a été analysé concernant les différentes stratégies de transposition didactique propres à chaque enseignant, l'enseignement musical en début de scolarité et ses contenus à transmettre étant fortement caractérisés par des perspectives individuelles. Cet aspect est non seulement peu décrit par la communauté scientifique, mais également peu conscientisé par la communauté enseignante. La littérature à ce sujet montre comment les enseignants de musique à l'école ont des parcours très variés et comment les enseignants généralistes remettent en cause leur manière d'enseigner face à un cadre de référence aux facettes multiples.

La relation entre la structure des règles du langage musical et la structure esthétique de la forme musicale concrétisée dans la chanson pour les enfants est un des sujets principaux de mon questionnement de thèse : nous avons une tradition affirmée d'esthétique musicale et artistique, mais le langage spécifique qui en dérive, peut-il s'appliquer à la pédagogie et didactique musicale pour les débuts de la scolarité et de quelle manière ? Dans le cadre du projet du FNS (2018-2022) *The song leading capacity: developing professionalism in teacher education* entre la HEP- BEJUNE, PH Schwyz et l'Université de Zürich, j'ai pu observer et caractériser, à travers l'analyse de vidéos, interviews et notes personnelles, la conduite de leçons de musique et la manière dont des enseignants en formation et des enseignants expérimentés s'y prennent pour introduire une chanson en classe. Dans cette présentation, je vais me concentrer sur le cas des enseignants expérimentés. Pour analyser chaque cas d'étude, je vais utiliser le système de transcription LAMap (Lesson Activities Map), système de symboles et d'icônes spécifiquement créé par notre groupe de recherche qui permet de visualiser les actions les plus importantes dans le déroulement temporel de la leçon en relation directe avec les éléments structurels propres à la chanson d'enfants. Ce système donne un aperçu spatio-temporel du déroulement de la leçon et permet de souligner le parcours narratif qui lui est propre.

Je vais donc analyser les étapes de segmentation parcourues par l'enseignant, la fluidité d'interactions verbales et non verbales avec les élèves ainsi que l'implémentation ou l'absence de supports visuels et gestuels utilisés pendant la leçon. En effet, un des aspects clé de la relation entre la structure musicale et la structure esthétique en jeu dans la conduite des chansons en classe, passe par la métaphorisation des éléments constitutifs de ces mêmes structures. À travers des objets concrets ou à travers des actions de mise en scène, l'enseignant crée un cadre de référence de proto-codification du langage musical et du langage d'expression artistique. Ainsi, par exemple, les hauteurs de notes ou la cadence rythmique est métaphorisée dans une action corporelle ; la proportionnalité des durées des notes est réalisée visuellement par des objets concrets comme des *Duplos* avant d'être associé à l'écriture musicale du système de notation occidentale. Le cadre de l'action scénique est déterminé de manière à faire comprendre à la classe quels sont les rôles des spectateurs et des acteurs et quelles postures sont attendues de leur part.

En me concentrant sur la manière dont l'enseignant organise les multiples actions qu'il met en œuvre et en les contextualisant sur la base d'un entretien d'auto-confrontation, je vais décrire et analyser les différents niveaux cognitifs de référence qui guident de manière simultanée l'action enseignante. La manière dont un élément spécifique de la chanson est introduit donne des indications détaillées sur la capacité de l'enseignant à naviguer explicitement ou implicitement dans un répertoire pré-organisé de règles et de normes inhérentes à chaque niveau du phénomène de conduite de chanson.

Axes thématiques / mots-clé :

- Conduite de chanson
- Étayage
- Didactique musicale
- Métaphorisation

Références:

- Dissanayake, E. (2011). Prelinguistic and Preliterate Substrates of Poetic Narrative. *Poet Today*, 32(1), 55–79.
- Glaser, B.G., & Strauss, A. L. (1997). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. London : Routledge. (Original first published in 1967)
- Jeanneret, N., & Degraffenreid, M. (2012). Music education in the generalist classroom. In G. F. Mc Pherson, & G. Welch, (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (pp. 399-413). New York : Oxford University Press.
- Joliat, F., Güsewell, A., Terrien, P. (Eds.) (2017). *Les identités des professeurs de musique*. Paris : Delatour.
- Liao, M.-Y., & Campbell, P. S. (2014). An analysis of song-leading by kindergarten teachers in Taiwan and the USA. *Music Education Research*, 16(2), 144–161
- Liao, M.-Y., & Campbell, P. S. (2016). Teaching children's songs: a Taiwan–US comparison of approaches by kindergarten teachers. *Music Education Research*, 18(1), 20–38.
- Merker, B. (2009) Ritual foundations of human uniqueness. In S. Malloch, & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship* (pp 45-59). Oxford: Oxford University Press.
- Savona, A., Stadler Elmer, S., Hürlimann, A. E., Joliat, F., Cavasino, G. (2021). The Lesson Activities Map: A Domain-Specific Lesson Transcription Methodology. *European Journal of Educational Research*. 2.
- Schneuwly, B. (2020). « Didactique »? *Didactique*, 1(1), 40-60. doi : 10.37571/2020.0103
- Stadler Elmer, S., Sadler Elmer, S. (2015). *Kind und Musik*. Berlin: Springer-Verlag.
- Stadler Elmer, S., Joliat, F., Savona, A., Cavasino, G. & Wyrsh, A. (2019, march). Research on how pre-service teachers improve their formal song leading. Proceedings, 9th EuNet MERYC Conference, Ghent, Belgium.
- Valsiner, G. (2017). *From methodology to methods in human psychology*. Berlin: Springer-Verlag.
- Young, R., Alton, L. Becker., & Pike, K. L. (1970). *Rhetoric: Discovery and change*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
