

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

DOSSIER

La communication à
l'école : de la plume au
téléphone portable

REMERCIEMENTS

L'équipe de rédaction du Bulletin adresse ses vifs et sincères remerciements à toutes les autrices et à tous les auteurs, ainsi qu'à toutes les collaboratrices et tous les collaborateurs qui ont permis l'édition et la diffusion de ce numéro de « ENJEUX PÉDAGOGIQUES ».

Porrentruy, janvier 2011

Les opinions exprimées dans les articles du dossier n'engagent que leurs auteurs.

IMPRESSUM

Rédacteur en chef
Pierre-Daniel Gagnebin

Mise en page
Claude Chappuis

Relecture
Stéphane Martin

Crédit photographique
Couverture et pages 3, 9, 12, 25, 26, 28, 31,
Marie-Claude Gillard
Page 1, Darrin Vanselow
Page 7, Mona Ditisheim
Page 20, Christian Jeanrenaud
Pages 22, 24, Pierre-Daniel Gagnebin
Page 29, Aude Kury
Page 30, Thibaut Hostettler

**Haute Ecole pédagogique
HEP-BEJUNE**

Rue du Banné 23
CH-2900 Porrentruy
Suisse

www.hep-bejune.ch

T : +41 (0)32 886 99 12
F : +41 (0)32 886 99 96

Editorial

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

La communication à l'école : de la plume au téléphone portable
Pierre-Daniel Gagnebin 1

Chroniques

Formation préscolaire primaire

Entrée en formation : nette augmentation du nombre d'étudiants
Fred-Henri Schnegg 2

Formation continue

Le PER... formant
Serge Clément 5

Ressources documentaires et multimédia

Coups de cœur : Revue numérique et Qui a peur des jeux vidéo ?
Cherryl Odiet 6

Recherche

*Les Moyens d'Enseignement Romands en Mathématiques dans l'espace
BEJUNE : quel bilan ?*
Giuseppe Melfi 7

Félicitations à Charlotte Vuilleumier
Sylvain Jaccard 8



La communication à l'école : de la plume au téléphone portable

Les temps changent. Le temps aussi. Questions, en relisant Jacques Attali
Jean-Luc Renck 9

*Potentiel des TIC pour soutenir le développement de la compétence à écrire :
pistes de recherches futures*
Thierry Karsenti et Simon Collin 11

L'intégration des MITIC dans l'enseignement, un choix éclairé
Bernard Wentzel 13

Une formation innovante en MITIC. Quels effets sur l'utilisation en classe ?
Stéphanie Boéchat-Heer, Giuliana Caravaggi et Pierre-Olivier Vallat 15

*L'enseignement-apprentissage 2.0 : la nécessité d'apprivoiser les technologies
émergentes en enseignement supérieur !*
Thierry Karsenti et Simon Collin 16

Au cœur de la communication avec Mon Manuel de Français
Françoise Villars 18

Au secours les élèves ne savent plus écouter !
Françoise Villars 19

Tu t'informes, nous communiquons, ils s'approprient les technologies
Christian Jeanrenaud 20

L'école est-elle prête à jeter plumes et stylos ?
Pierre-François Jeannerat 21

*Apprendre à communiquer, communiquer pour apprendre
MITIC : du plan d'études à la classe*
Marcelo Giglio 23

La calligraphie n'est pas morte !
Marie-Claude Gillard 25

Billet d'humeur : Avatars et compagnie...
Mona Ditisheim 27

Entretien

Aude Kury 29

Thibaut Hostettler 30

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

Bulletin de la HEP-BEJUNE : enquête de satisfaction 32

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

La communication à l'école : *De la plume au téléphone portable*



Le sous-titre de ce Bulletin n° 16 peut implicitement donner lieu à diverses interprétations ; par exemple susciter l'idée que l'école a passé d'une communication de l'écrit à une communication de l'oral, ou insinuer que la culture du « texto » a pris le pas sur celle de la calligraphie qui a fait les beaux jours de grand-papa. Il peut encore laisser présupposer que la plume à bec ou la plume réservoir, qui ont d'ailleurs disparu des salles de classes depuis près de 30 ans, ont été remises dans les armoires au profit d'outils scripteurs d'une autre nature, qui eux-mêmes se trouveraient abandonnés au profit d'activités d'écriture assurées par le clavier d'ordinateurs fixes ou portables, introduits peu à peu dans les écoles. Enfin, ce sous-titre peut encore faire une discrète allusion aux changements de modes de communication, qui utilisent des techniques nouvelles et des habitudes en plein essor : les réseaux sociaux en ligne. Ce phénomène social est sans précédent. Il s'accompagne de nombreuses dérives, notamment dénoncées dans le magazine Books n° 16 d'octobre 2010¹ qui consacre son dossier à une réflexion sur les effets de l'engouement de plus d'un milliard d'humains inscrits sur Facebook, MySpace ou Twitter.

La philosophie des « amis » est-elle entrée dans l'école ? Le courriel a-t-il remplacé la lettre traditionnelle dans la majorité des échanges ? On pourrait être tenté de le penser à la lecture de T. Karsenty qui, dans un article de notre dossier, cite la firme Netcraft : « plusieurs milliards de milliards de courriels sont envoyés chaque mois dans le monde », ce qui rehausse considérablement la présence de l'écrit dans le quotidien des jeunes, donnant lieu à une modification du code scriptural traditionnel (David et Goncalves, 2007).

Les interviews menées auprès de nos étudiants semblent cependant montrer que l'école reste encore relativement en marge des effets induits

par les nouvelles technologies introduites au cours de ces dix dernières années dans la vie quotidienne des citoyens de notre pays. Si l'on se réfère à leur première pratique professionnelle dans les classes de nos trois cantons concordataires, les enseignants assurent un contrôle relativement sévère des usages de leurs élèves en la matière et, la plupart du temps, le téléphone portable est proscrit des salles de classe. Mais qu'en est-il lorsque les enfants ont quitté les bâtiments scolaires ? Sont-ils de grands consommateurs de ces nouveaux modes de communication et, si oui, quelles influences ces nouvelles habitudes ont-elles sur leurs pratiques langagières, en particulier sur leur expression écrite ?

Les enseignants arrivent-ils encore à donner du sens aux apprentissages de l'écriture manuscrite ? Accorde-t-on encore de l'importance à la qualité et à l'esthétique de la calligraphie ? Le nouveau plan d'études romand, définitivement adopté en juin 2010 et progressivement introduit dans les différents cantons romands dès juin 2011-2012, donne-t-il une orientation prenant en compte l'évolution de nos modes de communication sociale ?

Le dossier de ce numéro entend porter un regard sur un aspect capital de l'école : l'apprentissage de la communication en classe et la maîtrise progressive des activités langagières qui sont au cœur du processus éducatif. Dans une époque où les transformations technologiques modifient progressivement et profondément les usages sociaux de la communication, nous espérons que la réflexion modestement menée dans ce numéro d'ENJEUX PÉDAGOGIQUES contribuera à alimenter le réseau des nombreux lecteurs, partenaires et amis de notre HEP.

Pierre-Daniel Gagnebin
Rédacteur en chef

¹ Revue Books en ligne : <http://www.booksmag.fr/magazine.html>

Formation préscolaire primaire

Entrée en formation : nette augmentation du nombre d'étudiants

Pour l'année 2010-2011, les trois sites de la Formation préscolaire et primaire accueillent 280 étudiants, qui se répartissent de la façon suivante :

raccourcissement de la formation. Les cantons qui sont derrière les trois plus grandes hautes écoles pédagogiques de Suisse alémanique regroupant les cantons de Berne, Zurich, Argovie, les deux

	Étudiants 1 ^{re} année	Étudiants 2 ^e année	Étudiants 3 ^e année	Total
Site de Bienne	28	22	18	68
Site de Porrentruy	30	17	23	70
Site de La Chaux-de-Fonds	48	44	50	142
Total	106	83	91	280

Avec 106 étudiants, l'effectif de la nouvelle volée est particulièrement réjouissant. En comparaison avec la rentrée 2009 (84 étudiants), la progression de 26 % mérite d'être soulignée. Celle-ci s'explique notamment par une forte augmentation du nombre de dossiers de candidature complets déposés à fin janvier 2010 par rapport à l'année précédente (148 dossiers au lieu de 121 en 2009). Avec un recul de 3 à 4 %, le taux de désistement inférieur (25 % en 2010) a également permis de réduire l'érosion constatée habituellement.

Cet engouement pour la profession d'enseignant va-t-il s'inscrire dans la durée ou doit-on l'interpréter comme une simple réponse aux difficultés économiques actuelles? Espérons que cette tendance perdurera et que de nombreux jeunes continueront à se lancer dans l'enseignement ces prochaines années, car la menace d'une pénurie d'enseignants plane bien sur la Suisse romande. D'une part, on est confronté à une génération vieillissante d'enseignants. À titre d'exemple, dans le canton du Jura, presque la moitié du corps enseignant a déjà plus de 50 ans. Sur le plan national, un tiers des membres du corps enseignant actuel partiront à la retraite au cours des 15 prochaines années.

D'autre part, le nombre de futurs écoliers est en augmentation, même si la démographie évolue différemment d'une région à l'autre. À ces deux paramètres s'ajoutent d'autres causes structurelles qui influencent à la hausse les besoins en personnel : la diminution de la taille des classes, l'enseignement des langues étrangères au primaire et la présence de plus en plus forte de femmes occasionnant une explosion des demandes de temps partiel. Alors qu'en 2009, la Suisse avait besoin de 3'400 enseignants par année, ce chiffre devrait passer à 5'000 d'ici à 2016. Il devient donc primordial de proposer des mesures aptes à résoudre le problème du manque d'enseignants.

Attractivité de la profession enseignante

Les départements cantonaux de l'instruction publique ont pris pleinement conscience du danger et s'attellent désormais à améliorer l'attractivité de la profession. Certains cantons réfléchissent notamment à une augmentation salariale, voire même à un

Bâles et Soleure vont créer un programme de formation adapté aux personnes désirant changer de profession. L'offensive prévoit aussi un programme de formation postgrade destiné aux enseignants du primaire qui souhaitent passer dans le secondaire 1, secteur le plus touché par le manque d'enseignants. Ces deux nouveaux cursus seront plus courts que les cursus habituels. La formation destinée aux vocations tardives sera adaptée aux conditions de vie des candidats (cours organisés le soir ou le week-end). Après une première phase de formation, les nouveaux enseignants recevront déjà des classes puis poursuivront leur formation à côté de leur travail à l'école. Les cantons pensent ainsi rendre la formation d'enseignants plus attractive.

Cette idée de proposer des formations à la va-vite ne va pas sans poser quelque inquiétude. Une révision à la baisse des exigences de la formation serait fatale pour la qualité du métier d'enseignant. Si les syndicats ne s'opposent pas totalement à certaines adaptations des structures existantes pour créer des vocations, ils préfèrent néanmoins militer pour que les HEP¹ deviennent de vraies hautes écoles, avec des diplômés reconnus à l'université.

Au niveau des statistiques, la légère augmentation du nombre d'hommes en formation est une autre source de satisfaction. La volée de 3^e année compte onze hommes et celle de 2^e année douze. Ce n'est qu'en 1^{re} année, avec 16 hommes, que la proportion masculine franchit la barre des 15 %. Il serait vivement souhaitable que cette tendance se dessine encore davantage à l'avenir. En effet, pour les garçons, les modèles masculins sont très peu nombreux à l'école. Les experts s'accordent à dire que cela peut désorienter les enfants. Interrogé à propos de la féminisation de la profession enseignante, le président central de l'association LCH², Beat W. Zemp, répond ainsi :

« Pour que la profession redevienne plus attrayante pour les hommes, il faut améliorer les perspectives d'évolution en son sein. On a déjà fait du progrès dans ce sens en créant une perméabilité vers des voies d'études différentes ou supérieures. La perspective d'arriver à la retraite devant le même tableau noir que celui qu'on a trouvé en commençant sa carrière il y a 40 ans n'est pas des plus motivantes pour des jeunes professionnels. L'exigence consistant à faire aboutir désormais toutes les formations péda-

gogiques à un master HEP devrait améliorer l'attractivité du métier. Concurrément à d'autres voies d'études universitaires ou d'écoles techniques supérieures, un bachelor couronnant une formation de haute école pédagogique est un titre trop peu séduisant pour un détenteur de maturité. Une formation de master constituerait donc à cet égard un « plus » déterminant. En outre, nous aurions alors suffisamment de temps pour dispenser une meilleure formation à nos enseignants du primaire, comme en Finlande ».

Comme nous le savons déjà, les cantons n'envisagent pas, pour le moment, un rallongement des études allant de pair avec une hausse des exigences de formation. Le principal résultat issu de la consultation organisée par la CDIP³ à propos de la catégorisation des diplômes d'enseignement pour les degrés préscolaires et primaires soulignait notamment que la formation des enseignants de l'école enfantine et primaire doit rester « généraliste » pour assurer une large employabilité et que son cursus ne doit pas dépasser trois ans (niveau bachelor). Actuellement, le master ne constitue donc pas une réponse à la faible attractivité de la profession enseignante. Cette réalité ne doit pas nous inciter à baisser les bras. Au contraire, avec les moyens du bord, il s'agira de concevoir un nouveau programme de formation réservant une place importante à l'acquisition de solides connaissances et au développement des compétences clés. Cette thématique fera l'objet de la prochaine chronique de la Formation préscolaire et primaire.

Clin d'œil à la thématique du bulletin

Une des tentations de l'école primaire ces dernières années a été de se disperser, s'assignant de plus en plus d'objectifs. L'école doit toutefois bien s'interroger sur la place qu'elle veut laisser aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Cette question se pose également à notre institution engagée dans la refonte de ses programmes de formation initiale. J'ai récemment été interpellé par deux expériences pédagogiques conduites dans des classes suisses. La première concerne une classe de 5^e primaire de Goldau, dans le canton de Schwytz. Celle-ci utilise depuis une année l'iPhone comme support de travail. Chaque élève s'est vu ainsi attribuer un téléphone dit intelligent (smartphone). Le principal but de cette expérimentation est d'étudier l'impact des nouvelles technologies sur l'école au quotidien. La seconde porte sur l'entrée des jeux électroniques dans les écoles. Utilisés avec parcimonie, ils semblent motiver les élèves et stimuler l'apprentissage. Interrogé quant à l'utilisation de ces jeux, un enseignant répond ainsi :

« L'enthousiasme que les jeunes ressentent chez eux devant un jeu électronique, nous cherchons à le reproduire en milieu scolaire. Employé à bon escient, le jeu en ligne est un outil pédagogique efficace. Il motive les élèves, leur permet d'être actifs, indépendants et d'étudier à leur rythme ».

De telles approches pédagogiques suscitent encore bien évidemment de la méfiance. Des enseignants lancent des idées inédites qui méritent cependant réflexion. Le savoir se transmet aussi par ordinateur, notamment sur les réseaux sociaux. Les enseignants qui font entrer les réseaux sociaux sur les bancs de l'école sont aujourd'hui des cas rares. Selon François Flückiger, enseignant détaché au Centre de ressources interjurassien, « de nombreux professeurs craignent ce qu'ils ne connaissent pas ». Malgré ces

craintes, l'école doit s'intéresser à Facebook afin de prévenir les dérapages.

Si le recours aux technologies est assurément un moyen d'inviter les élèves à être plus actifs, à « apprendre en agissant » plutôt qu'en écoutant seulement, il n'en demeure pas moins que la qualité de l'enseignement dépendra toujours en bonne partie de l'implication de l'enseignant. Voilà un point d'ancrage qui devrait nous rassurer dans l'accomplissement de nos tâches.

Fred-Henri Schnegg

Doyen de la Formation préscolaire et primaire

Références bibliographiques :

- Farine, A. (2010). Pénurie d'enseignants : il est primordial d'améliorer l'attractivité de la profession. Journal du Jura, édition du 01.09.2010.
ATS (2010). Pénurie d'enseignants : six cantons créent des formations raccourcies. Tribune de Genève, édition du 02.07.10.
Hirtzmann, L. (2009). Au Québec, les hommes se détournent de l'enseignement. Le Temps, édition du 09.10.2009.
Oppliger, S., Reis, H. et Zellweger, J. (2010). Enseigner est un privilège redoutable ; interview de Beat W. Zemp, président central de l'association LCH. Employeur suisse, édition du 14.01.10.
Léderrey, P. (2010). Le métier d'enseignant n'a plus la cote. Migros Magazine, août 2010.
Cédelle, L. (2010). Enseignants du primaire : vocation en hausse, reconnaissance en baisse. Le Monde, édition du 15.06.10.
Maurisse, M. (2009). Les jeux vidéo ont la classe. Le Temps, édition du 11.09.09.
Maurisse, M. (2010). Mon prof, mon ami. Le Temps, édition du 10.09.10.
Manach, J.-M. (2009). Les cours en ligne, plus efficaces que les salles de classe ? Le Monde, édition du 11.09.09.



¹ Hautes Ecoles Pédagogiques

² Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer. Link : <http://www.lch.ch/lch/home.html>

³ Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

Formation continue

Le PER... formant

Introduction

Le Plan d'études romand (PER), dans la droite ligne d'HarmoS¹, sera introduit dès 2011 dans toutes les écoles de l'espace BEJUNE. Son introduction concernera d'abord les premières années de chacun des cycles (École enfantine: EE, 3^e primaire: 3P et 7^e secondaire: 7S)² en 2011, puis 1P, 4P et 8S en 2012, 2P, 5P et 9S en 2013, enfin la 6P en 2014. En ce qui concerne la formation des enseignants, elle suivra la même progression, mais avec 6 mois d'avance, sauf pour les enseignants de 6P qui seront formés en même temps que leurs collègues de 5P. Au plus tard, à la rentrée de 2015, toutes les classes de l'école obligatoire de la Suisse romande suivront le même plan d'études. C'est également à cette date butoir qu'HarmoS sera en vigueur dans les cantons romands.

Le PER s'avère être une réforme conséquente à l'échelle de notre petit bout de territoire. C'est aussi un grand pas vers une unification des pratiques scolaires dans notre pays. L'adoption de structures nouvelles et d'objectifs de formation communs remet donc fortement en question certaines prérogatives cantonales en matière d'enseignement. Elle touche aux programmes de formation, elle concerne les moyens d'enseignement, elle opte pour une nouvelle philosophie de l'apprentissage, en donnant un sens à des objectifs de formation et des progressions d'apprentissage bien délimités par cycle de formation. Elle octroie une légitimité à un espace romand qui s'inscrit dans la droite ligne des tentatives d'harmonisations précédentes. Aussi, il convient de ne pas oublier ici les initiateurs de ce projet, ces quelques personnalités visionnaires qui ont patiemment construit une réalité consensuelle à partir d'une utopie com-

mune. Le tout en usant par de savants dosages de toutes les facettes de la négociation, du compromis et des ralliements.

Aujourd'hui le PER est parmi nous. Il appartient à la Formation continue de la HEP d'informer et de former les enseignants. C'est une tâche difficile et passionnante, parce que le PER est un outil indispensable pour beaucoup d'enseignants en mal de plan d'études, parce que le PER est conçu de telle façon qu'il représente une réelle nouveauté, tant dans son architecture que dans les approches disciplinaires et transversales qu'il met en place. Par conséquent, cette approche plutôt difficile exigera des enseignants qu'ils commencent par s'appropriier la plupart des fascicules qui composent le PER (la présentation générale, les capacités transversales et la formation générale, les fascicules des domaines disciplinaires, langues, mathématiques et sciences de la nature, sciences humaines et sociales, arts, corps et mouvement). Pour s'approprier le PER, l'enseignant devra se former et s'investir. Aussi, pour obtenir une adhésion des enseignants la plus large possible, la Formation continue se doit de mettre en place un cadre de formation le plus motivant et le plus rassembleur possible.

Une première expérience: l'introduction du PENSE au secondaire à Neuchâtel

L'introduction du plan d'études du secondaire neuchâtelois (PENSE), entre 2006 et 2009, a été une première expérience riche en enseignements. En 2005, la Formation continue avait constitué une équipe de formateurs provenant de toutes les écoles secondaires du canton. Comment amener la nouveauté aux collègues? Telle était la question fondamentale à laquelle il fallait tenter de répondre. C'est avec le groupe que, petit à petit, la formation se construisait. Il était impératif, pour compléter cet aspect, de mettre également sur pied des formations externes en lien avec le rôle du formateur face à l'adulte. Tout cela fut fait, ce qui n'empêcha pas, après la première journée d'information-formation aux enseignants, une profonde remise en question. Elle nécessita de changer le fusil d'épaule, de modifier l'approche de la

formation, de revoir les contenus, l'organisation, bref... de réaménager l'ensemble du dispositif. Cette expérience marquante fut sans aucun doute à l'origine de la réflexion que les responsables de la Formation continue menèrent lorsqu'ils furent mandatés pour assumer la formation des enseignants au PER. Le report d'une année de l'entrée en vigueur du plan d'études leur donna le temps nécessaire pour plancher sur un concept d'information-formation du PER totalement novateur.

L'introduction de nouveaux programmes ou de nouveaux moyens d'enseignement concernant un grand nombre d'enseignants est toujours difficile. Les responsables de ces formations doivent résoudre les mêmes problèmes de base: en peu de temps et avec peu de moyens, faire le maximum pour toucher et intéresser le plus grand nombre possible de personnes concernées et arriver à ce que la grande majorité des enseignants adoptent la nouveauté sans trop rechigner. Pour donner de la crédibilité à la formation, les organismes de formation font souvent appel à des responsables pédagogiques, à des intervenants spécialisés ou à des enseignants formés à la nouveauté sur le tas. Ces derniers, parfois hésitants et mal préparés sont trop souvent envoyés au casse-pipe. C'est exactement le sentiment que les formateurs du PENSE ont exprimé à la fin de la première journée d'information-formation aux enseignants neuchâtelois.

La question du « comment faire », que tout responsable de formation se pose, débouche souvent sur un même constat: améliorer la qualité de la formation, permettre aux animateurs des formations - la plupart du temps des collègues - d'assumer une tâche de loin pas évidente, impose à la Formation continue de fournir aux formateurs des outils susceptibles de les aider dans leur tâche. Affronter un public qu'ils connaissent bien, mais qui peut se révéler imprévisible, nécessite non seulement une grande assurance, une maîtrise de la matière de leur part, mais suppose également d'attribuer aux organismes de formation un statut différent de celui des personnes qu'ils auront à former.

Lors de la préparation à l'introduction du PENSE, la question s'était déjà posée de savoir comment les enseignants recrutés dans le terrain allaient être formés avant d'aller au-devant de leurs collègues. Il s'agissait de mettre sur pied une formation devant comporter deux parties: l'une centrée sur la matière (appropriation du PENSE, développement des concepts de la formation, construction des ateliers), l'autre - plus complexe - en lien avec les

¹ Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)

² La nomenclature HarmoS des degrés d'enseignement modifiera notablement les habitudes. Le canton de Neuchâtel l'introduira à la rentrée de 2011. La notation commencera au premier cycle de l'école obligatoire, soit à 4-5 ans. Pour achever sa scolarité obligatoire, l'enfant suivra 11 années d'école réparties trois en cycles: premier cycle: 4-5 à 7-8 ans (âge au début de l'année scolaire), 1P-4P; 2^e cycle: 8-9 à 11-12 ans, 5P-8P, 3^e cycle: 12-13 à 14-15 ans, 9S-11S. Le canton du Jura introduira cette nouvelle nomenclature en 2011 ou 2012. Quant au canton de Berne, pour des raisons politiques, il y a renoncé! L'actuelle sera conservée.



Plan d'études romand

L'avis à candidature à toutes les écoles du primaire et du secondaire de l'espace BEJUNE lancé en mars 2010 a connu un très grand succès: plus de cent téléphones et courriels pour demander des informations complémentaires, des lettres, des demandes informelles aux différents responsables de projets de la Formation continue. L'intérêt pour cette formation et pour ce qu'elle implique dans l'avenir a dépassé les prévisions les plus optimistes. À la fin du délai d'inscription, 76 candidatures ont été enregistrées pour 34 places disponibles. Au début du mois de juin 2010, les 34 enseignants formateurs engagés ont reçu une première information générale plus précise sur les divers points en lien avec ce que la Formation continue leur offrait et ce qu'elle attendait d'eux.

Le mardi 24 août pour les enseignants formateurs des cycles et le jeudi 26 août pour les enseignants formateurs du cycle, la formation de formateurs d'adultes a débuté à la HEP-BEJUNE, à Bienne, site de la Formation continue.

Une conclusion provisoire

conditions de la formation des enseignants (cadre de la formation, l'animateur face aux collègues enseignants, comment se comporter face aux diverses réactions suscitées par la nouveauté). Les deux parties se complétant et débouchant sur une formation totalisant plus de 100 périodes. L'essentiel de cette formation était articulé autour d'une formation de formateur d'adultes, mais elle n'en portait ni le nom, ni ne donnait droit à une quelconque reconnaissance. Pourtant l'effort consenti par les animateurs du PENSE fut conséquent et le canton de Neuchâtel consentit à un effort financier important pour favoriser l'implantation du plan d'études et son utilisation optimale par les enseignants.

Et si on formait des formateurs d'adultes? L'expérience du PENSE à peine terminée, la Formation continue de la HEP-BEJUNE prit les devants dès l'hiver 2008-2009 et imagina un scénario de formation totalement novateur.

Se trouvant dans la même situation que celle qui avait précédé l'introduction du PENSE, la Formation continue se posa d'emblée la question de la formation des futurs animateurs qu'elle allait engager pour former les enseignants au PER. Une autre interrogation venait encore compliquer le scénario. Les enseignants déjà fortement sollicités et engagés dans les écoles allaient-ils répondre favorablement à une demande de la Formation continue

de s'engager en tant qu'animateurs pour le PER? En réalité la question était mal posée et il suffisait de la retourner pour trouver une réponse qui pouvait satisfaire tout le monde: demandons à des enseignants de suivre une formation de formateurs d'adultes débouchant sur un certificat et liions cette demande à un engagement des candidats à fonctionner en tant qu'animateurs pour le PER. Cela leur donnera d'abord un statut de formateur d'adultes et aussi une formation complète pour se présenter comme animateur-formateur dans les ateliers qu'ils devront conduire. Nous devrions alors avoir moins de difficultés pour trouver des personnes intéressées.

Mais cela ne suffisait toujours pas, car la HEP-BEJUNE n'a aucune compétence pour délivrer de tels certificats. Pour assurer cette formation, la Formation continue a trouvé une entente avec le CIP³ de Tramelan pour construire sur le modèle du premier module du brevet fédéral de formateur d'adultes (M1 du BFFA) une formation de formateurs d'adultes reconnue par la Fédération suisse pour la formation continue (FSEA).

Fort de cet acquis et du soutien du Conseil de direction et du Comité stratégique de la HEP-BEJUNE, la formation continue a décidé d'engager 16 enseignants formateurs pour les cycles I et II (4 par demi-cycle) et 18 pour le cycle III, couvrant ainsi toutes les disciplines des domaines du PER.

Le succès d'une telle entreprise ne peut pas encore se mesurer aujourd'hui. Il est tout de même possible d'affirmer que les enseignants ressentent une nécessité de formation continue, pour autant que celle-ci leur apporte un plus. La formation de formateur d'adultes l'est assurément et ouvre à ces enseignants formateurs d'autres possibilités d'exercer une activité pédagogique. Cela peut aussi être le début d'autre chose... Dans le même temps, la Formation continue s'assure de futurs collaborateurs expérimentés, aptes à s'engager pour animer des formations ou des ateliers lors d'introduction de nouveaux moyens d'enseignement ou de nouveautés liées à la pédagogie. Tout le monde est gagnant, les enseignants, les enseignants formateurs ainsi que la Formation continue de la HEP-BEJUNE. L'avenir de la Formation continue passe peut-être par ce type d'engagement réciproque.

Pour ce projet, qui n'en est qu'à son début, la route est encore longue et semée d'embûches. Les enseignants formateurs devront être soutenus dans la réalisation de leurs tâches, ils ne devront pas craindre les remises en question, ce sont elles qui permettront au groupe d'avancer encore et toujours.

Serge Clément
Responsable de projets

³ CIP: Centre interrégional de perfectionnement

Ressources documentaires et multimédia

Coups de cœur

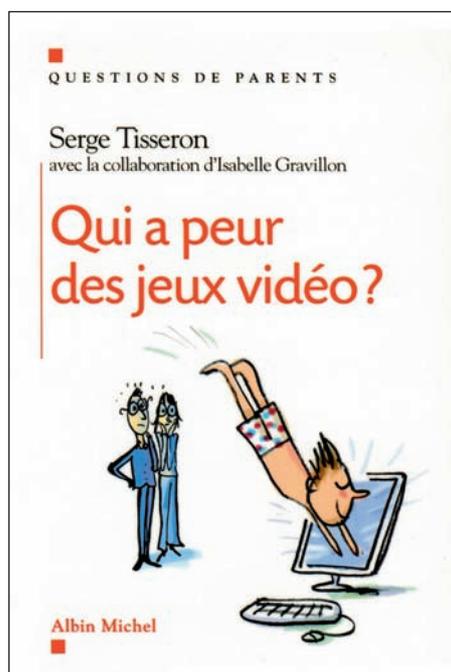
Revue L'École numérique

L'École numérique est une nouvelle revue publiée par le Centre National de Documentation Pédagogique français (CNDP). Référence pour l'utilisation des TICE dans l'enseignement, elle fournit des ressources concrètes aux enseignants, qui y trouveront des activités de qualité. Chaque numéro propose des liens entre une discipline scolaire et le numérique (éducation physique et sportive, mathématiques, langues, etc.). Le site Internet de la revue ecolenumerique.cndp.fr est un véritable outil complémentaire. Il donne l'accès en ligne à certains articles, mais il offre également de nombreuses ressources supplémentaires, qu'il s'agisse de liens Internet, de vidéos ou de documents complétant les articles publiés dans la revue.

Qui a peur des jeux vidéo? de Serge Tisseron; avec la collaboration d'Isabelle Gravillon

Albin Michel, 2008.

Les jeux vidéo rendent « accro », agressif. Ils sont violents, effacent la frontière entre réel et virtuel. Ces affirmations, et peut-être bien d'autres, auraient pu sortir de ma bouche avant que je ne me plonge dans le livre *Qui a peur des jeux vidéo?* À cette question



iPad en prêt à partir du premier trimestre 2011

Les médiathèques de la HEP-BEJUNE ont acquis un iPad afin d'en étudier l'intérêt pédagogique pour le public enseignant et de le prêter au public. De nombreuses applications pédagogiques sont très attractives et particulièrement bien conçues, tels des logiciels d'apprentissage de la lecture, des jeux et des activités interactives dans de nombreux domaines enseignés à tous les niveaux de la scolarité, mais elles sont pour la majeure part développées par des sociétés anglo-saxonnes. En attendant que les éditeurs pédagogiques francophones développent ou adaptent leurs propres outils, les médiathèques ont choisi de mettre cet iPad en prêt durant le premier trimestre 2011.

Ainsi le public pourra se familiariser avec quelques applications préalablement téléchargées et il pourra y lire les documents électroniques achetés par les médiathèques.

On y trouvera notamment les rapports de recherche de la HEP-BEJUNE mais aussi ceux du service de la recherche en éducation de Genève, de l'IRD, tous les numéros hors série numériques des Cahiers pédagogiques et des monographies. Outre la lecture sur écran – laquelle est particulièrement confortable sur cet outil – les utilisateurs qui emprunteront cet iPad pourront aussi proposer aux bibliothécaires d'acquérir les applications pédagogiques qu'ils jugeraient pertinentes. D'autres « liseuses » pourraient être acquises en 2011 si le besoin se faisait sentir.

Virginie Picardat
Directrice des ressources documentaires
et multimédia

que pose Serge Tisseron, j'aurais tendance à répondre: tous les parents! Ceux qui ne connaissent pas les jeux vidéo en tout cas: « On craint ce qu'on ne connaît pas ».

Alors si vous faites partie de ces adultes qui se perdent dans la jungle des termes bar-



bares comme avatars, MMORPG, World of Warcraft, GTA et j'en passe, ouvrez sans tarder ce livre grand public. Serge Tisseron se place du côté des joueurs et, sans nier les problèmes qui peuvent apparaître lors de l'utilisation des jeux vidéo, il tente dans la première partie d'en ressortir les points positifs. Pour l'auteur, ces derniers existent et ils sont plutôt nombreux. Les jeux vidéo peuvent notamment stimuler les fonctions d'attention et de résolution d'énigmes, favoriser l'apprentissage de la gestion de plusieurs tâches en parallèle, être un support d'échanges et de socialisation, nourrir l'estime de soi, etc. Serge Tisseron ne peut évidemment pas éluder les craintes exprimées par les parents. Il les énumère, les explique et dédramatise surtout! Souvent, c'est la violence présente dans ce genre de divertissement qui est montrée du doigt. J'ai lu avec beaucoup d'intérêt le chapitre qui y fait référence, et voici ce que j'ai envie d'en retenir: jouer aux jeux vidéo, devant son ordinateur ou sa console de jeux, c'est peut-être profiter d'un espace sécurisé pour flirter avec le danger, une façon de vivre par procuration des situations difficiles, d'appliquer des sentiments agressifs qui nous habitent sans les vivre dans le monde réel.

Ce livre ne fait pas non plus l'apologie des jeux vidéo. Les parents confrontés à un adolescent trop joueur trouveront des pistes pour comprendre, agir et résoudre! Après la lecture de cet ouvrage, à la question « Qui a peur des jeux vidéos? », je répondrai désormais: « Moi, mais pas trop! ».

Cherryl Odiet
Bibliothécaire

Recherche

Les Moyens d'Enseignement Romands en Mathématiques dans l'espace BEJUNE : quel bilan ?

La HEP-BEJUNE, l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD) et l'Université de Neuchâtel ont signé, en 2005, une convention relative à la coopération dans le domaine de la recherche. C'est dans ce cadre que différentes formes de collaborations scientifiques ont pu être mises en place entre les trois institutions. L'article ci-dessous rend compte, de manière synthétique et à partir de la présentation de quelques résultats de recherche, d'une collaboration récente entre la HEP-BEJUNE et l'IRD autour de l'évaluation des Moyens d'Enseignement Romands en Mathématiques.

Bernard Wentzel
Doyen de la Recherche

Introduction

En 2003 l'introduction des nouveaux Moyens d'Enseignement Romands en Mathématiques (MERM) pour les degrés 7, 8 et 9 a déchaîné dès la parution de l'ouvrage une large palette d'avis tantôt critiques, tantôt enthousiastes.

En effet les MERM ne ressemblent à rien de connu jusqu'à leur apparition en Suisse romande : l'ouvrage se présente comme une collection de cinq fascicules, chacun correspondant à différents volets du curriculum de formation (Géométrie, Nombres et Opérations, etc.). Un fascicule Aide-mémoire complète cette collection. Les enseignants disposent d'une version « maître » desdits fascicules ainsi que d'un fascicule Structure et organisation, contenant les fondements pédagogiques des MERM. Contrairement à ce que les enseignants et les élèves avaient l'habitude de voir, chaque fascicule est conçu pour accompagner les élèves de la 7^e à la 9^e et ce, sans distinction de filière. L'ordre des questions ne suit pas forcément l'ordre dans lequel les exercices doivent être étudiés. Les MERM constituent un document ressource que le maître exploite en fonction de son propre fil rouge, adapté au degré, à la filière, et aux objectifs qu'il fixe.

Les avis des professionnels de la recherche en éducation ont été plutôt positifs. En effet les MERM sont conçus pour faciliter la construction autonome du savoir de la part de l'élève, par le biais des nombreuses activités de groupe proposées dans les différents fascicules, mettant en pratique les principes du paradigme socioconstructiviste. Le choix de ne pas alourdir les fascicules avec des éléments de théorie (sauf

dans l'Aide-mémoire) répond à l'exigence de fournir un support léger, tout en aidant et en stimulant l'élève qui le désire (selon ses capacités) à aller chercher l'information dont il a besoin dans le fascicule Aide-mémoire. Les MERM contiennent également un CD-ROM que l'élève peut utiliser à la maison pour des activités et des exercices supplémentaires, comme les constructions géométriques interactives avec le logiciel CABRI intégré au CD-ROM.

C'est dans le souci de répondre au mécontentement d'une certaine partie des enseignants concernés, ainsi que pour donner des recommandations dans la perspective d'une révision de l'ouvrage, que l'Institut de

Recherche et Documentation en Pédagogie (IRD) a été mandaté par la Conférence Inter-cantonale de l'Instruction Publique (CIIP) en 2008 de mener une étude sur les MERM. La HEP-BEJUNE s'est associée à cette étude par l'intermédiaire de son département recherche. Antoine Gaggero puis Giuseppe Melfi ont ainsi représenté la HEP-BEJUNE au sein du groupe de travail mis en place par Luc-Olivier Pochon de l'IRD.

Sans vouloir illustrer ici l'ensemble des conclusions du travail de l'IRD (GREM, 2010), nous allons détailler quelques aspects relatifs à la satisfaction dans l'accueil et l'utilisation des MERM de la part des enseignants.

Un indicateur de satisfaction

Le questionnaire sur les MERM à l'adresse des enseignants de mathématiques a récolté 1151 réponses dans les 7 cantons de Suisse romande entre février et mars 2009. Cela a permis une analyse assez fine des différents aspects de l'enseignement des mathématiques en relation avec l'introduction des MERM.



En ce qui concerne la satisfaction, il a été demandé à chaque enseignant d'attribuer un degré de satisfaction allant de très bas à plutôt bas, plutôt élevé et très élevé, et ce pour chacun des sept volets dans lesquelles l'enseignement des mathématiques est réparti dans les cinq fascicules de l'ouvrage (Nombres et opérations; Calcul littéral; Grandeurs et mesures; Analyse des données; Géométrie; Fonctions; Logique et raisonnement).

Les sept items avec des valeurs pouvant s'ordonner de manière naturelle de 1 (très bas) à 4 (très élevé) ont permis de définir un indice de satisfaction pouvant aller de 7 à 28. Voici comment se distribuent les résultats de cet indicateur :

L'analyse montre des différences significatives entre les moyennes des cantons ($p < 0.001$). La figure ci-dessous montre que les cantons de l'espace BEJUNE sont les plus vertueux, avec des scores médians autour de 21, tandis que les scores des autres cantons sont significativement plus bas. La situation du canton de Genève est particulière. En effet, dans ce canton les MERM n'ont pas bénéficié d'une diffusion généralisée, et ont même été rejetés au profit d'anciens moyens d'enseignement. Le score 21 correspond à un degré de satisfaction général jugé plutôt bon, alors que pour les cantons de Fribourg, Valais et Vaud la valeur médiane est autour de 18, ce qui correspond à un degré de satisfaction général modéré.

Conclusion

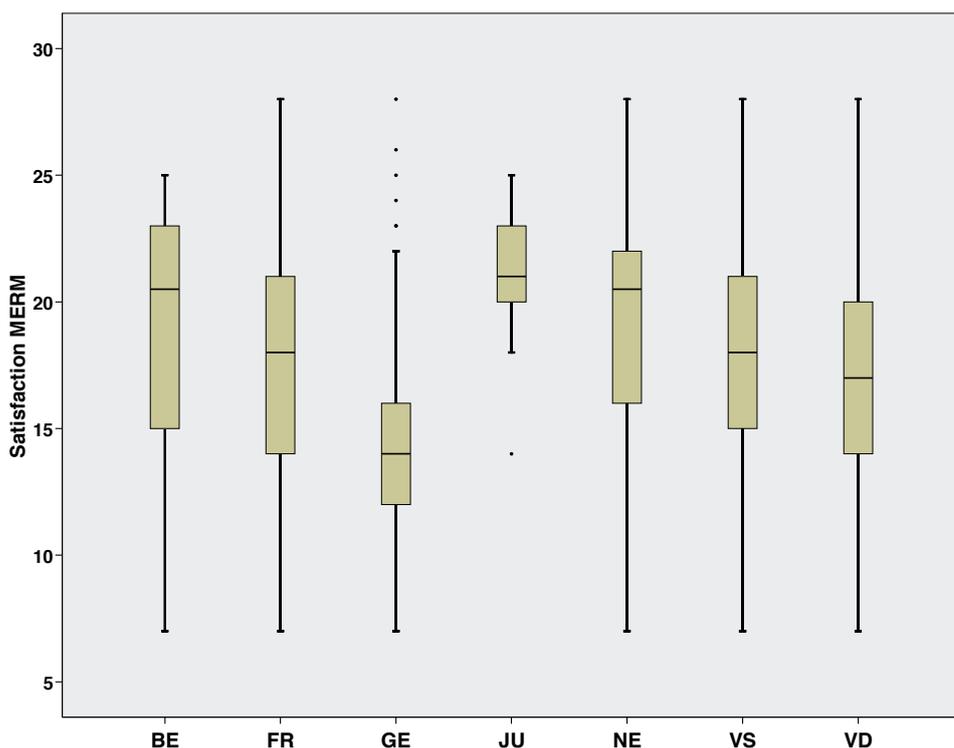
L'enseignement des mathématiques est une réalité complexe. La nécessité d'une révision des MERM est très vite devenue un enjeu incontournable dans l'harmonisation des pratiques en Suisse romande. Depuis le début de l'enquête en 2008, cet enjeu est même devenu urgent puisque les événements se sont enchaînés. Ainsi une révision des MERM avec un découpage par année est déjà à l'étude, accueillant ainsi l'une des critiques les plus importantes. Le découpage par degrés sera fait aussi en suivant les indications du PER, mais les fondements méthodologiques définis en 2003 seront toujours à la base de la nouvelle édition de l'ouvrage.

L'enseignement des mathématiques a toujours été l'un des piliers de la formation scolaire au niveau secondaire. Les efforts déployés vont-ils aboutir à la mise au point de moyens d'enseignements modernes et efficaces? L'avenir nous donnera la réponse.

Giuseppe Melfi
Chercheur

Bibliographie

- Dalla Piazza, A. (2003), Rupture dans l'enseignement des mathématiques: l'avènement du socioconstructivisme ?, *Math-École* no. 208, 52-56
- GREM (2010), Évaluation des Moyens Romands de Mathématiques 7-8-9. L'enquête auprès des enseignants, IRDP, Site internet: <http://www.irdp.ch/math789-eval>.



Félicitations

A Charlotte Vuilleumier, ancienne étudiante de la promotion 2007-2010 de la Formation préscolaire-primaire, qui a rédigé un article dont le titre est *Le retard d'acquisition de la justesse chantée chez l'enfant*, article qui a été publié dans l'édition de novembre/décembre 2010 de la revue *L'éducation musicale* (<http://www.leducation-musicale.com>). Cet article résume ses recherches menées entre 2009 et 2010 dans le cadre de son mémoire professionnel ainsi que du « module projet » qu'elle a suivi.

En effet, à la suite de l'étude pilote qu'elle a réalisée pour son mémoire, Charlotte a souhaité poursuivre la réflexion. Elle a donc triangulé des données obtenues au travers d'un test effectué lors du module projet ainsi que par l'expérimentation d'exercices vocaux proposés aux élèves. Les questions soulevées à l'issue de sa démarche exploratoire sont essentielles puisqu'elles invitent l'enseignant à dépasser le sens commun dès lors qu'il s'agit d'appréhender la problématique des élèves ayant des difficultés d'intonation. Charlotte conclut en s'interrogeant: « L'expression chanter faux est-elle adaptée au contexte de la classe? Ne devrait-on pas préférer le terme de Sarfati, De La Chapelle & Ramolet (1996), à savoir « retard d'acquisition de la justesse chantée »? ».

Nous tenons à féliciter particulièrement Charlotte d'avoir souhaité poursuivre sa recherche à l'issue de la soutenance de son mémoire et d'avoir consacré le temps conséquent nécessaire à la rédaction de son article.

Sylvain Jaccard
Formateur en éducation musicale

La communication à l'école : de la plume au téléphone portable



Les temps changent. Le temps aussi.

Questions, en relisant Jacques Attali¹...

L'informatique, Internet, les nouveaux médias, les télécommunications démultipliées : en deux décennies, ces outils technologiques ont comprimé de manière spectaculaire l'espace et le temps dans lesquels nous inscrivons nos activités, notre pensée. Or, au fil de l'Histoire, à chaque fois que la mesure, les repères du temps ont changé - et par-là ses rythmes -, la société, les comportements, les esprits ont changé aussi. Jacques Attali a exploré ce processus dans ses « Histoires du Temps »¹. Écrivant à l'aube des années 1980, il n'a pu que pressentir la plus récente révolution. Mais tout questionnement actuel relatif à celle-ci peut poursuivre, avec profit, la fresque brossée par Attali, des temps et du temps qui changent, ensemble.

Aux origines, les hommes percevaient, célébraient un temps lentement cadencé : annuel, saisonnier, quotidien. En quelques étapes déterminantes, ils ont calculé, inventé, instauré des divisions nouvelles, toujours plus fines : heure, minute, puis seconde, 1/10^e, 1/100^e, 1/1000^e de seconde, et bien en deçà désormais - jusqu'à laisser imaginer qu'on a escamoté le temps, ou presque !

Chacune de ces étapes a marqué de bouleversements profonds les sociétés et les mentalités : « A chaque grand carrefour de l'histoire du pouvoir change la mesure du temps, signal annonciateur. Le gnomon, la clepsydre, l'horloge astronomique, la montre, le chronomètre de marine et la pointeuse d'usine révèlent certaines de ces grandes fractures », résume Jacques Attali.

¹ Jacques Attali, *Histoires du Temps*. Fayard, 1982 (largement inspiré par l'historien américain Lewis Mumford, 1895-1990).

Nous nous trouvons à l'un de ces « grands carrefours » avec l'irruption massive, récemment, de nouveaux médias déployés en réseaux infiniment denses, et avec l'accès immédiat à des infinis d'informations. Ces outils nouveaux profilent une société où des distances jadis contraignantes sont virtuellement annihilées. Où peut s'ériger en règle le très rapide sinon l'instantané, le simultané. Où le bref, le succinct, le superficiel deviennent une tentation constante - d'aucuns diront une nécessité.

Dans ce contexte, à quel degré conserverons-nous une qualité au temps et à ce que nous y inscrivons ? Par le monde technologique s'est instauré, nous dit Attali, « un temps homogène, sans cloche et sans pointeuse, un temps abstrait où le point zéro de l'ère, de l'année ou du jour ne jouent presque plus aucun rôle, où le monde semble en état de veille permanente ». Or, avertit-il, « notre avenir, ses richesses et ses ruines, ses espérances et ses cauchemars sont inséparables de l'usage que nous ferons du temps, autrement dit de l'usage que nous ferons de nous-mêmes ».

Perceptions modifiées ?

Les nouveaux équipements, la proximité virtuelle des personnes et des ressources mémorisées - textes, sons, images... - en masse sans cesse croissante, l'accès quasi instantané, aisé, à ces ressources, tout ça « va de soi » pour les nouvelles générations qui ont grandi avec. À l'inverse, tout délai, toute difficulté inopinés dans l'usage de ces outils surprennent ! Aussi quand tel étudiant, en classe de biologie, semble attendre passivement d'un microscope qu'il lui révèle l'objet à observer aussi rapidement, facilement qu'on charge une page web, faut-il voir là une transposition de l'attente devant un ordinateur - ou n'importe lequel de ces équipements qui mettent textes, images, musiques, voix amies à la distance infime d'un clic ? Interprétation forcée ? Ou de fait ces technologies ont-elles un impact, déjà, sur l'appréhension du temps, installant un goût de l'immédiat et une forme de passivité, à la fois profondément et très visiblement ?

L'effacement virtuel des distances grâce aux nouvelles technologies est généralement bien présent à l'esprit, et c'est une satisfaction souvent exprimée que s'imaginer relié à une ressource lointaine, bibliothèque, sonothèque, musée, voire à une région « survolée » via Google Earth... Avons-nous conscience de même d'une compression du temps sinon pour déplorer un sentiment d'accélération dans le rythme, l'écoulement de celui-ci, en conséquence de cet encombrement dans nos activités dont désormais, nos outils de communication nous menacent ?

Témoigner de cette accélération, c'est avérer cette force à l'œuvre depuis des millénaires, dont Jacques Attali a souligné l'impact : que la mesure, la structure du temps soit changées dans une société et celle-ci, ses institutions, ses gens, leurs représentations, leurs comportements...

sont changés ! Avec l'omniprésence des nouveaux médias, la rapidité des échanges, le formatage des contenus visant au bref souvent, peut-on imaginer que nos repères temporels soient restés inchangés ?

Apprentissage libérateur ?

Dans un contexte global où l'immédiat et l'abondant sont devenus buts en soi, indices de performance, règles, etc., l'école et ses moyens se transforment, forcément - à l'extrême, les nouvelles technologies pourraient changer l'école dans sa matérialité même, la rendre forcément buissonnière, ou nomade, libre d'heures convenues - Michel Serre parmi d'autres a pu en rêver². Enseignants comme enseignés changent eux aussi, par l'école et en dehors d'elle : quel temps nouveau leur imaginer ? Chez les étudiants, s'assortit-il d'impatiences ? de repères temporels hésitants ? de nouvelles attentes formatées à l'aune du clip pour les produits pédagogiques ? Etc.

Hors l'immédiat, nous restons engagés dans des durées, assujettis à des rythmes plus amples, cosmiques et biologiques même si nous nous efforçons, de multiples manières, de nous en affranchir. Pour Jacques Attali, c'est un enjeu fondamental que de déterminer, quant à ce temps homogène que nous avons conformé dans les années récentes, s'il nous sera un carcan ou une source de libertés et d'épanouissements, articulé avec les autres rythmes : « Dans la crise majeure où nous sommes, un choix surgit entre deux formes d'usage du temps. Dans l'une, l'homme est utilisé par le temps ; il devient une machine codée, programmée parmi d'autres machines ; l'angoisse s'empare de lui s'il échappe un bref instant aux calendriers électroniques qu'on lui prépare. Dans l'autre, l'homme invente le temps, il transforme chaque machine en instrument de création d'un temps personnel, où il peut rythmer sa propre vie ».

Apprendre, savoir sont, précisément, des voies de se rendre libre ! Pour autant que les technologies de l'information et de la communication, amplifiant démesurément la quantité et les formes du savoir accessible, ne cessent pas d'être l'outil pour devenir le maître ? À rendre tout disponible immédiatement en tout lieu, de partout, prend-on des risques ? Pas seulement celui d'encombrer : « Le maintien de la possibilité de penser suppose la constance, la permanence des intuitions spatio-temporelles », souligne le pédo-psychiatre belge Jean-Marie Gauthier³. Sachant que dans le cerveau, des neurones mémorisent finement des intervalles de temps et, par-là, la succession des événements⁴, faut-il aller jusqu'à leur envisager une évolution particulière chez des générations grandies avec l'informatique, Internet, les télécommunications omniprésentes ? Voir chez celles qui ont adopté ces outils en cours de route ?

Jean-Luc Renck
Écrivain documentaire

² Michel Serre, Atlas. Julliard, 1994, pp. 175-204.

³ Jean-Marie Gauthier & Roger Moukalou, De la guerre des boutons à Harry Potter : un siècle d'évolution de l'espace-temps des adolescents. Mardaga, 2007.

⁴ Jin DZ, Fujii N, Graybiel AM. (2009) Neural representation of time in cortico-basal ganglia circuits. Proc Natl Acad Sci U S A. 106 (45) : 19156-61.

Potentiel des TIC pour soutenir le développement de la compétence à écrire :

pistes de recherches futures

Introduction

L'intérêt que suscite la compétence à écrire dans les milieux éducatifs repose sur deux constats : d'abord l'importance que revêt l'écriture dans les sociétés occidentales actuelles (Werquin, 2005) ; ensuite, la difficulté qu'ont les jeunes à maîtriser cette compétence clé (Chartrand, 2007 ; Ministère de l'éducation du Québec, MELS, 2006). Parallèlement, les avancées technologiques que connaissent les sociétés occidentales et leur influence sur les modalités de communication semblent reconfigurer la place de l'écrit et de l'oral. En effet, la firme Radicati¹ estime qu'il y a plusieurs milliards de milliards de courriels envoyés chaque mois dans le monde, ce qui rehausse considérablement la présence de l'écrit dans le quotidien des jeunes, donnant lieu à une modification du code scriptural traditionnel (David et Goncalves, 2007). Dans ce contexte de mutation du rapport des jeunes à l'écriture par les technologies, on connaît peu le potentiel didactique que présentent les TIC à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture (Karsenti, Raby et Villeneuve, 2008 ; MELS, 2008). Aussi, ce texte se veut-il une amorce de réflexion sur le rôle potentiel des TIC pour soutenir l'engagement et le développement de la compétence à écrire des élèves. Cette réflexion constitue la première étape d'une recherche empirique exploratoire à venir. Elle s'articule autour d'une synthèse de la littérature sur le potentiel des TIC à agir sur la compétence à écrire des élèves.

1. Usages didactiques des TIC en lien avec les composantes de la compétence à écrire

Le développement de la compétence à écrire, particulièrement en langue française, correspond à un processus long et complexe. Outre sa composante strictement linguistique, la compétence à écrire fait appel à d'autres aspects d'ordre communicationnel (ex. : s'adapter aux destinataires, marquer les relations sociales, etc.) et discursif (ex. : choix des stratégies langagières en fonction des genres de discours à produire, etc.). Le développement de la compétence à écrire renvoie donc à plusieurs composantes qu'il s'agit de

mobiliser simultanément lors du processus scriptural (voir Charaudeau, 2001). Le potentiel des TIC pour le développement de la compétence à écrire s'appuie principalement sur le potentiel cognitif attribué aux technologies (voir Depover, Karsenti et Komis, 2010). La distinction établie par des auteurs tels que Pastré et Rabardel (2005) ou Engeström (1999) entre l'artefact (c'est-à-dire la composante matérielle de l'outil) et l'instrument (c'est-à-dire les habiletés cognitives requises par l'utilisation de l'outil) permet de mieux saisir la différence entre les propriétés d'un outil et le bénéfice réel qui en sera tiré en fonction de ses usages. Un artefact ne deviendrait un instrument qu'après avoir été inscrit dans un usage dans le cadre d'une activité finalisée. Transposé au contexte d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture, ce ne sont donc pas les TIC en elles-mêmes qui nous importent, mais les usages didactiques qui en sont faits. Les méta-analyses de Goldberg, Russell et Cook (2003) et de Rogers et Graham (2008) montrent un impact significatif des TIC sur la quantité et la qualité de l'écriture des élèves du primaire et du secondaire, sur leur engagement dans les tâches d'écriture et sur le processus scriptural, lequel serait plus itératif, interactif et social. Plusieurs études empiriques récentes (Grimes et Warschauer, 2008 ; Morrison, Ross et Lowther, 2009) en viennent aux mêmes conclusions. Les TIC ouvrent par ailleurs de nouvelles possibilités didactiques du côté de l'écriture collaborative (voir Choi, 2008 ; Mei-Ya, 2010), de la rétroaction (Paquin, 2010) ou encore de l'auto-évaluation (Dragemark-Oscarson, 2009). S'ajoute également tout un éventail de ressources électroniques (voir Depover, Karsenti et Komis, 2007) qui sont susceptibles de répondre aux questionnements de l'élève, de pousser plus loin sa réflexion et, éventuellement, de lui faire acquérir des stratégies d'écriture plus efficaces, moyennant un encadrement didactique adéquat.

Néanmoins, les résultats empiriques sur l'impact des TIC sur l'écriture restent souvent parcellaires dans la mesure où ils ne prennent généralement en compte que la composante linguistique de la compétence à écrire (i. e. les fautes à l'écrit). Les com-

posantes discursives et communicationnelles (Charaudeau, 2001) sont le plus souvent ignorées, ce qui peut représenter une approche réductrice de leur compétence scripturale réelle. De plus, la qualité des textes écrits sur ordinateur n'est généralement pas mise en lien avec les usages didactiques des TIC. Les futures recherches sur cet objet d'étude gagneraient ainsi à prendre en compte l'ensemble des composantes qui constituent la compétence à écrire des élèves de même que les usages didactiques des TIC déployés lors de tâches d'écriture.

2. Les processus scripturaux suscités par les TIC

Le processus scriptural est un des points majeurs qui semblent affectés par l'usage des TIC. La majorité des modèles éclairant le processus scriptural (ex. : Rohmer, 1965 ; Hayes, 1995 ; Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Fortier, 1995 ; Deschênes, 1995) s'accordent sur le fait que le processus d'écriture est éminemment cognitif et non linéaire. L'acte d'écrire comprend, en effet, des stratégies de planification, de révision et de correction concomitantes à la rédaction, ainsi que des phases de réécriture qui sont de plus en plus reconnues comme inhérentes au processus scriptural (Reuter, 1996). Dans cette perspective, les TIC impliquent un changement radical du rapport au texte. En effet, les TIC ont pour effet de « délinéariser » la production écrite puisqu'elles en gèrent en même temps toutes les phases, dispensant ainsi le scripteur de parcourir celles-ci dans un ordre fixe (Anis, 1998). Il est donc possible de penser que les TIC s'offrent comme un support à fort potentiel pour le processus scriptural, dans la mesure où elles intègrent des fonctions de planification, de rédaction, de révision et de correction plus variées plus interactives et moins cloisonnées qui facilitent la réécriture et l'amélioration des textes. Pourtant, le potentiel des TIC pour le processus scriptural fait rarement l'objet d'études empiriques. En effet, les recherches empiriques sur les TIC et l'écriture approchent généralement cette dernière sous l'angle du produit final statique plutôt que du processus dynamique qui l'a généré. Pour dépasser cette limite méthodologique, les futures recherches

¹ <http://www.radicati.com/?p=3237>

auraient intérêt à prendre en compte le processus scriptural.

3. Les usages didactiques des TIC: lien avec l'engagement des élèves lors de tâches d'écriture

Selon Rogers et Graham (2008), l'engagement serait un facteur qui influence la compétence à écrire davantage que les processus cognitifs déployés par le scripteur en cours de rédaction. Partant, réussir à engager l'élève dans ses tâches d'écriture constitue une condition d'efficacité de l'apprentissage de l'écriture. Des études (Aligaen, 2009; Bebell et Kay, 2010; Underwood et al., 2010) montrent que les TIC ont une influence motivationnelle certaine sur la compétence à écrire des élèves par rapport à l'écriture traditionnelle, notamment en raison de leur caractère interactif. Les TIC semblent également amener les élèves à déployer des stratégies métacognitives et cognitives de haut niveau (Newhouse, 2002). En vue de recherches futures, il serait opportun de jeter un éclairage longitudinal sur l'engagement des élèves dans leurs tâches d'écriture sur ordinateur en mesurant cet engagement à différents moments de l'année. Ces mesures permettraient de savoir s'il s'agit d'un phénomène passager, dû à la nouveauté de l'outil, ou s'il s'agit d'un phénomène durable découlant des avantages offerts par les TIC pour la réalisation d'une tâche d'écriture, ce qui reste peu clair dans la littérature du domaine.

Conclusion

De par les avancées technologiques actuelles, les TIC semblent jouer un rôle clef dans le rapport qu'entretiennent les jeunes à

l'égard de l'écriture. Le Conseil supérieur de l'éducation (2000) signale en ce sens qu'il vaut mieux « comme société et comme acteurs de l'éducation, en prendre acte dès maintenant pour s'y tailler une place active, bénéficier des possibilités qui y sont offertes et en faire un atout au service de l'éducation » (p. 19). Aussi, la réflexion que nous amorçons ici et qui sera suivie d'une recherche empirique espère contribuer au développement des connaissances dans le domaine des TIC, en lien avec la compétence à écrire. Dans un contexte où les TIC sont omniprésentes en éducation et où la qualité du français demeure un défi à relever pour tous les acteurs scolaires, un tel projet pourrait notamment avoir un impact sur :

- la façon dont est enseigné le français dans un monde où les TIC sont de plus en plus présentes;
- la compétence à écrire des jeunes et les outiller pour qu'ils apprennent à faire usage des TIC dans le but de mieux écrire dans leur quotidien social et scolaire.
- les politiques et les programmes éducatifs.

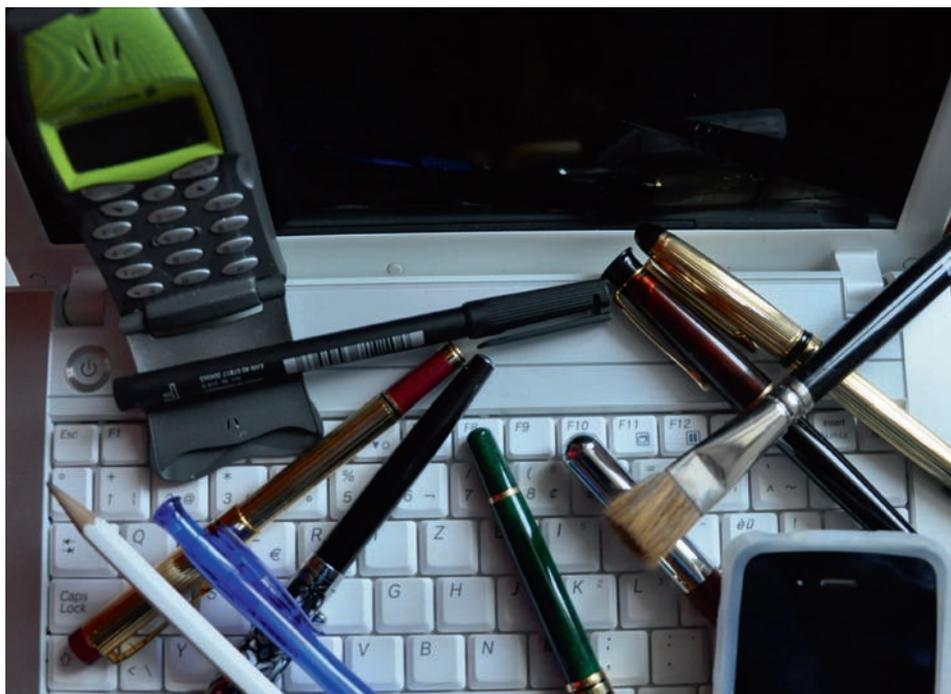
Thierry Karsenti et Simon Collin
Faculté des sciences de l'éducation,
Université de Montréal

Références

- Aligaen, J.-C. (2009). One computer in multi-grade classroom. Case of Buan elementary school, Philippines. Bangkok: UNESCO Bangkok.
- Anis, J. (1998). Texte et ordinateur – L'écriture réinventée? Bruxelles: DeBoeck.
- Bebell, D., & Kay, R. (2010). One to one computing: A summary of the quantitative results from the Berkshire Wireless Learning Initiative. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 9 (2).
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Charaudeau, P. (2001). De la compétence sociale de communication aux compétences de discours. In L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry

& C. Maeder (dir.), *Didactique des langues romanes: le développement de compétences chez l'apprenant* (p. 34-44). Bruxelles: De Boeck Duculot.

- Chartrand, S.-G. (2007). L'enseignement du français au primaire ne se porte pas mieux en 2005 qu'avant la réforme. *Québec français*, 144, 26-27.
- Choi, J. (2008). The role of online collaboration in promoting ESL writing. *English Language Teaching*, 1 (1), 34-49.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2000). *Éducation et nouvelles technologies: pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- David, J., et Goncalves, H. (2007). L'écriture électronique, une menace pour l'écriture de la langue? *Le français d'aujourd'hui*, 1 (156), 39-47.
- Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2007). Enseigner avec les technologies. Favoriser les apprentissages, développer des compétences. Québec, QC: PUQ.
- Deschênes, A.-J. (1995). Vers un modèle constructiviste de la production de textes. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, et P. Raymond (dir.), *La production de textes: vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal, QC: Éditions Logiques.
- Dragemark Oscarson, A. (2009). *Self-assessment of writing in learning english as a foreign language. A study at the upper secondary school level*. Unpublished doctoral thesis. Göteborg, Sweden: University of Gothenburg.
- Engestrom, Y. (1999). Introduction. In Y. Engestrom, R. Miettinen, & R.-L. Punamaki (eds.), *Perspectives on activity theory* (p. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fortier, G. (1995). Modèle du processus d'écriture chez le scripteur en situation d'apprentissage. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (dir.), *La production de textes: vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal, QC: Éditions Logiques.
- Goldberg, A., Russell, M., & Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2 (1).
- Grimes, D., & Warschauer, M. (2008). Learning with laptops: A multi-method case study. *Journal of Educational Computing Research*, 38 (3), 305-332.
- Hayes, J. R. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (dir.), *La production de textes: vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal, QC: Éditions Logiques.
- Karsenti, T., Raby, C., Villeneuve, S. (2008). O uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação na formação dos professores. *Educação & Sociedade*. Campinas. Vol. 29 N.104 Edição Especial, CEDES: SP/Brasil, setembro/outubro
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire. Rapport final – Table de pilotage du renouveau pédagogique*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire - Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Mei-Ya, L. (2010). Using synchronous online peer response groups in EFL writing: Revision-related discourse. *Language Learning & Technology*, 14 (1), 45-64.
- Morrison, G.R., Ross, S.M., & Lowther, D.L. (2009). Technology as a change agent in the classroom. In L. Moller, et al. (eds.), *Learning and Instructional Technologies for the 21st Century* (p. 151-173). Boston: Springer.
- Newhouse, P. (2002). Literature review - The Impact of ICT on learning and teaching. Perth, Australia: Western Australian Department of Education.
- Paquin, C. (2010). *La correction de texte: Du papier à l'écran*. Montréal, QC: Service national du RÉCIT en adaptation scolaire.
- Pastré, P., & Rabardel, P. (dir.) (2005). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectique activités développement*. Toulouse: Octares Éditions.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF Éditeur.
- Rogers, L.A., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 879-906.
- Rohmer, D.G. (1965). Pre-writing: The stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, 16 (1), 106-112.
- Underwood, J., et al. (2010). *Understanding the impact of technology: Learner and school level factors*. Coventry, UK: Becta.
- Werquin, P. (2005). *Littérature: bien plus que des paroles*. L'observateur OCDE, 251.



L'intégration des MITIC dans l'enseignement

un choix éclairé

L'émergence de nouveaux médias et technologies, en particulier Internet, commence à produire certains effets : accès instantané à un flux continu d'informations et de connaissances ; nouvelles formes de communication dans les réseaux sociaux ; nouvelles manières d'apprendre. L'intégration de ces nouveaux médias dans l'univers scolaire est sans aucun doute devenue une nécessité. Elle se réalise sous différentes formes et notamment dans les pratiques d'enseignement. Néanmoins, de nombreuses études menées dans différents contextes nationaux montrent, comme le rappelle Boéchat-Heer, que les enseignants utilisent encore peu les MITIC dans leurs pratiques d'enseignement.

Il y a un peu plus d'un an, la HEP-BEJUNE organisait avec le Musée international de l'horlogerie de la Ville de La Chaux-de-Fonds et l'Université de Neuchâtel, un colloque intitulé « Génération clic de souris » visant notamment à interroger les relations qu'entretiennent les jeunes générations avec les nouvelles technologies de communication et d'information. Cette rencontre entre différents acteurs de la recherche et de l'enseignement a permis de nombreux échanges, dont certains sont exploités dans le propos libre que nous développons ici.

Sentiment d'auto-efficacité et figure de l'autorité

Dans le cadre scolaire, de nombreux questionnements et réflexions ont porté, au cours des dernières années, sur l'intégration des Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication (MITIC) dans les pratiques d'enseignement. Les travaux menés par Stéphanie Boéchat-Heer (2008, 2009a, 2009b ; Boéchat-Heer & Wentzel, 2010) ont d'ailleurs dressé un état des lieux précis de ce niveau d'intégration dans l'espace BEJUNE, et ont abouti à la formalisation d'un dispositif de formation à l'intention des enseignants. Le concept de « sentiment d'auto-efficacité » diversement exploité par l'auteure en référence notamment aux travaux d'Albert Bandura, constitue un point d'appui de la réflexion que nous proposons dans cet article. Nous tentons de l'exploiter et de le manipuler pour préciser ce qu'il nous donne à voir et à comprendre du réel.

L'école reste, dans les représentations sociales, l'institution de référence pour la transmission des connaissances. En effet, l'enseignant n'est pas seulement une figure d'autorité parce qu'il contrôle la situation d'enseignement-apprentissage et qu'il peut sanctionner lorsque les règles implicites ou explicites de fonctionnement d'un groupe-classe ne sont pas respectées. Il est également une autorité parce qu'il est porteur d'un certain savoir, celui que la société souhaite transmettre aux jeunes générations. De notre point de vue, rappeler cela n'enferme en rien la mission de l'enseignant dans une vision « traditionaliste ».

L'émergence de nouveaux médias et technologies, en particulier Internet, commence à produire certains effets : accès instantané à un flux continu d'informations et de connaissances ; nouvelles formes de communication dans les réseaux sociaux ; nouvelles manières d'apprendre. L'intégration de ces nouveaux médias dans l'univers scolaire est sans aucun doute devenue une nécessité. Elle se réalise sous différentes formes et notamment dans les pratiques d'enseignement. Néanmoins, de nombreuses études menées dans différents contextes nationaux montrent, comme le rappelle Boéchat-Heer, que les enseignants utilisent encore peu les MITIC dans leurs pratiques d'enseignement. Le sentiment d'auto-efficacité constitue alors un éclairage intéressant puisqu'il renvoie à la perception de soi, à la croyance en sa capacité à accomplir une tâche de manière adéquate. Cette approche du concept permet de cen-

trer l'analyse sur le rapport que chacun entretient avec les nouvelles technologies. La crainte de ne pas maîtriser suffisamment l'outil ou de ne pas être compétent pour gérer les imprévus inhérents à une technologie en constante évolution est certainement un élément de compréhension de la progression lente dans l'utilisation des outils informatiques en classe. Cela dit, ce sentiment d'auto-efficacité mérite d'être replacé dans un contexte d'interaction sociale fortement marqué par des statuts et des rôles attendus : l'enseignant enseigne et l'élève apprend. L'enseignement est une action de transformation du monde et, dans cette perspective, les nouvelles technologies peuvent être considérées comme un élément perturbateur de l'ordre établi notamment lorsque l'apprenant est plus confiant que l'enseignant dans la manipulation de l'outil didactique. L'intégration d'une dimension sociale à l'analyse du sentiment d'auto-efficacité nous rappelle ainsi que le rapport à soi se nourrit de la perception d'autrui et qu'il est difficile d'en faire abstraction. On se sent compétent ou incompétent non seulement par rapport à un objet à maîtriser mais également par rapport à un sujet-autre, en l'occurrence l'élève.

Entre un sentiment d'auto-efficacité faible et la crainte de se voir déstabilisée en tant que figure de l'autorité parce que l'utilisation de certains outils technologiques laisse apparaître des failles dans la maîtrise de la situation didactique, de surcroît potentiellement compensée par l'élève lui-même, les perceptions de chacun sur la pertinence d'une utilisation des MITIC sont complexes et dépassent largement une simple adhésion ou un refus catégorique. Elles méritent d'être analysées scientifiquement et d'être exploitées dans le cadre de dispositifs de formation initiale et continue, en rappelant quelques éléments pouvant servir de fil conducteur, par exemple : l'outil didactique n'est généralement pas le savoir visé ; la mobilisation des nouvelles technologies ne peut pas être séparée de stratégies pédagogiques qui organisent notamment, dans la situation de classe, la position et le rôle de chacun dans son rapport au savoir ; la figure de l'autorité n'est pas une figure unique, bien au contraire, c'est dans la capacité de l'enseignant à diversifier ses positionnements par rapport aux savoirs et aux élèves qu'il construit sa légitimité. Ainsi la mise à disposition d'outils informatiques pour lesquels le sentiment d'auto-efficacité des élèves et bien plus important que celui de l'enseignant, ne constitue en rien une disqualification de ce dernier qui a une parfaite connaissance de l'objet de savoir visé et des objectifs intermédiaires qui permettent de l'atteindre.

Vers un choix didactique... parmi d'autres

Notre plaidoyer est loin d'être suffisant pour réconcilier l'ensemble des enseignants avec les nouvelles technologies. Ce n'est d'ailleurs pas son but. Certaines problématiques perdurent au-delà de l'articulation nécessaire entre stratégies pédagogiques et utilisation des MITIC. Elles doivent être abordées de front en formation professionnelle. Il est très difficile d'évaluer la plus-value apportée par la mobilisation de nouvelles technologies pour faciliter l'apprentissage. Dans certaines situations, elle peut s'avérer inexistante et bien moins pertinente, par exemple, qu'un travail de groupe plus « classique ». La question est fondamentalement didactique ici et porte sur les compétences qui permettent à l'enseignant, dans le temps diachronique de la préparation d'une leçon, de faire des choix éclairés sur les outils, les supports les plus adaptés pour faciliter l'apprentissage. Les MITIC constituent un choix parmi d'autres dont la pertinence doit être évaluée au même titre que les autres outils didactiques. L'adaptabilité de l'outil à la diversité des publics scolaires est clairement un critère déterminant, de même que la plus-value possible pour faciliter l'apprentissage. Mais il en existe d'autres tout aussi compréhensibles même s'ils sont moins directement orientés vers l'élève. L'articulation cohérente entre temps de préparation et temps d'action influence souvent les choix didactiques liés à l'utilisation des nouvelles technologies. Introduire une certaine créativité dans la construction d'outils didactiques impliquant les MITIC demande du temps comme les enseignants en témoignent. La technologie innovante dont la finalité est de faciliter notre vie au quotidien devient paradoxalement chronophage. Elle est peut-être moins en cause que les compétences nécessaires pour l'introduire dans une démarche de créativité pédagogique et didactique. Toujours concernant le temps de préparation, un enseignant expérimenté gère généralement de manière efficace les imprévus d'une situation de classe. Dans le cadre d'une situation incluant les nouvelles technologies, la faiblesse d'un sentiment d'auto-efficacité sur ses compétences techniques conduit parfois à anticiper l'imprévu en préparant une situation alternative, sans MITIC. Peut-on sortir d'une logique, encore très présente, de double préparation lorsqu'on met certaines technologies au centre de la situation didactique? Difficile de répondre étant donné que la question est technique avant d'être une pratique sociale et ce sont d'ailleurs les défaillances techniques (ou ce que certains considèrent ainsi) qui ont engendré cette logique d'action.



La créativité ou bien l'habitus de l'enseignant bricoleur (Perrenoud, 1996), prêt à investir un temps raisonnable dans la construction d'une situation didactique innovante, se fonde nécessairement sur la combinaison de compétences didactiques, pédagogiques et techniques. La formation aux nouvelles technologies a intégré de plus en plus, au cours des dernières années, cette dynamique articulant les différents domaines de compétences. Il sera indispensable d'en évaluer les effets sur les nouvelles générations d'enseignants. Néanmoins, tout autant que le formateur en MITIC peut difficilement travailler seul dans une Haute École Pédagogique, l'équilibre entre ces domaines de compétences ne doit pas nécessairement reposer sur un seul enseignant. L'apparition de nouvelles formes de collaborations se situe au cœur du processus de professionnalisation de l'enseignement. Il s'agit alors de l'exploiter en formation. Les résultats à venir des travaux de Stéphanie Boéchat-Heer sur l'« effet-établissement » (à paraître) en lien avec l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement nous permettront de dresser un premier état des lieux de cette collaboration et de sa portée sur l'émergence d'une forme de créativité collective, séduisante et particulièrement adaptée à l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement.

Pour conclure

Nous n'avons pas abordé dans ce texte un vaste chantier, esquissé lors du colloque « Génération clic de souris » et encore trop peu exploité dans les travaux de recherche sur les nouvelles technologies. Il concerne l'évolution du « rapport au savoir », au sens entendu par Bernard Charlot (1997), en tant que rapport à l'acte d'apprendre :

« Le rapport au savoir est rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres. Il est rapport au monde comme ensemble de significations mais aussi comme espace d'activités et il s'inscrit dans le temps. Aussi le rapport au savoir implique-t-il une activité du sujet. » (p. 35). Quels seront les effets possibles des nouvelles formes d'accès immédiat et continu au savoir introduit par certaines nouvelles technologies, sur l'acte d'apprendre à l'école, sur la valeur et le sens que lui donnent les élèves, sur l'autorité de l'enseignant détenteur du savoir, sur l'effort de mobilisation de soi dans un apprentissage s'inscrivant nécessairement dans une durée appelée progression? Il ne s'agit en aucun cas d'être alarmiste ici ou réfractaire à l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement. Il convient d'analyser et de cerner un rapport au savoir évolutif pour agir en conséquence. C'est peut-être en partie cela la créativité ou l'innovation pédagogique.

Bernard Wentzel
Doyen de la recherche

Références

- Boéchat-Heer, S. (2008). Pratique des MITIC en classe : formation et sentiment d'auto-efficacité. Rapport de recherche. Bienne : Éditions HEP-BEJUNE.
- Boéchat-Heer, S. (2009a). L'adaptation des enseignants aux usages des MITIC : sentiment d'auto-efficacité, formation et pratiques en classe. *Enjeux Pédagogiques*, n° 12.
- Boéchat-Heer, S. (2009b). L'adaptation des enseignants aux usages des MITIC : sentiment d'auto-efficacité, formation et pratiques en classe. Thèse de Doctorat, Université de Fribourg.
- Boéchat-Heer, S. & Wentzel, B. (2010). Adaptation des enseignants aux usages de l'ordinateur portable en classe. Présenté dans le symposium « 2010 : Odyssée des classes portables... du primaire au postsecondaire », au 78^e congrès de l'ACFAS, Université de Montréal.
- Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie. Paris : Anthropos.
- Perrenoud, P. (1996). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris : ESF éditeur, 1996.

Une formation innovante en MITIC

Quels effets sur l'utilisation en classe ?

Introduction

Au cours de l'année académique 2009-2010, le groupe de recherche sur l'intégration des Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication (MITIC) dans l'enseignement a réalisé un projet visant à évaluer les effets d'un dispositif de formation sur le développement de compétences pédagogiques et didactiques des enseignants. Nous abordons également la problématique du sentiment d'auto-efficacité, étroitement lié à l'utilisation des nouvelles technologies, comme certaines études l'ont démontré (Boéchat-Heer, 2009; Boéchat-Heer & Wentzel, 2010).

Ce projet de recherche a été développé à partir de différents constats. En premier lieu, les résultats des recherches nationales et internationales sur l'intégration des TICE en classe se rejoignent pour montrer que les enseignants utilisent peu les TICE dans leur pratique (Boéchat-Heer, 2009, 2010; CTIE, 2007; Karsenti & Larose, 2005; Lusulusa & Fox, 2002; Plowman, Mateer et Leakey, 2002), alors que les écoles sont bien équipées et que les autorités politiques encouragent leurs utilisations. Ces études montrent également que les enseignants nouvellement formés ne les intègrent pas davantage, alors même qu'ils ont reçu une formation dans ce domaine.

Que se passe-t-il au niveau de la formation initiale des enseignants aux usages des TICE? Les résultats d'une étude sur la formation des enseignants en MITIC montrent que l'acquisition de compétences techniques ne peut suffire au développement d'un sentiment d'auto-efficacité et à une utilisation pertinente des MITIC dans des pratiques d'enseignement (Boéchat-Heer, 2009). Cette recherche a également mis en évidence que des compétences pédagogiques et didactiques dans ce domaine sont souvent déficitaires et mériteraient d'être davantage exploitées en formation. Par ailleurs, cette étude montre l'effet important de différentes formes d'observation de pratiques impliquant les MITIC telles que l'observation de professeurs de stages, l'observation de vidéos lors de la formation, sur l'utilisation ultérieure des MITIC en classe.

Un dispositif de formation innovant

À partir de ces constats, nous avons trouvé judicieux de mettre en place un dispositif de formation et d'en évaluer les effets sur le développement de compétences pédagogiques et didactiques (stratégies d'autorégulation), en lien avec l'utilisation des TICE dans des pratiques d'enseignement. Ce dispositif est basé sur l'observation de pratiques impliquant les TICE, la construction et l'application de scénarios en classe. Concrètement, une équipe de recherche (Stéphanie Boéchat-Heer et Giuliana Caravaggi) et une équipe de formateurs (Pierre-Olivier Vallat, Christian Jeanrenaud et Philippe Schinz) ont coordonné la réalisation de ce projet. L'équipe de formateurs, responsable de la mise en place du dispositif de formation, a accompagné les participants tout au long du processus. La formation était structurée en trois cours. Lors de la première séance, des vidéos de leçons intégrant les MITIC (réalisées en collaboration avec le centre MITIC Interjurassien) ont constitué les principaux outils didactiques pour commencer la construction d'un scénario pédagogique. Les séances suivantes ont permis de finaliser des scénarios pédagogiques et de les tester en classe. Le dernier cours avait pour objectif de favoriser un processus réflexif en permettant aux participants de donner un retour sur leur pratique et de communiquer leurs expériences au groupe. L'équipe de recherche a pris part à l'ensemble des cours et s'est occupée d'évaluer la formation.

Nous avons fait appel à trois principales méthodes de recueil de données: le questionnaire (vignettes de situation de Coen et Schumacher, 2006); l'entretien (guide d'entretien semi-directif de Boéchat-Heer, 2009) et l'observation. Nous avons ainsi suivi neuf enseignants dans leur processus d'intégration en évaluant en début et en fin de formation le niveau d'intégration des MITIC, les compétences pédagogiques et didactiques ainsi que le sentiment d'auto-efficacité. Un des objectifs prioritaires de la formation était de suivre les enseignants jusqu'à la pratique en classe, afin d'observer le transfert et les difficultés rencontrées.

Premiers résultats et discussion

L'analyse des données est en cours; nous pouvons néanmoins formuler de manière très prudente quelques premiers résultats sur le niveau d'intégration des MITIC, les compétences acquises, les perceptions individuelles (sentiment d'auto-efficacité), ainsi que les variables contextuelles (soutiens des collègues, de la direction de l'école, des élèves, etc.). Nos analyses confirment l'importance de l'accompagnement et de l'observation de leçons impliquant les MITIC en formation pour améliorer le sentiment d'auto-efficacité des enseignants et en conséquence la pratique future en classe. Cet accompagnement vise en effet à diminuer le sentiment de peur et d'anticipation négative en encourageant les enseignants et en suscitant chez eux l'envie de continuer. Il se concrétise à travers un coaching durant le processus d'intégration, une observation des leçons menées en classe puis l'adoption de postures réflexives a posteriori. Nous remarquons également le rôle majeur du contexte (le soutien des collègues, des responsables TIC, l'implication de la direction, l'équipement, les formations et les projets d'établissement) dans lequel l'enseignant travaille, pour favoriser l'intégration. Le fait de se sentir soutenu, épaulé, de partager une expérience, de participer à un projet d'établissement, de recevoir des encouragements permet aux enseignants d'accroître leur envie et d'avoir le courage de se lancer.

Force est de constater que l'intégration des MITIC en classe est une problématique multiple: sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant en MITIC, rapport à l'outil; formation; observation de pratiques; encouragement; équipement; soutien des collègues; projet d'équipe; etc. Si - en formation initiale - il est possible d'inclure les MITIC dans chaque discipline en présentant des outils pertinents pour la pratique et en donnant la possibilité aux étudiants de réaliser des leçons impliquant les MITIC lors des stages (coaching), alors les enseignants novices seraient plus enclins à les utiliser et à donner l'impulsion nécessaire pour motiver leurs collègues au niveau de l'établissement.

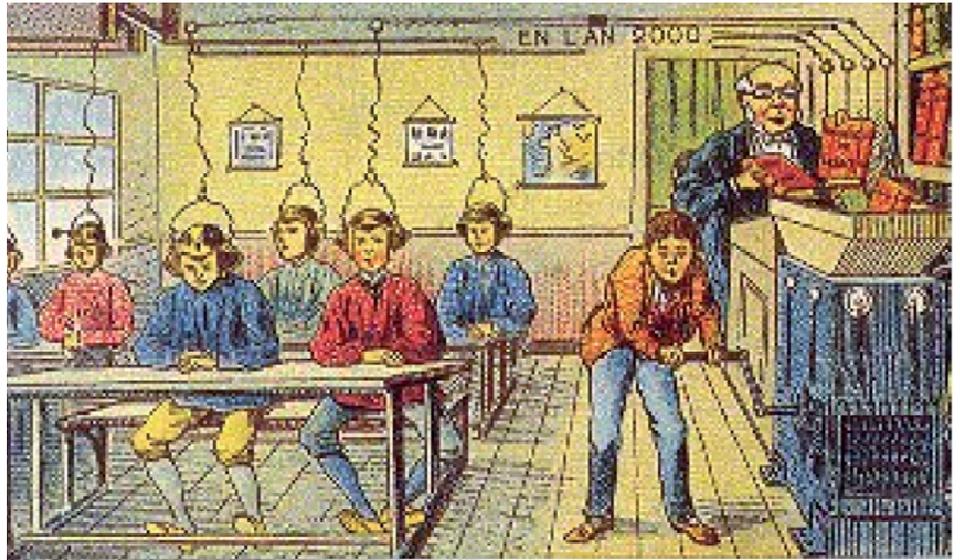
Le rapport final de recherche sera disponible dès janvier 2011 sur le site Internet de la HEP-BEJUNE.

*Stéphanie Boéchat-Heer,
Giuliana Caravaggi et
Pierre-Olivier Vallat*

¹ Les stratégies d'autorégulation sont des stratégies cognitives que l'apprenant utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de ses apprentissages (Zimmerman, 2000).

Références

- Boéchat-Heer, S. (2009). L'adaptation des enseignants aux usages des MITIC : sentiment d'auto-efficacité, formation et pratiques en classe. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Fribourg.
- Boéchat-Heer, S. & Wentzel, B. (2010). Adaptation des enseignants aux usages de l'ordinateur portable en classe. Présenté dans le symposium « 2010 : Odyssée des classes portables... du primaire au postsecondaire », au 78^e congrès de l'ACFAS, Université de Montréal.
- Boéchat-Heer, S. (à paraître). Adaptation des enseignants aux usages des MITIC : sentiment d'auto-efficacité, formation et pratiques en classe. Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, n° 12.
- Coen, P.-F. & Schumacher, J. (2006). Construction d'un outil pour évaluer le degré d'intégration des TIC dans l'enseignement. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 3 (3), 7-17.
- CTIE. (2007). L'ordinateur et Internet dans les écoles suisses : État et développement entre 2001 et 2007. Berne : CTIE.
- Karsenti, T. & Larose, F. (2005). L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lusalusa, S. & Fox, G. (2002). Pratiques et besoins des enseignants vis-à-vis des technologies de l'information et de la communication. In F. D'Hautcourt & S. Lusalusa (Ed.), Les technologies de l'information et de la communication à l'école : où, quand, comment ? (pp.25-55). Bruxelles : Presses Universitaires de Bruxelles.
- Plowman, L., Mateer, J. & Leakey, A. (2002). Connecting Schools, Libraries and Community Education Centres with ICT : An Evaluation of the CREATIS Project. Edinburgh : Scottish Executive Education Department.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation : A social cognitive perspective. In M. Boeckaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Ed.), Handbook of self-regulation (pp.13-39). San Diego, CA : Academic Press.



L'enseignement-apprentissage 2.0 : la nécessité d'appriivoiser les technologies émergentes en enseignement supérieur !

L'innovation, c'est le fait de faire quelque chose différemment, autrement (voir Wikipédia). C'est aussi introduire quelque chose de nouveau dans un usage, une coutume, une croyance, une pratique comme l'enseignement ou la pédagogie, ou encore un système comme l'école ou l'université¹. En général, le concept d'innovation est synonyme de changement positif qui permet une productivité ou un bien-être accru. Pas surprenant donc que ce terme séduise les responsables de la pédagogie universitaire et qu'ils en parlent souvent avec admiration. L'innovation fait d'ailleurs partie des vœux pieux de l'éducation et des universités depuis plusieurs décennies. Par exemple, dans les archives nationales de France, on retrouve plusieurs images qui illustrent comment l'innovation serait susceptible de changer la façon dont on apprend à l'école. Les acteurs de l'innovation sont également valorisés dans leur profession. Innover, c'est bien, c'est nécessaire, et ceux qui le font sont respectés et primés. On les qualifie même de « pionniers », de champions du changement et une avalanche de prix sont décernés aux champions de l'innovation en éducation : Prix du premier ministre du Canada (pour tous les cycles d'enseignement), Prix du ministre de l'Éducation (pour le postse-

condaire), Prix en pédagogie universitaire dans plusieurs universités, etc. Pourtant, malgré toute la notoriété qui lui est accordée, l'innovation, surtout celle issue des technologies de l'information et de la communication (TIC), commence à faire peur. C'est qu'il n'y a pas si longtemps, l'innovation et les TIC avaient quelque chose de bien pour tout formateur en enseignement supérieur. En effet, on pouvait les regarder de loin, sans jamais réellement s'en approcher, sans s'en inquiéter. On pouvait aussi, pour les plus téméraires, tenter de les apprivoiser, tranquillement, voire même de les adopter, partiellement, tout en demeurant en contrôle de sa classe, de son cours, sans se faire brusquer par qui que ce soit. La pédagogie par projet avec les TIC? L'approche par problème avec les TIC? Tout à fait, mais pas en mathématiques! Amener mes étudiants à faire des recherches sur Internet? Pourquoi pas l'an prochain quand j'aurai un cours avec les étudiants en troisième année?

Certes, pour la société, innovation et TIC semblent toujours synonymes de réussite, en éducation comme dans les autres domaines professionnels. Les pionniers l'embrassent toujours. Certains vont même, peut-être par excès de fanatisme, à utiliser les technologies tous azimuts en enseignement supérieur, sans se soucier du

¹ L'université au Québec forme les enseignants.

principe du juste équilibre (Tavenas, 1998), sans réaliser qu'il est peut-être important de maintenir certains aspects traditionnels qui ont fait la richesse de l'enseignement depuis des siècles, tout en intégrant les nouvelles possibilités qu'offrent les technologies de l'information et de la communication. Mais l'innovation ne plaît plus à tous : elle effraie aussi bon nombre d'acteurs de l'éducation, surtout les formateurs, un peu comme la popularité de l'écriture, jadis, a inquiété Socrate et ses disciples. Mais pourquoi est-ce que les choses ont changé avec les TIC ? Que s'est-il passé ? Avec les TIC, la salle de classe, qui a longtemps été peu perméable au changement, n'est plus en mesure de résister à l'innovation. Les TIC, et les innovations qui en découlent, ne semblent plus pouvoir attendre d'être invitées pour s'introduire dans la salle de classe. Au contraire, elles en chamboulent entièrement ses structures de pouvoir, communicationnelles, organisationnelles et autres retrouvées dans les cours universitaires.

Comme l'indiquait Kofi Annan lors du dernier Sommet mondial sur la société de l'information, nous vivons à une époque de mutations rapides où les technologies jouent un rôle de plus en plus central dans tous les domaines d'activité de nos vies ; elles ont également une influence importante sur l'évolution de l'ensemble des sociétés de la planète et affectent de façon significative toutes les dimensions économiques, sociales ou culturelles. Et même si les TIC sont avant tout des moyens efficaces de diffusion de l'information et de communication, elles se sont rapidement fait remarquer par l'étendue de leurs domaines d'application dans diverses communautés professionnelles, dont l'enseignement. Car avec les TIC, tout change : notre façon de vivre, d'apprendre, de travailler, voire de socialiser. Par exemple, avec l'arrivée massive des TIC dans les foyers du Québec depuis plus de 10 ans, avec l'arrivée du Web 2.0 et des Google (1^{er} site le plus consulté au monde), Facebook (2^e site le plus consulté), YouTube (3^e site le plus consulté), ou Wikipédia (6^e site le plus consulté), les choses ont tendance à rapidement changer. Et depuis quelques années, ces métamorphoses sociétales se sont davantage accélérées avec l'arrivée du Web 2.0 où les interfaces permettent aux internautes d'interagir tant avec le contenu des pages qu'entre eux. Contrairement à ses débuts où Internet contenait surtout des pages Web statiques, dans le Web 2.0, l'internaute est plutôt considéré comme le « héros du Web », le principal acteur qui contribue à alimenter le contenu d'un site, tout en informant ses pairs de son évolution. Les citoyens de tous les pays ont ainsi la possibilité d'être les artisans de leur destinée numérique, et, donc, de participer

activement à ce monde technologique. C'est ce qui amène plusieurs d'entre nous à parler plutôt d'enseignement-apprentissage 2.0, plus adapté à la réalité technologique de nos sociétés.

Enseignement-apprentissage 2.0

Plusieurs considèrent qu'apprendre est un acte social qui se construit notamment à partir d'échanges ou d'interactions qui se déroulaient traditionnellement dans une salle de classe où étaient regroupés des étudiants et un formateur (professeur, chargé de cours). L'innovation que représentent les technologies facilite l'émergence d'un nouveau type d'enseignement et d'apprentissage, remettant en cause les formes conventionnelles de la pédagogie. Certains appellent l'enseignement ou l'apprentissage 2.0, en faisant référence en partie au concept du Web 2.0 où les internautes, contrairement au Web 1.0, ne sont plus uniquement des navigateurs passifs, mais au contraire participent activement à ce qui est retrouvé sur la toile. Le Web 2.0 marque ainsi le passage subtil mais pourtant profond du groupe au réseau, tant sur le plan social que sur le plan éducatif. Le groupe se caractérise par une appartenance fermée (n'entre pas qui veut) et une trajectoire commune aux membres du groupe, laquelle est généralement menée par une personne à qui on reconnaît cette responsabilité (par exemple, l'enseignant dans le cas d'une classe). Par rapport au groupe, le réseau implique au contraire une appartenance beaucoup plus ouverte et donc moins délimitée. On ne sait ainsi jamais avec exactitude où commence un réseau et où il finit, ce qu'illustrent des logiciels sociaux tels que Facebook. Par conséquent, le réseau ne donne pas lieu à une trajectoire commune à plusieurs individus mais à des trajectoires individuelles interconnectées les unes aux autres. Autrement dit, le réseau appréhende de façon radicalement différente l'aspect collectif inhérent à la société et à l'éducation. Ce tournant conceptuel est déjà à l'œuvre en éducation, le meilleur exemple étant sans doute la montée en puissance des formations ouvertes à distance (FOAD).

Wikipédia est un des meilleurs exemples du Web 2.0 qui aurait fait rêver les Diderot et autres encyclopédistes du XVIII^e siècle. Créée en 2001, cette encyclopédie virtuelle entièrement gratuite et accessible sur le Web comprend déjà plus de 4 millions d'entrées dans quelque 200 langues différentes. Wikipédia a également la particularité de pouvoir être éditée par tout individu. Et c'est là que la diffusion du savoir prend un virage inattendu. En effet, quiconque souhaite modifier une entrée dans Wikipédia n'a qu'à se rendre sur le site de l'encyclopédie pour modifier l'entrée de son

choix. En plus d'être la plus populaire au monde, Wikipédia est aussi, parfois, la plus controversée : si tout le monde peut éditer des entrées de l'encyclopédie, comment peut-on s'assurer que le contenu soit aussi juste que celui des vraies encyclopédies ? C'est cette question qui a amené la revue *Nature* (2005) à mettre en place une équipe d'experts (prix Nobel et autres), dont l'objectif était de comparer la véracité de l'information trouvée dans Wikipédia et dans l'*Encyclopaedia Britannica*, surtout dans le domaine des sciences pures et appliquées. En moyenne, sur 42 entrées soumises à une évaluation par les pairs, Wikipédia contenait 4 erreurs, contre 3 pour *Britannica*. Ce résultat peut paraître surprenant, car un expert reconnu dans un domaine particulier peut modifier une entrée, mais il aurait le même statut qu'une personne non scolarisée qui souhaiterait modifier la même entrée. En fait, Wikipédia est tellement consultée – ce qui n'est pas nécessairement le cas des encyclopédies en bibliothèque – qu'il existe une certaine forme d'autorégulation entre les utilisateurs. Si une information fautive est présente, elle est rapidement corrigée par un visiteur. Il s'agit là d'un exemple ô combien révélateur du bouleversement du rapport au savoir, avant sélectionné par une élite, maintenant autorégulé par la communauté.

Gérer l'innovation représentée par les TIC en pédagogie ?

Pourquoi l'innovation-TIC est-elle si populaire ? Parce que le réseau Internet porte sur ce qui se développe de nouveau, mais pas toujours à l'université. Mais aussi parce que les TIC permettent de nouvelles façons de gérer la connaissance, tout en facilitant une multitude de formes de participations collectives à l'édification de ce savoir. En fait, avec l'innovation-TIC, les apprenants tout comme les formateurs peuvent être des producteurs de connaissance. Lors d'observations de classe réalisées dans une salle, il a été intéressant de constater qu'un formateur d'histoire, qui ne croyait pas vraiment aux bienfaits des TIC en éducation, a changé sa façon d'enseigner, quand il a vu qu'il ne pouvait faire autrement. Son histoire mérite d'être racontée. Il faut d'abord comprendre que l'enseignant d'histoire en question est excellent orateur, et qu'il lui a été pendant de nombreuses années possible de capter l'attention d'étudiants pour qui le récit de l'Antiquité n'est pas toujours aussi palpitant qu'Internet ou, encore même pour plusieurs, leur PlayStation. Cet enseignant, au savoir encyclopédique, s'est un jour retrouvé bien embêté par un étudiant qui possédait une information sur Toutankhamon que lui-même, enseignant d'expérience au savoir encyclopédique, ne connaissait pas. Mettant en

doute ce que l'étudiant affirmait, l'enseignant s'est retrouvé piégé quand l'étudiant a sorti de son sac à dos quelques pages tirées de Wikipédia qui venaient prouver, hors de tout doute pour le reste de la classe, qu'il avait raison. Bien malheureux aussi pour l'enseignant de constater que les cours suivants ses étudiants se sont mis à consulter, à l'avance sur Internet, les thématiques qui devaient être présentées en classe, apportant ainsi régulièrement de nouvelles anecdotes inconnues au cours d'histoire de l'enseignant. Refusant au début de perdre son autorité suprême, l'enseignant a d'abord tenté de « chercher sur Internet » tout ce qui était écrit sur une thématique donnée. Mission impossible pour lui. Il a donc décidé, un peu contraint au début, d'embrasser d'une certaine façon les technologies en changeant littéralement sa façon de faire la classe, et en demandant plutôt aux étudiants de continuer à faire des recherches sur les thématiques qui devaient être abordées en classe, mais cette fois-ci de pousser leur effort un peu plus loin en présentant, en équipe et à tour de rôle, à leurs pairs, l'information trouvée. L'enseignant a certes constaté une perte de pouvoir sur sa classe, mais également un engouement encore jamais vu des étudiants pour son cours d'histoire. Au lieu de tout présenter, lui-même, et de chercher par des acrobaties pédagogiques à intéresser ses étudiants, il les a amenés à chercher de l'information sur Internet, à la valider auprès de lui, et à la présenter à leurs pairs, de façon organisée et encadrée. Voilà un exemple où les technologies ont, malgré une première résistance pédagogique, réussi à franchir les portes de la classe.

Conclusion

Il n'y a pas si longtemps, on disait que la télévision était devenue un phénomène quasi-naturel pour les enfants qui ont « grandi avec ». De nos jours, il en est de même avec les TIC qui sont présentes dans de plus en plus de salles de cours. Car, comme un soleil qui ne se couche jamais, comme l'implantation trop rapide de l'écriture dans la société déplorée par Socrate, les TIC et l'innovation qu'elles représentent marquent la grande majorité des salles de cours du XXI^e siècle.

Les TIC contribuent-elles réellement à une démocratisation des savoirs fondamentaux ? Viennent-elles nécessairement enrichir, rehausser, approfondir les apprentissages qui se réalisent à l'université ? Atténuent-elles, comme on pourrait le souhaiter, la dichotomie entre l'élite et la masse ? Nous sommes enclins à penser que oui.

Et avec l'omniprésence des TIC dans toutes les sphères de la société, avec cette nouvelle

façon que jeunes et moins jeunes ont d'accéder à la connaissance, avec la popularité grandissante du Web 2.0 et des logiciels sociaux, il n'est plus possible de regarder de loin les innovations-TIC en pédagogie universitaire. Les TIC, et les innovations qui en découlent, ne peuvent plus être l'apanage des champions du changement, de ceux qui font apprendre autrement. Cette époque est révolue. Dorénavant, tous les acteurs de l'éducation – les professeurs, chargés de cours et autres formateurs universitaires – doivent apprendre à gérer l'innovation, avec les avantages et les écueils que cela implique. Il y a trois siècles, Condorcet disait qu'il n'y a point d'innovations, sans risques. De nos jours, pour la pédagogie universitaire, le risque est plutôt d'ignorer l'innovation que représentent les technologies de l'information et de la communication.

Mais il ne faut pas non plus se leurrer : les façons d'appivoiser les TIC sont multiples en pédagogie universitaire, et il ne devrait pas y avoir une seule voie d'accès à la gestion de cette innovation. Le philosophe Giordano Bruno disait à ce propos, il y a plus de cinq siècles, qu'...

Il est d'un ambitieux et d'un cerveau présomptueux, vain et envieux, de vouloir persuader les autres qu'il n'y a qu'une seule voie d'investigation et d'accès à la connaissance de la nature. Et c'est d'un insensé et d'un homme sans discours de se le donner à croire à soi-même. Donc bien que la voie la plus constante et ferme, la plus contemplative et distincte, le mode de réflexion le plus élevé, se doivent toujours préférer et le plus honorer et cultiver ; néanmoins, il ne faut pas blâmer telle autre manière, qui n'est pas sans bons fruits, quoique ces fruits ne soient pas du même arbre.

Et il ne faut pas non plus oublier que les TIC ne transforment pas l'enseignant moyen en bon prof. C'est un mythe. Ainsi, l'enseignant d'histoire qui a été contraint de changer sa pratique à cause des TIC était bon pédagogue à la base. Il l'est encore plus avec les TIC. Cela s'explique parce que l'innovation-TIC n'est pas nécessairement là pour modifier la substance de ce qu'est enseigner, instruire ou éduquer. Seule la façon de faire changera. Et à ce chapitre, le rôle des facultés de sciences de l'éducation qui forment les enseignants de demain et qui jouent parfois un rôle-clé dans les centres de pédagogie universitaire est capital. On doit former des formateurs universitaires qui possèdent une forte compétence informationnelle, qui sauront comment enseigner avec les technologies, qui pourront amener leurs étudiants à apprendre une variété de disciplines avec l'aide des technologies, il faut les ame-

ner à intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.

Thierry Karsenti et Simon Collin
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Au cœur de la communication avec *Mon Manuel de Français*

La collection *Mon Manuel de français* (MMF) a été retenue par la Conférence Inter-cantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) comme l'un des moyens d'enseignement du français pour les élèves romands du cycle 2 (degrés 5 à 8, anciennement 3P à 6P) en complément des séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit de *S'exprimer en français*¹. La version romande comprend un Livre du maître + CD audio, un Manuel et un Fichier d'activités pour l'élève ainsi qu'un Mémento auquel l'élève pourra se référer durant tout le cycle et qui restera sa propriété pour la suite de ses apprentissages.

L'objectif étant d'*Enseigner le Langage et la langue française*, « c'est le texte qui sert de point de départ pour construire et apprendre les concepts grammaticaux, et de point d'arrivée pour les mettre en œuvre dans la lecture et l'écriture »². Le texte est ainsi placé au centre de l'apprentissage car « tout texte est pris dans une structure de communication, ce qui n'est pas le cas de la phrase »³. En effet,

[...] on ne communique pas au moyen de phrases isolées, mais par le biais de textes écrits ou oraux [...] qui correspondent à des situations de communication réalistes [...]. Il ne suffit pas de savoir élaborer des phrases correctes pour participer à un débat, écrire ou raconter un conte, rédiger un compte rendu, etc. (CIIP. (2006). pp. 10-11).

L'élève est donc systématiquement invité à interroger les textes ou extraits de textes en prenant en compte :

- « la situation d'énonciation : qui est l'émetteur ? À qui s'adresse-t-il ? Dans quelle intention ?

- le référent : de quoi parle le texte ? En quoi le contenu correspond-il à l'intention de communication ? En quoi le contenu est-il adapté au destinataire ?
- la forme : comment est-ce dit/écrit ? En quoi les choix d'écriture ou de parole sont-ils en lien avec l'intention de communication ? ». (Mon Manuel de français 8^e. (2010). p. 6).

Parce que l'enseignement/apprentissage du français constitue un vecteur de l'apprentissage, il intervient dans toutes les disciplines. C'est pourquoi « MMF s'est donné un double objectif : contribuer à l'apprentissage des contenus spécifiques au français tout en développant des compétences langagières utiles pour l'acquisition des savoirs dans les autres disciplines⁴ » : sciences, histoire, géographie, éducation à la citoyenneté et mathématiques. Ainsi, par exemple, dans les domaines autres que la littérature (*Poésie, Théâtre, Récit, Conte, Bande Dessinée*), les élèves seront amenés à découvrir :

- « Comment débattre et rédiger le compte rendu de ce débat ? » dans la séquence de 5^e consacrée à l'éducation à la citoyenneté (*moi et les autres*);
- « Comment rendre compte d'une expérience scientifique pour expliquer un phénomène analysé ? » dans la séquence de 6^e consacrée aux sciences (*les volcans*);
- « Comment décrire une figure géométrique et rédiger un programme de construction ? » dans la séquence de 7^e consacrée aux mathématiques (*construction géométrique*);
- « Comment rédiger et présenter une synthèse documentaire effectuée à partir de documents historiques ? » dans la séquence de 8^e consacrée à l'histoire (*La vie des civils en 1939-1945*).

MMF respecte donc bien le principe adopté par la CIIP concernant « le caractère transversal de l'enseignement du français au croisement de toutes les disciplines ». Les séances de Lire – Dire – Écrire – Fonctionnement de la langue vécues entre chaque écrit donnent des outils pour construire un texte de plus en plus conforme à l'intention de communication. Ainsi, la collection porte-t-elle bien son sous-titre « Lire – Dire – Écrire dans toutes les disciplines ».

Françoise Villars
Formatrice en didactique du français

¹ Dolz, J. et al. (2001) S'exprimer en français. Séquences pour l'oral et pour l'écrit. De Boeck.

² CIIP. (2006). Enseignement / Apprentissage du français en Suisse romande. Orientations. (p. 31)

³ Couté, B. et al. (2010). Mon Manuel de français. Livre du maître 8^e. Retz. (p.5)

⁴ Couté, B. et al. (2010). Mon Manuel de français. Manuel de l'élève 8^e. Retz. (p.2)

⁵ CIIP. (2006). Enseignement / Apprentissage du français en Suisse romande. Orientations. (p. 3)

Au secours Les élèves ne savent plus écouter !

Prenons une classe d'une bonne vingtaine d'élèves. Ni méchants, ni turbulents, motivés pour la plupart, mais bavards et bruyants comme s'ils étaient seuls au monde dès qu'ils lâchent crayon ou stylo. Vous obtiendrez le silence, certes, mais n'avez pas la naïveté de croire qu'ils vous entendent ! Vous aurez l'impression qu'ils vous écoutent tous, mais...

Car voilà, le discours s'adresse à l'ensemble des élèves et nombreux sont ceux qui ne se sentent pas concernés, ayant à partager le même statut de récepteur. L'information passera si vous insistez, à plusieurs reprises s'entend, et de préférence en interpellant les élèves par leur prénom. Et là, il vous faudra user de patience, car il en sera encore quelques-uns que votre message ne touchera pas. Alors, répétez, répétez, répétez encore (vous apprendrez qu'il en est de même à la maison), faites répéter une fois, deux fois, jusqu'à obtention d'une réponse. D'où vient cette inaptitude à l'écoute qui semble se manifester de plus en plus ? À qui la faute, si faute il y a ? Osons quelques hypothèses.

- Dans la vie de tous les jours, les enfants sont sollicités de toutes parts et ne savent plus où donner de la tête et des oreilles.
- Les parents ne sont pas suffisamment

disponibles pour répondre adéquatement aux sollicitations de leur enfant qui se réfugie alors dans « son monde à lui », dans le silence, dans la solitude quand ce n'est pas dans l'agressivité ou la violence.

- Dans une société de l'audiovisuel, dite de communication, où tout message doit passer par la transmission orale ou écrite, les yeux rivés sur l'écran du téléphone mobile, de l'ordinateur ou de la télévision ou alors, les écouteurs sur les oreilles, déconnectés du monde extérieur, nous sommes devenus de plus en plus indifférents à ce qu'expriment les réactions non verbales, les mimiques, les postures et les gestes de nos interlocuteurs, donc de moins en moins à l'écoute des autres, fournissant ainsi des réponses pas toujours appropriées aux attentes et aux sollicitations d'autrui.
- Les enfants côtoient des utilisateurs inconditionnels des technologies de l'information qui oublient de « regarder » leurs interlocuteurs et ne prennent donc pas en compte ce qu'ils expriment par le geste ou la parole. Les sollicitations des enfants peuvent trop souvent se heurter à des refus ou des absences de réponse.
- Le téléphone mobile joue le rôle de cordon ombilical en permettant à l'enfant de rester en communication constante avec sa famille et devient ainsi un puissant moyen de communication ne favorisant guère l'aptitude à écouter.
- Les nouvelles technologies de l'information captent l'attention des élèves bien plus que ne peuvent le faire les enseignants.

Et si la dernière hypothèse était la bonne ?

Françoise Villars
Formatrice en didactique du français





Tu t'informes, nous communiquons, ils s'approprient les technologies

Personne ne conteste l'impact des TIC¹ dans notre quotidien. Au rythme effréné d'une technologie galopante, elles s'imposent à nous qu'on le souhaite ou non, modifiant notre mode de vie, notre façon de communiquer et d'appréhender l'information, que ce soit dans la vie privée, dans la vie professionnelle ou, dans une certaine mesure, à l'école. Ne pas prendre en compte ce phénomène, c'est s'exposer à des risques, l'éducation à l'usage des TIC contribuant à améliorer le niveau de littératie², propre à une bonne intégration au sein de notre société. Ce domaine n'a pas échappé à la HEP-BEJUNE, dont le rectorat a décidé, en 2007, de faire des TICE un des pôles de compétences de l'institution.

Une explosion technologique

Depuis le milieu des années quatre-vingt-dix, on constate une forte augmentation de l'équipement informatique parmi la population. Selon l'OFS³, en Suisse en 2009⁴, 81 % des ménages sont équipés avec un ordinateur et 74.5 % de la population utilise régulièrement Internet⁵. Les pays de l'Union Européenne suivent en général d'assez près cette tendance, avec une moyenne de ménages connectés de 65 % au premier trimestre 2009⁶. À l'évidence, on ne considère plus actuellement l'achat d'un ordinateur personnel sans un accès au Web. C'est cependant pour le téléphone

mobile que l'engouement est le plus spectaculaire. Le site « LeJournalduNet⁷ » mentionne 16 milliards de téléphones mobiles vendus en 2009 dans le monde (pourtant 4 % de moins qu'en 2008). Selon l'enquête Mediapro⁸, réalisée dans 9 pays européens⁹, 95 % des jeunes Européens possèdent un téléphone portable. En Suisse, selon l'OFS¹⁰ également, alors que la téléphonie fixe accuse une baisse sensible des abonnements – passage du nombre d'abonnements/100 habitants de 58 en 1990 à 47 en 2008, le nombre de ceux-ci en téléphonie mobile explose dans cette même période avec un passage de 2 à 115 abonnements/100 habitants (!). Ce succès insolent ne va certainement pas diminuer dans les prochaines années, alimenté par le marché grandissant des « SmartPhones », qui offrent non seulement les fonctions de téléphonie « classique », mais également l'accès à Internet, l'écoute de la musique, la consultation de références, la pratique de jeux, etc. Ces multiples fonctionnalités le font percevoir logiquement comme un média tout désigné pour l'informatique nomade du futur.

Internet

On constate que l'usage d'Internet s'est largement démocratisé en Europe depuis les années quatre-vingt-dix. Toujours selon l'enquête Mediapro, 94 % des jeunes

européens ont déjà utilisé Internet; les deux principaux pôles d'utilisation sont la consultation de sites et la messagerie instantanée et, dans le premier cas, le recours aux moteurs de recherche est largement répandu (91 % en moyenne). D'autres activités complètent ces deux pôles, le courrier électronique (66 %), le téléchargement (60 %) de musique, de vidéos et de logiciels, l'écoute de radio en ligne notamment. En revanche, les salons de chat sont relativement peu visités (32 %) et la publication sur Internet – par l'intermédiaire de blogs notamment – est peu courante (18 %).

L'enquête Mediapro relève que l'école joue un rôle mineur dans ces pratiques, les accès à Internet s'effectuant essentiellement depuis le domicile: « L'école, centrée sur les apprentissages techniques et la recherche d'information, ne répond que peu à ces besoins; pour protéger, elle encadre et limite les pratiques au point de les rendre quasiment impossibles. La maison, lieu d'appropriation par excellence, reste le lieu de toutes les expérimentations. ». Les « besoins » qui sont évoqués ici sont relatifs à l'aide que les jeunes sollicitent pour mieux comprendre les mécanismes d'Internet et pour développer un esprit critique vis-à-vis de ses contenus.

Communiquer

La jeune génération (12-17 ans), s'est très bien adaptée aux outils TIC, elle les a intégrés dans son quotidien de vie, en les exploitant en général à bon escient. C'est ce que démontre aussi l'enquête MediaPro, qui met notamment en évidence le besoin des jeunes de communiquer, « Près de 6 jeunes sur 10 estiment important d'être tout le temps connecté avec ses amis, un pourcentage particulièrement élevé dans la mesure où il s'agit d'une connexion permanente ». L'usage n'est pas forcément addictif, mais généralement conduit avec une relative mesure et une certaine pertinence, « A chaque outil correspond une intention ou un contexte de communication: MSN, c'est plutôt pour bavarder avec ses amis, les SMS c'est pour fixer un rendez-vous, avertir ses parents ou « comme envoyer une carte postale », le courriel, c'est plutôt pour la famille ».

Les TIC suscitent donc de nombreuses occasions d'écrire. Une étude menée par Andrea Lunsford, professeur d'écriture et de rhétorique à l'Université de Stanford souligne en particulier que « les technologies ravivent notre habileté à écrire ». De plus, contrairement aux idées reçues, la lecture des multiples textes collectés pour l'étude fait apparaître que « la prose des élèves n'était pas aussi mauvaise qu'on l'entend souvent... ».

L'école se doit d'exploiter cette opportunité. L'écrit, via les TIC, outre le fait de développer des compétences dans l'usage du traitement de texte, bénéficie d'une grande souplesse dans le remaniement d'un texte, dans sa correction, dans l'adjonction d'images, de tableaux, etc.

D'autre part, la perspective de publier un document, via un blog ou via la messagerie dans le cadre d'un échange scolaire par ex. est motivante. L'élève accordera sans doute plus d'attention à la qualité syntaxique, grammaticale et orthographique de son texte.

Plusieurs enquêtes montrent que l'intégration des TICE peine à se faire dans les classes. Les jeunes, eux, s'approprient les TIC en dehors du contexte scolaire, souvent trop contraignant pour les usages souhaités. Situation en partie préjudiciable au rôle éducatif de l'école? Il ne nous appartient pas d'en juger, mais force est de constater que les pratiques TICE ont encore de la peine à s'imposer, malgré les nombreux exemples positifs.

Depuis une année, une classe de 5^e année de l'école primaire de Goldau (canton de Schwyz) innove en utilisant l'iPhone comme support de travail. Les résultats d'une telle démarche sont attendus avec impatience. Ils jetteront peut-être un démenti partiel sur les propos ci-dessus.

Christian Jeanrenaud
Formateur TICE

¹ Les TIC désignent ici l'ensemble des technologies permettant l'accès aux services d'information et de communication (télévision, informatique, téléphonie, etc).

² L'OCDE définit la littératie comme : « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. »

³ Froidevaux, Y. et Täube, V.G. 2006. Utilisation d'internet dans les ménages en Suisse : résultats de l'enquête et indicateurs. OFS, Neuchâtel.

⁴ OFS : Société de l'information - indicateurs Ménages et population - utilisation d'internet. http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/16/04/key/approche_globale.indicator.30106.301.html. Consulté le 24.10.2010.

⁵ Par « régulier », on entend une fréquentation hebdomadaire de 3-4 fois au minimum.

⁶ Eurostat, communiqué de presse. Internet: accès et utilisation en 2009 : un renouvellement permanent. <http://europa.eu/rapid/press-ReleasesAction.do?reference=STAT/09/176&format=HTML&aged=0&language=FR&guiLanguage=fr>. Consulté le 25.10.2010.

⁷ LeJournalduNet, http://www.journaldunet.com/cc/05_mobile/mobile_marche_mde.shtml, consulté le 22.10.2010

⁸ Bevort, E., Bréda, I. 2006. Appropriation des nouveaux médias par les jeunes, une enquête européenne en éducation aux médias. Cleml, Paris.

⁹ Une première enquête avait été menée en 1997, à laquelle la Suisse était associée, le canton de VD en particulier. La fermeture du CEMTIC en 2001 n'a pas permis d'analyser les résultats, ni de participer au 2^e volet 2005-2006.

¹⁰ OFS : Société de l'information - indicateurs. Ménages et population - infrastructure téléphonique. http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/16/04/key/approche_globale.indicator.30101.301.html. Consulté le 24.10.2010.

L'école est-elle prête à jeter plumes et stylos ?

*Au clair de la lune, mon ami Pierrot,
prête-moi tes touches pour écrire un mot...*

Plume ou touches, la rime originale était-elle plus riche? C'est à voir!

Il est loin le temps où l'élève trempait sa plume dans un encrier en plomb rempli d'encre noire ou bleue. La plupart des enseignants d'aujourd'hui ne l'ont pas connu. Ceux de ma génération ont cependant connu le temps du porte-plume à réservoir, puis celui des cartouches d'encre, avant que ne s'impose, non sans avoir mené de rudes combats, l'ère bien pratique du stylo à bille. L'acte d'écrire était à cette époque un acte physique, musculaire même, et les muscles de l'avant-bras et de la main devenaient douloureux après quelques pages de copie. Quel plaisir pourtant que de pouvoir parfois dessiner ou gribouiller, voire coucher soi-même un texte complet sur une page blanche; nos muscles endoloris se déliaient enfin. Mais combien de difficultés pour déposer ses « pensées » sur le papier? Comment les écrire avec perfection du premier jet? À qui est-il destiné, ce texte, qui va le lire, le relire, me répondre peut-être, si ce n'est mon enseignant, ou la personne à qui il est destiné, ou peut-être finalement juste moi-même?

Ces deux dernières décennies, les ordinateurs personnels ont envahi notre environnement personnel et professionnel, que ce soit au bureau, à la maison ou à l'école. Ils remplacent inexorablement la machine à écrire et le stylo à bille, devenant désormais de taille si réduite que je ne peux plus consulter leur écran sans chausser mes lunettes. Le stylo tient dans la poche, le téléphone intelligent également. Dix grammes pour le premier, cent trente grammes de génie technologique pour le second qui repose dans la main de mes élèves comme dans la poche de leurs parents. J'aurais bien sûr pu utiliser un stylo pour rédiger cet article, c'est pourtant le clavier que j'ai choisi. Les fonctionnalités proposées par mon ordinateur soutiennent ma réflexion et me guident dans ma rédaction. Je communique avec vous comme j'aurais pu le faire avec les anciennes pratiques du discours parlé ou écrit, et pourtant au moment où j'écris je peux puiser sur internet un grand nombre d'idées et de références, tout

comme je peux demander à mon traitement de texte de corriger l'orthographe de mon texte. L'écriture est devenue électronique et toute la communication en est chamboulée. Ne l'aviez-vous pas remarqué? Non? Moi non plus, et pourtant. Je viens de sauver ce texte, il est maintenant enregistré dans une mémoire informatique, comme tout ce que j'ai préparé pour mes élèves depuis le début de ma carrière d'enseignant. Images, textes, photos et vidéos, tout tient sur la clef USB qui se trouve dans la poche de mon pantalon et qui m'accompagne partout. L'écriture électronique, ce n'est pas seulement du texte, c'est aussi du son, de l'image, des applications. Je peux déposer tout le contenu de ma clef sur internet et le consulter à l'aide de n'importe quel appareil connecté au réseau, comme mon téléphone portable ou ma tablette numérique. Et si je crée un site, je peux publier une partie de mes documents pour les mettre à la disposition de mes élèves ou de toute autre personne intéressée.

Pour peu que je vous transmette la version électronique de ce texte, vous pourrez voir mes hésitations, mes ratures et mes corrections en activant le suivi des modifications proposé par l'application de traitement de texte utilisée. Il est possible de procéder de même avec nos élèves qui peuvent désormais nous faire parvenir leur texte par courrier électronique ou le déposer sur un espace dédié de la plateforme collaborative de l'école. Nous avons la possibilité de leur proposer l'écriture d'un document à plusieurs en utilisant les fonctionnalités d'un wiki, ou de scruter le rythme de leur production écrite à l'aide d'un logiciel adéquat¹. Et leur plaisir sera grand lorsqu'ils recevront un commentaire à une de leurs productions sur un blog scolaire ou un nouveau message dans le forum en ligne de leur site personnel.

L'irruption des technologies de la communication dans nos quotidiens a pour corollaire une virtualisation des connaissances. Les mémoires des ordinateurs n'oublient



rien de ce qui leur est confié et une partie de plus en plus grande du savoir de l'humanité y figure². La somme de tout ce que je peux apprendre en regardant faire, en dialoguant et en interagissant avec des experts, en amalgamant les informations répertoriées par les outils de recherche, en écoutant ou regardant a posteriori les émissions ou les conférences, est impressionnante. Les élèves qui usent leur fond de culotte derrière les bancs de nos écoles sont désormais des enfants de l'ère digitale, enfants que l'on appelle également des natifs numériques. Leurs parents, qui ont joué aux jeux vidéo et qui continuent peut-être d'y jouer, qui sont présents sur les réseaux sociaux et y ont peut-être annoncé la naissance de leur enfant, utilisent depuis longtemps un ordinateur. S'ils ne possèdent pas déjà un téléphone intelligent, ils

projetteront certainement d'en acquérir un prochainement. Que pensent-ils des pratiques médiatiques et communicationnelles de l'école que fréquente leur enfant? Je n'en sais rien, mais ce dont je peux être sûr c'est qu'ils vont m'interpeller tout prochainement si je ne vais pas à leur rencontre sur ce terrain. Bien qu'énorme, la rupture occasionnée par l'omniprésence du réseau dans la communication, la recherche d'information et la publication n'est pas encore assez conscientisée. R.-Ferdinand Poswick, Directeur du Centre informatique & Bible de Maredsous (Belgique), la compare à la révolution sociétale induite par l'invention de l'écriture alphabétique³. S'il peut être tenu comme acquis que cet immense agglomérat multimédia et multi sensoriel va nous faire penser et apprendre autrement, il est légitime de se demander ce que

vont devenir les connexions neuronales de celles et ceux qui auront essentiellement les écrans et le réseau pour se construire. Dans son livre « La pensée Powerpoint », Frank Frommer se demande si cette application nous rend finalement stupides et ne contribue pas à une analphabétisation des foules et à un appauvrissement de la pensée dus aux contraintes d'organisation des « slides » utilisés dans les présentations assistées par ordinateur.

De son côté, la Haute école pédagogique de Suisse centrale a initié un projet pilote d'intégration des smartphones dans une classe schwytoise de cinquième année primaire. Tous les enfants y disposent d'un téléphone intelligent personnel pendant l'enseignement, téléphone qu'ils peuvent prendre à la maison après une période d'introduction à son utilisation mise en place dans le cadre de l'expérience. Ainsi, les élèves de cette classe pilote ont toujours et partout à leur disposition un appareil leur permettant de lire, d'écrire, de calculer, de dessiner, de prendre des photos ou des vidéos, d'enregistrer des sons et d'écouter de la musique, d'effectuer des appels téléphoniques, de surfer sur internet à la recherche d'informations et de communiquer de toutes les façons actuellement envisageables. À l'intérieur de l'école, les enfants sont tenus d'utiliser leur appareil exclusivement dans le cadre de leur apprentissage personnel et de leur environnement de travail. L'objectif de ce projet est de leur permettre de s'émanciper et de développer un esprit critique face à l'omniprésence des informations disponibles et des canaux de communication. Dressant un bilan intermédiaire⁴ après un an de pratique et d'expérimentation, le Prof. Dr Beat Döbeli Honegger se réjouit de constater que les élèves intègrent les nouvelles technologies de manière parfaitement harmonieuse à leur pratique habituelle du plan hebdomadaire de travail, pratique choisie et pratiquée de longue date par l'enseignant. À ce stade, l'expérience ne permet pas d'établir si le *smartphone* améliore ou non les performances scolaires des élèves qui l'utilisent. Les initiés voient plutôt dans l'utilisation de cet outil une occasion d'intégrer dans l'enseignement un appareil qui, de toute façon, fera partie un jour ou l'autre du quotidien de nos élèves, pour autant qu'il n'en fasse pas déjà partie au moment où vous lisez ces lignes.

Pierre-François Jeannerat
Centre MITIC Interjurassien

¹ A quoi pensent les enfants quand ils écrivent, P.-F. Coen

² Voir à ce propos les projets de la wikimedia foundation

³ Revue Choisir, septembre 2010, L'écriture électronique une mutation d'humanité

⁴ Site du projet: <http://www.projektschule-goldau.ch/das-iphone-projekt>

Apprendre à communiquer, communiquer pour apprendre

MITIC: du plan d'études à la classe

La place de la communication dans le Plan d'études romand

Selon la Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)¹, l'école doit assurer, entre autres, le développement de compétences et de capacités générales telles que «la communication, qui suppose la capacité de réunir des informations et de mobiliser des ressources permettant de s'exprimer à l'aide de divers types de langages en tenant compte du contexte» (finalités et objectifs 1.3 c). En ce sens, le Plan d'études romand (PER)² fait une place à la communication dans les différents domaines et, d'une manière transdisciplinaire, cette communication reçoit le statut d'une des «Capacités transversales». Le développement de la capacité à communiquer va de pair avec le développement de la collaboration, des stratégies d'apprentissage, de la pensée créatrice et de la démarche réflexive.

L'apport des MI-TIC-E

L'avancée des nouvelles technologies a donné un air d'innovation à l'éducation. Malheureusement, un malentendu a perduré longtemps chez la plupart des enseignants: «les technologies en tant que substitut de l'enseignant, du cahier ou du tableau noir». Certaines utilisations des médias, des images et des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation (MI-TIC-E) ont servi souvent à reproduire ou dupliquer ce qui pédagogiquement peut se faire sans ces ressources technologiques! Peut-être, «nous sommes nous trop vite posé des questions telles que: «comment intégrer les TIC dans mon enseignement? Quelles activités pourrait aborder un enseignant qui intègre les TIC à l'école?» Une question qui nous aurait permis d'innover et d'avancer en pédagogie

aurait été: «que peuvent générer, apporter ou faciliter les TIC chez les élèves que ne peut pas apporter un enseignement sans ces ressources?» (Giglio, 2007)

Faire apprendre ce qu'il est difficile d'enseigner

La communication entre élèves peut permettre la circulation de leurs connaissances «sous différentes formes d'expression orale, écrite, plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique» (PER). Les nouvelles technologies d'enregistrement, de stockage et de partage permettent de modifier et de faciliter ces processus. Par exemple, l'enregistrement (audio) aide à sauvegarder les traces des productions et des réflexions des élèves. Les plateformes e-learning aident à partager par écrit (par exemple en wiki³) et de manière collective les réflexions et connaissances des élèves ou des étudiants. Ainsi, l'espace triangulaire

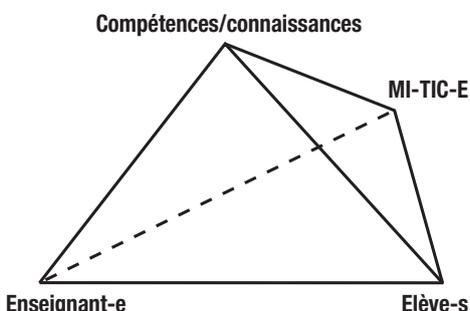


Fig. 1: Tétraèdre didactique⁴

de la relation «enseignant-élèves-savoir» (Houssaye, 1988) se voit enrichi (et non pas substitué) par les outils (MI-TIC) si ces derniers ont un sens culturel (privé) et une signification socioculturelle commune pour les élèves dans une relation dynamique «enseignant-élèves-MITIC-compétences/connaissances»:

Si l'on considère les ressources technologiques comme un quatrième sommet à part entière dans ce que l'on pourrait appeler le tétraèdre didactique (voir figure 1), différentes relations s'offrent à l'enseignant pour que les élèves puissent «apprendre à communiquer» et «communiquer pour apprendre»:

- Enseigner à utiliser les ressources technologiques.

- Donner des règles pour que les élèves puissent gérer un espace d'interaction, partage et circulation de compétences et connaissances entre eux.
- Discuter avec les élèves sur comment ils ont réussi à communiquer (réflexions enregistrées en MP3, en forum, par texte collectif en wiki...).
- Réécouter ou relire et réutiliser (avec les élèves) leurs traces (réflexions orales ou écrites) pour ensuite les enrichir avec de nouveaux savoirs pertinents: propres à la capacité à communiquer et/ou aux connaissances des disciplines scolaires.
- ...

L'enregistreur dans la classe

L'usage d'enregistreurs (magnétophones, baladeurs, MP3,...) dans les pratiques pédagogiques est encore fort peu répandu. Pendant longtemps on a sous-estimé les bénéfices d'un simple enregistreur. Dans le contexte du 6^e projet-cadre de l'Union Européenne «Knowledge Practice Laboratory»⁵, nous avons pu constater qu'en stimulant et en soutenant les discussions entre les élèves et l'enseignant combinées avec l'écoute de l'enregistrement (MP3) de ces discussions, on améliore de manière significative certaines compétences de production musicale créative chez les élèves (Giglio, Schertenleib et Jaccard, 2008). Et ces processus psychopédagogiques identifiés et décrits ne sont pas uniquement spécifiques à l'enseignement de la musique.

Nous avons proposé à des étudiants de la Formation préscolaire-primaire de la HEP-BEJUNE de rédiger dans le logiciel wiki (de manière collective) leurs conseils sur l'utilisation des enregistreurs dans la classe. Le but était de partager leurs expériences de stage par un écrit commun, dédié aux étudiants des années futures. Nous en présentons quelques extraits:

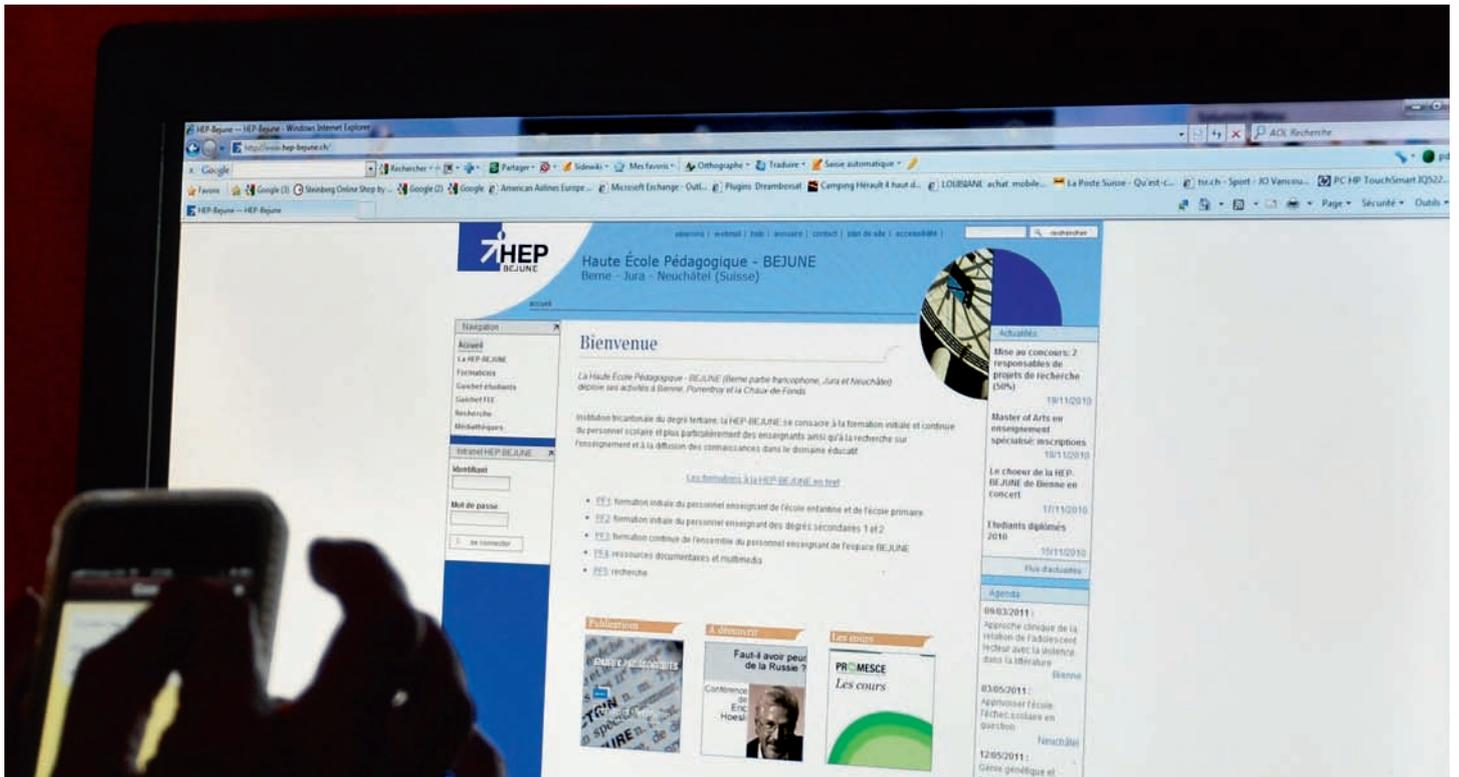
Pourquoi enregistrer les discussions entre la classe et l'enseignant?

Enregistrer et réécouter une discussion avec la classe à propos de comment ils ont réussi à produire un texte, une musique ou à résoudre un problème en groupe est une expérience très riche, tant pour l'enseignant que pour les élèves. Durant quelque 3 minutes, tous les élèves, même les plus timides, peuvent parler devant toute la classe. La plupart du temps, ils aiment présenter leurs réflexions devant leurs camarades, devant un public ou devant une caméra. L'enregistrement offre plusieurs possibilités: plaisir de l'écoute, autoévaluation des élèves, évaluation de leur progression par l'enseignant et utilisation de ces enregistrements pour valoriser les élèves, considérer leurs réflexions et les informer.

¹ Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'Ecole publique du 30 janvier 2003. Lien Internet: http://www.ciip.ch/pages/portrait/fichiers/cp030403_2%20.pdf

² Plan d'études romand. Page Internet <http://www.plandetudes.ch>

³ Wiki est un site web dynamique dont les pages peuvent facilement être écrites et modifiées de manière collective par les internautes visiteurs



Se donner le temps et l'espace d'enregistrer et d'apprendre :

Il est important de planifier la séquence pédagogique en tenant compte de l'enregistrement. Il est possible de mettre en place un ordre de passage pour gagner du temps : un après l'autre comme à la radio. L'espace (de la salle) influence la qualité de la prise de son. Il faut tenir compte de la disposition des élèves. On peut distribuer (ou créer avec les élèves) une fiche de route pour gérer l'ordre de leur passage.

Se donner le temps d'écoute :

L'écoute de ces enregistrements permet à l'élève d'entendre ses propres réflexions, d'entendre les réflexions des autres et d'entendre comment la classe s'y prend pour communiquer les différents points de vue ou formes d'apprendre. Pour l'enseignant, il s'agit de se donner le temps d'apprécier, de valoriser et de considérer les propos des élèves pour ensuite les enrichir avec de nouveaux savoirs sur la communication orale, écrite, musicale, graphique, médiatique.

Au rythme de l'avancée technologique ?

Actuellement, le taux de téléphones portables, de consoles de jeu vidéo portables chez les enfants et les adolescents occidentaux est assez élevé. Les jeunes peuvent apprendre à faire certains calculs, à produire et à envoyer des messages, des textes, des fichiers audio ou vidéo, à utiliser certaines fonctions des dictionnaires, à photocopier, à filmer et à modifier des images.

Comme les plateformes d'apprentissage en ligne « e-learning », les dispositifs portables ou d'« apprentissage mobile » (m-learning) auront eux aussi un impact dans l'éducation. Ces dispositifs peuvent s'adapter au contexte, avec une connectivité réseau adaptée à l'emplacement détecté ou combinée à la technologie du milieu physique (Gaye, Holmquist, Behrendt et Tanaka, 2006).

Comment reconsidérer la pratique et la formation de l'enseignant à une époque où l'avancée des nouvelles technologies est en constante progression dans la vie quotidienne et en décalage avec l'école ? Selon nos études (Giglio, 2010 ; Giglio, Melfi, Matthey et Onillon, 2010), certains responsables de la formation se préoccupent fortement de la manière d'aborder la communication, la collaboration, la créativité productive et l'estime de soi comme des capacités réelles, linguistiques et transversales à l'école : les enseignants devront sûrement apprendre de nouveaux rôles et de nouvelles pratiques d'enseignement. Il sera sûrement nécessaire de repenser l'activité scolaire dans une relation dynamique « enseignant-élèves-MITIC-connaissances/compétences » (tétraèdre

⁴ Plusieurs auteurs (François Lombard, Richard Faerber, Nadia Chafiq, Assia Benabid, Mohammed Talbi, Mohamed Bergadi, entre autres) proposent « le groupe » comme sommet d'un tétraèdre pédagogique. Dans cet article, nous nous inspirons du « prism : Person-Other-Cultural instrument-Object » de Zittoun et Perret-Clermont (2009) et de la représentation triadique de la théorie de l'activité (Engeström, 1999).

⁵ Voir site Web : <http://www.kp-lab.org/publications/public-deliverables/documents-of-the-public-deliverables/KP-Lab-D9-2-Appendix.pdf>

didactique) pour mieux répondre aux exigences évolutives de l'avancée des ressources technologiques auxquelles l'école ne pourra plus se soustraire sans les exploiter à bon escient.

Marcelo Giglio

Responsable de projets de recherche

Références

- Delors, J. (1996). L'éducation. Un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Eds. UNESCO et Odile Jacob. Paris.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Riettinger & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gaye, L., Holmquist, L.-E., Behrendt, F. et Tanaka, A. (2006). *Mobile Music Technology: Report on an Emerging Community*. In *Proceedings of New Interfaces for Musical Expression (NIME06)*. IRCAM.
- Giglio, M. (2007). *Educanet2: Quelles pratiques pour quels usages? Animation du Module 7 F3-MITIC BEJUNE, Centre Professionnel de Delémont*, 30 janvier 2007.
- Giglio, M. (2010). Réforme éducative et quelques répercussions prévues dans la formation des enseignants. Communication présentée au Congrès international d'Actualité de la recherche en éducation et en formation. Université de Genève, du 13 au 16 septembre 2010.
- Giglio, M., Melfi, G., Matthey, M.-P., & Onillon, S. (2010). Educational reform and teacher training: between adherence and modification of activities. Paper presented at the Conference EAPRIL 2010: Challenges in professional learning across the disciplines, Lisbon, 24 - 26 November 2010.
- Giglio, M., Schertenleib, G.-A. et Jaccard, S. (2008). Musical improvisation and discussions among secondary school pupils: expanding the samples. In M. Baroni & J. Tafuri (Eds.), *Abstracts. 28th ISME World Conference Music at all ages* (pp. 464-465). Bologne (Italie): International Society for Music Education.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang.
- Zittoun, T. et Perret-Clermont, A.-N. (2009). Four social psychological lenses for developmental psychology. *European Journal of Psychology and Education*, XXIV (3), 387-403.

La calligraphie n'est pas morte !

La calligraphie est, étymologiquement, l'art de bien former les caractères d'écriture. Ce mot provient des radicaux grecs καλος/kálos (beau), et γραφειν grapheîn (écrire).

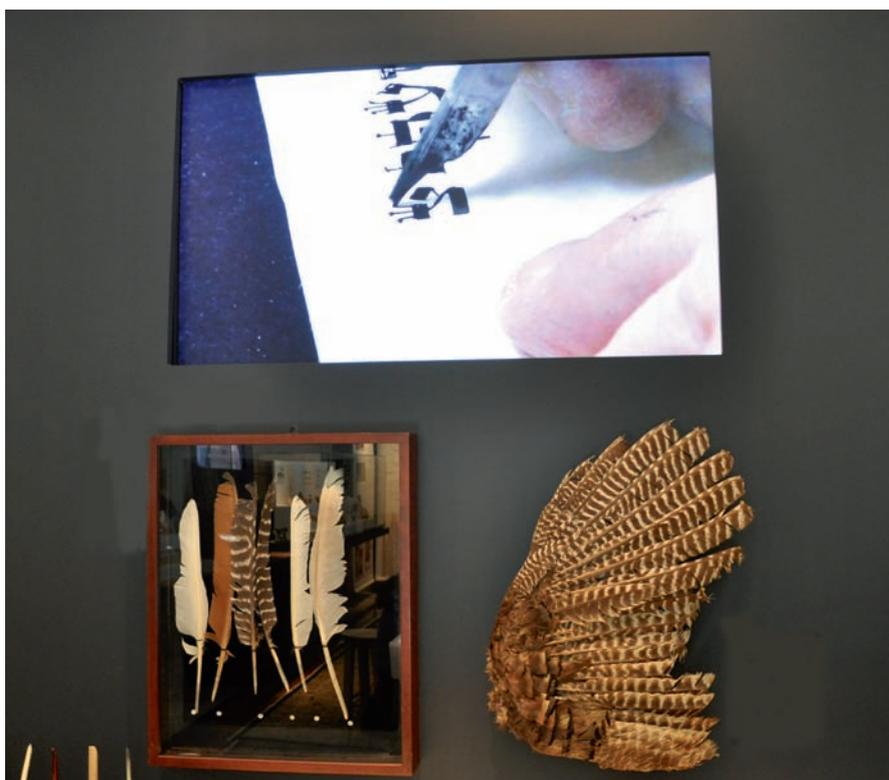
Au fil du temps

Depuis ses origines, l'écriture n'a cessé d'évoluer au fil du temps. Comme l'eau sur la roche, elle a cherché sa voie et s'est développée sous une variété de formes, de couleurs et de matières, tant par la nature des outils scribes utilisés par l'homme que par celle des supports sur lesquels il a cherché à fixer les traces de son passage sur terre. Du calame utilisé par les peuples du Moyen-Orient, en passant par le stylet de métal pour marquer la tablette de cire, sans oublier le premier pinceau égyptien fait de jonc écrasé, les outils scribes d'autrefois enrichissent les collections des musées. Les galeries du Musée du Louvre consacrées aux antiquités égyptiennes en abritent une impressionnante collection.

Les Chinois ont inventé le pinceau en poil de chameau qui permettait de dessiner sur de la soie. La plume d'oie, dès le VI^e siècle a apporté la sensibilité du contact avec le vélin, support extrêmement fin et de couleur claire. La plume métallique s'est implantée dès le XVIII^e siècle, en Angleterre. Puis est apparu le stylo bille qui a l'avantage de contenir directement l'encre pour écrire. La trace déposée par l'outil dépend fortement du support utilisé : le roseau sur l'argile, le métal sur la cire, le pinceau sur le papyrus, la plume sur le papier.

Des outils de qualité pour l'enseignement

Aujourd'hui, les fabricants de crayons offrent une palette d'une très riche variété. Les stylos feutres fleurissent les dessins d'enfants, les gouaches colorent les peintures et teintent les couleurs d'un aspect irisé. Dans ce domaine, la Maison Caran d'Ache fabrique en Suisse des produits de haute qualité depuis la naissance de l'entreprise en 1924. Située depuis son origine à Thônex-Moillesulaz, dans le canton de Genève, elle ouvre ses portes au grand public. Une visite des ateliers de fabrication avec une classe d'élèves peut s'avérer utile pour favoriser une prise de conscience de l'évolution du matériel d'écriture au fil du temps. Les sens des élèves seront mis en



éveil par le caractère odoriférant et visuellement captivant du matériel exposé. Ils comprendront mieux le rôle joué par les pigments, les liants, les poudres naturelles, le graphite et l'argile dans la construction des mines des crayons, des craies grasses et des gouaches. Ils ne sauront rien en revanche de la formule magique qui permet leur réalisation dont le principe est tenu rigoureusement secret. Sur un autre rayon, ils pourront aussi constater que les stylos-plumes de luxe n'ont jamais perdu leur prestige et qu'ils font partie d'un décorum incontournable dans les bureaux des cadres supérieurs ou des politiciens de haut rang, au même titre que les montres de la haute horlogerie. Ils symbolisent l'esprit d'entreprise, la réussite et restent un emblème du pouvoir. Sur ce registre, on ira même jusqu'à associer la signature d'un artiste pour ajouter à la valeur de l'objet. On trouvera ainsi la griffe de l'architecte Mario Botta apposée sur la plume à encre au bec d'or 18 carats rhodiés de cette même entreprise.

Le contact avec la plume ou la mine de graphite

Pour l'enfant comme pour l'adulte, l'acte d'écriture ne se limite pas à la traduction d'une pensée en mots conservés sur un support, que celui-ci soit naturel ou numérique. On peut retrouver le plaisir d'écrire ou le découvrir, par les sensations de bien-être que l'activité de calligraphie peut procurer lorsque l'instrument scribe trace agréablement sous vos doigts les pensées que vous souhaitez traduire en mots. Cette motivation dépasse de loin le respect des traditions scolaires et trouve une légitimité chez la plupart des écrivains professionnels qui restent attachés à l'écriture manuelle dans l'élaboration de leurs manuscrits.

Liens pratiques utiles :

http://www.ac-grenoble.fr/savoie/mat/group_de/domaine/arts/ecole.htm

<http://www.youtube.com/watch?v=L20I7D6XFa8>



La calligraphie est devenue un art dans les cultures arabe et asiatique. Les quatre trésors du lettré, l'encre, la pierre, le pinceau et le papier sont toujours à la mode de nos jours en Chine et au Japon. La religion musulmane a développé les textes du Coran en de véritables œuvres d'art qui tapissent les mosquées de stuc ciselé et de parois décorées. Le célèbre calligraphe Assan Massoudy peint des lettres arabes en les transformant en de sublimes peintures.

L'école et la formation des enseignants ne peuvent ignorer les multiples chefs-d'œuvre que l'Humanité a engendrés au fil des siècles. L'école ne peut se limiter à n'aborder l'écriture que sous l'angle de la « lisibilité minimale » au-dessous de laquelle les textes produits par les élèves deviennent incompréhensibles. Elle ne peut se contenter des seules situations courantes de « rédaction » dont l'objectif principal consiste à aligner des lettres ou à copier des lignes de mots sur le papier, sans prêter la moindre attention à l'esthétique de l'écriture. Certaines pratiques sont même contre-productives à cet égard. Certes, l'usage de plus en plus courant de l'ordinateur en classe encourage la production de textes et facilite leur mise en forme dans la perspective d'une communication répondant aux normes sociales et aux chartes graphiques en usage. Mais ce type de démarche ne doit en aucune manière se substituer aux activités manuscrites qui développeront chez l'enfant l'envie d'écrire, en lui faisant peu à peu découvrir la beauté du geste et éprouver du plaisir dans le tracé laissé par sa main sur le papier.

L'écriture dans l'enseignement

Fort heureusement les enseignants disposent de techniques qui prennent en compte l'importance de cette dimension. Dans ce contexte, la méthode « du mouvement global au geste fin¹ », propose une multitude d'activités attrayantes et progressives pour conduire l'apprentissage de l'écriture en classe. Les étudiants de la HEP-BEJUNE, sur le site de La Chaux-de-Fonds, sont formés à cette

démarche. Des séquences d'enseignement sont préparées en atelier puis exploitées par ces futurs enseignants dans leurs classes de stages.

Il convient de rappeler ici les principes définis dans les directives des programmes officiels actuels en Suisse romande : L'écriture liée droite ou écriture cursive est acquise par les élèves jusqu'en fin de 2^e année primaire. Dès la troisième, on adopte une calligraphie penchée sur la droite qui a pour effet de rendre l'écriture plus fluide et plus rapide. Ensuite, l'écriture personnelle évoluera de manière indépendante pour atteindre peu à peu sa maturité et son caractère au fil des années.

Dans les activités spécifiques consacrées à l'apprentissage de la calligraphie, il est important d'aider l'élève à interioriser son geste. Cette étape est capitale ! Guider la main de l'enfant pour qu'il sente le mouvement et apprenne les tracés à l'aide de sa *mémoire kinesthésique* et non uniquement à l'aide de sa mémoire visuelle. Accompagner *verbalement* les mouvements ainsi que le tracé des lettres sur un support de grand format sur un plan horizontal, mais aussi sur le plan vertical. Le tableau noir constitue un support idéal. Pour les enseignants qui ne le connaissent pas encore, je recommande vivement la lecture du cahier d'accompagnement de la méthode « Du mouvement global au geste fin ».

L'écriture et les langues

Enfin, l'ouverture aux langues et à la diversité culturelle est une excellente occasion qui permet de tisser des liens entre l'enseignement de la langue et de l'écriture. Les moyens d'enseignement « Education et ouverture aux langues à l'école » (EOLE), disponibles depuis 2003 en Suisse romande, vont dans ce sens ».

Apprendre à écrire des mots en chinois, en arabe, en égyptien est chose facile en recourant aux informations qu'on trouve facilement sur la toile. Essayez par exemple de « googliser » : écrire en chinois. Vous trouverez une variété d'outils fort utiles dans la pratique professionnelle.

En guise de brève conclusion

L'ordinateur a incontestablement favorisé la production de textes en classe, mais le clavier n'a pas vocation pour autant de tuer l'écriture manuscrite, laquelle conserve tout son sens au cœur des apprentissages scolaires dans ce début de XXI^e siècle. La calligraphie a donc de beaux jours devant elle ! D'ailleurs tout récemment un logiciel est né à l'EPFL². Il propose à tout un chacun d'utiliser sa propre calligraphie pour construire une police de caractères utilisable sur votre ordinateur pour votre usage personnel et même de la mettre en ligne pour tout le monde sur la toile. À vos plumes !

Marie-Claude Gillard
Formatrice en didactique des arts visuels

¹ GE, DIP, 1992. Du mouvement global au geste fin. Centre de production audiovisuelle <http://www.geneve.ch/dip/audiovisuel>

² Lien : www.fontself.com

Billet d'humeur

Avatars et compagnie...

Qui dit communication évoque un chassé-croisé entre émetteurs et récepteurs. Un échange efficace voire harmonieux, où ce que l'on conçoit - bien, naturellement - s'énonce clairement, et s'avère entendu et compris sans équivoque. Un échange empreint d'une réciprocité saine et spontanée, l'émetteur se préoccupant de vérifier que son message est arrivé à bon port et sans distorsion, le récepteur se positionnant aussitôt pour émettre à son tour un accusé de réception ou un message complémentaire.

La communication à l'école

Dans la configuration scolaire classique, nous avons bien souvent un émetteur et 25 récepteurs qui ne sont pas tous sur la même longueur d'onde et qui disposent en outre, pour la plupart, d'un brouilleur personnel sophistiqué.

Si l'émetteur principal - sur le podium - s'attache à vérifier systématiquement que sa mélodie atteint le fond de la classe, s'il écoute les bruissements et les questions, s'il décrypte tous les signes non verbaux et s'adapte en conséquence, on peut espérer que le message soit reçu de manière satisfaisante chez un nombre acceptable de récepteurs.

Mais régulièrement, il y a de la friture sur la ligne et rien ne va plus. Du côté de l'émetteur : chacun vise la démonstration magistrale, l'exposé net, le tableau limpide, les exemples exemplaires ; mais il peut arriver que la pensée soit confuse, le ton monocorde, l'articulation pâteuse, et que la craie se casse... Du côté des récepteurs : nous trouvons la faim, la fatigue, l'ennui, les soucis et les peurs, mais aussi la voisine qui bavarde, le soleil qui éblouit (le store est encore bloqué), le téléphone qui vibre dans la poche ou encore l'insupportable odeur du laboratoire ou du prof...

Bref, une communication fluide - même à sens unique - n'est pas assurée, et le message du maître peine régulièrement à atteindre sa cible. Pour ce qui est de la nécessaire réciprocité de toute communication, rien ne garantit que le message personnel de l'élève soit jugé pertinent et entendu - sauf s'il est sollicité par une question, à la rigueur. Mais par chance, comme l'a dit Watzlawick, *on ne peut pas ne pas communiquer*. Un regard de zombie ou une samba sur chaise sont de poignants signaux. Le maître émetteur a donc le loisir de devenir récepteur, de se brancher sur les fréquences de ses élèves et de les écouter...

De la modernité

Aujourd'hui, la modernité et son cortège d'écrans ont franchi le seuil de la classe. Il y a des écrans qui sont les *bienvenus*, et s'avèrent être des outils pédagogiques performants lorsque leur usage est bien encadré : projection documentaire, recherche par internet ou par correspondance, supports de cours, didacticiels et traitements de textes de tous acabits. Puis il y a les *intrus*, qui viennent parasiter l'attention des jeunes, parce qu'ils les branchent sur les « mauvais » réseaux (« amis », copains, famille...), ou les enferment dans leur univers, les coupant de la leçon du jour (mp3 ou 4, photos clandestines, jeux divers et autres gadgets dont je n'arrive pas à suivre la production...).

Il y a enfin *l'écran de fumée* produit par toutes ces technologies, qui opacifie ou biaise les relations, ou qui encore en cache la vacuité. Les auditoires sont à cet égard exemplaires et proposent une caricature un peu terrifiante lorsqu'on découvre un professeur qui projette son diaporama les yeux rivés sur son ordinateur personnel, à un public qui pianote des notes, le visage dissimulé derrière un écran.

Certes, l'ordinateur portable individuel n'est pas encore répandu dans les écoles publiques de nos contrées, et j'espère qu'il restera encore longtemps recalé au vestiaire. En effet, les Américains qui ont tenté l'expérience expriment de grandes réserves, non seulement parce que l'objet est utilisé à d'autres fins que celles prescrites par le maître (est-ce réellement une surprise??), mais aussi et surtout parce qu'il fait écran à une relation directe avec les élèves.¹

Un petit clic sur le mulot

Sans parler des objets parasites, qui permettent de s'échapper clandestinement du cours par *sms*, d'organiser un système de « triche » moins archaïque que les « billets » de nos grands-mères,

Références

- Jourmet, N., La culture du mobile, Mon portable, c'est moi !, Sciences humaines, n° 185, août-septembre 2007
- Naudy, G., L'école, de la transmission à la communication... à partir de l'exemple de l'histoire géographique, http://www.meirieu.com/FORUM/naudy_transmission_communication.pdf
- Sander, E., Comment internet change notre façon de penser, Sciences humaines, n° 186, octobre 2007
- Tapscott D., La génération internet est plus intelligente, propos recueillis par Sonia Amal, L'Hebdo, n° 52, décembre 2008
- Tisseron, S., Virtuel, mon amour, Penser, aimer, souffrir, à l'ère des nouvelles technologies, Albin Michel, 2008
- Yannick A., Les ordinateurs portables à l'école contre-productifs ?, <http://www.generation-nt.com/ordinateurs-portables-ecoles-actualite-40910.html>

ou encore de faire en catimini le commerce d'herbes étranges (si-si, cela s'est vu), les nouvelles technologies ont amené la vitesse et l'ubiquité dans la classe. On dit même que notre belle jeunesse développe ainsi d'intéressantes compétences : rapidité, stratégie, *multitasking*...²

Dès lors pour le maître, il ne s'agit plus seulement d'intéresser ses élèves. Il doit se montrer capable d'aller aussi vite qu'eux et rapidement plus loin, tout en faisant plusieurs choses à la fois. Il doit en outre leur présenter un média plus attractif que celui qui traîne au fond de leur poche (et dont on a dit qu'il est le prolongement du corps, ce qu'ont bien pressenti les Allemands, pour qui les téléphones portables sont des *handy*³).

Comme le dit si joliment Naudy⁴ : *Juste un petit clic sur le mulot et c'est l'adieu à une séculaire route de la soie qui permettait impunément d'arpenter l'estrange en regardant au loin, ou de se poster en « père la chaise ».*

Du virtuel

Naudy⁵ prétend que nous avons passé d'un monde de la transmission à celui de la communication. Pour ma part, je me demande si nous n'avons pas déjà évolué de la communication vers la (con)fusion.

Le virtuel et l'immédiateté nous permettent d'être partout, tout le temps, en lien avec des milliers d'« amis » ; on peut s'inventer une identité fictive et entrer en contact avec des inconnus dont on ignore s'ils sont réels. Quel impact cet « infini » a-t-il sur nos enfants et nos adolescents, dont la construction identitaire n'est pas achevée ? Les univers virtuels offrent à nos jeunes le pouvoir de s'inventer des identités merveilleuses qui n'évoquent jamais l'acné reflétée par le miroir de la salle de bain, ou encore le dernier bulletin sco-

laire. Tisseron⁶ estime même que nous entrons dans une période où le « déni du réel » prendra une place de plus en plus considérable... Est-ce bien raisonnable ?

Les univers virtuels, et en particulier internet, changent aussi le rapport que nous avons avec la connaissance. Comme le dit Sanders⁷, dans cet espace virtuel, « *il n'y a qu'à se pencher pour ramasser* », même si les blogs et les forums offrent une dimension apparemment interactive. Mais qu'en est-il de nos enfants ? N'ont-ils pas besoin d'un être de chair et d'os, éventuellement mal rasé ou de mauvaise humeur, pour les aider à trier les informations, induire une réflexion ou une synthèse, ou simplement pour s'apercevoir qu'il y en a qui ne sont pas prêts à aborder certains sujets ou intégrer certaines connaissances ?

Avatars et compagnie...

Les relations directes, franches ou hostiles étant appelées à disparaître à l'école, je propose qu'à l'instar de Vishnu, l'enseignant moderne s'entoure d'une tribu d'avatars, afin de mieux communiquer avec ses élèves. Rappelons que Vishnu est le dieu qui assure la stabilité de l'univers, entretient la vie et la création, et qui a pour mission de préserver l'ordre du monde. Je pense qu'aucun enseignant ne rechignera à s'identifier à un tel modèle. D'autant plus que si, dans la tradition hindoue, un avatar est la métamorphose humaine d'une divinité, il s'agirait dans la classe de la situation inverse : un humain pourrait enfin s'appropriier les pouvoirs et subterfuges d'une divinité. Qui reculerait devant une telle opportunité ?

Vous n'aimez plus vos rides ou votre bedaine ? Votre tenue « fait ringard » ou votre air « tellement jeune » sape votre autorité ? Qu'à cela ne tienne ! Le timbre de votre voix irrite les élèves, lesquels s'amusent de vos tics ou de vos lunettes de vieux ? Pas de souci ! D'un clic, vous vous forgez l'identité de vos rêves !...

... De vos rêves ou des leurs. Car il vous est dorénavant possible de plaire à tous !! Le petit Jonas regrette que vous ne soyez pas une femme ? Pourquoi le décevoir ? Mélanie aimerait travailler avec un rassurant quinquagénaire ? Faites-lui donc ce plaisir ! Et ne reculez devant rien : devenez Snoopy ou Maya l'abeille, Leonardo Di Caprio ou Mariah Carey, Bob l'éponge ou Horacio Caine ! Lorsque chaque élève pourra « composer » son prof en fonction de ses fantasmes et désirs les plus intimes, ils deviendront tous, par identification forte au héros de leurs rêves, des élèves modèles qui fourniront des efforts et des apprentissages spectaculaires...

Mais... qui dit avatar, dit aussi déconvenue, ennui, mésaventure, impondérable... je vous laisse imaginer la suite, quand vos élèves auront chacun, eux aussi, plusieurs avatars...

Mona Ditisheim

¹ Yannick A., Les ordinateurs portables à l'école contre-productifs ?, <http://www.generation-nt.com/ordinateurs-portables-ecoles-actua-lite-40910.html>

² Tapscott D., La génération internet est plus intelligente, propos recueillis par Sonia Arnal, L'Hebdo, n° 52, décembre 2008

³ Journet, N., La culture du mobile, Mon portable, c'est moi !, Sciences humaines, n° 185, août-septembre 2007

⁴ Naudy, G., L'école, de la transmission à la communication... à partir de l'exemple de l'histoire géographique, http://www.meirieu.com/FORUM/naudy_transmission_communication.pdf

⁵ Op. cit.

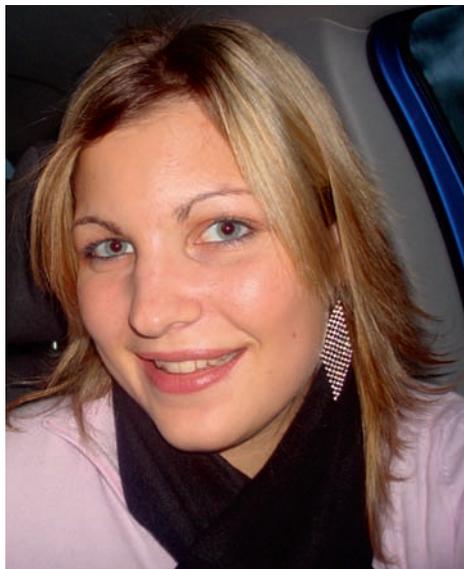
⁶ Tisseron, S., Virtuel, mon amour, Penser, aimer, souffrir, à l'ère des nouvelles technologies, Albin Michel, 2008

⁷ Sander, E., Comment internet change notre façon de penser, Sciences humaines, n° 186, octobre 2007



Aude Kury

Étudiante de la filière préscolaire-primaire sur le site de Porrentruy (promotion 1013)



- *Avez-vous le sentiment que quelque chose a changé dans la communication à l'école depuis celle que vous avez connue dans votre enfance ?*

J'effectue mon premier stage de formation dans une classe de 5^e primaire à Bassecourt, commune du canton du Jura. Je n'ai rien à signaler de particulier au niveau de la communication entre les élèves. Elle passe assez bien et c'était déjà le cas lorsque j'étais élève à ce degré. Je n'ai pas détecté de problème majeur. Lorsque des altercations se produisent entre les élèves, ce qui est rarement le cas, nous avons la possibilité de recourir au médiateur scolaire. Mon formateur en établissement n'hésite pas à recourir à ses services. Mais ce type d'événement est exceptionnel dans ce contexte scolaire. Le rapport hiérarchique entre maître et élèves en revanche me semble avoir évolué. Lorsque j'étais élève, la parole de l'enseignant était déterminante. Si nous avions des annotations négatives dans notre carnet, par exemple, nos parents intervenaient toujours en soutenant l'enseignant, de manière à rétablir la situation. Maintenant en revanche, les parents prennent plutôt la défense de leur enfant et n'hésitent pas à s'opposer à l'enseignant. La communication sur ce plan fonctionne moins bien selon moi. Les attentes des uns et des autres ne sont plus forcément les mêmes. Les punitions infligées sont contestées. Il va de soi que certaines familles n'adoptent pas cette attitude.

- *L'apparition du téléphone portable et des nouvelles technologies ont-elles un*

effet sur les modes de communication utilisés par les élèves ? Si oui, quels sont les changements visibles ?

La majorité des adolescents possèdent un téléphone mobile et ceci de plus en plus précocement. En entrant à l'école secondaire, la plupart d'entre eux ont un portable. À l'origine, la justification trouve sa légitimité dans les difficultés liées au déplacement d'un village à l'autre. En cas de problème, lorsqu'un élève a raté le bus, il est important qu'il puisse atteindre ses parents. Certains parents proposent d'ailleurs cette solution rassurante à leur enfant. Dans l'école où je suis actuellement en stage, le téléphone portable est interdit. Si un élève est surpris avec un portable, celui-ci est confisqué et l'élève convoqué à la direction. Les parents sont informés de cette sanction. Cette règle a pour effet de décourager l'acquisition d'un téléphone. Les élèves pour la plupart n'en possèdent donc pas encore à l'école primaire dans ce village. Cette pratique a certainement une incidence positive sur la qualité de la communication et la bonne entente entre les élèves.

- *L'écriture manuscrite est-elle aussi présente dans le quotidien de la classe ? Accordez-vous de l'importance à la qualité de la calligraphie ?*

L'écriture manuscrite est toujours privilégiée et je n'ai pas remarqué de différences sur ce plan : les élèves écrivent en liée jusqu'en 5-6P. La suite dépend des enseignants. Ils sont assidus et se donnent la peine de calligraphier de leur plus belle écriture, à quelques exceptions près. Je me souviens que lorsque j'étais au lycée, certains professeurs refusaient de corriger des textes ou des épreuves lorsque l'écriture était peu lisible et que la présentation n'était pas adéquate. De mon point de vue, il reste important d'apprendre à bien écrire. Dans toutes les professions la calligraphie reste présente, particulièrement dans les examens d'admission et l'obtention de diplômes.

- *Vos élèves ont-ils de l'intérêt pour la communication écrite ? Sont-ils déjà influencés dans leur expression écrite par la pratique des textos ?*

Mes élèves actuels ne pratiquent pas le texto (cf. plus haut). Ils ne dénigrent pas l'écriture. J'ai eu l'occasion de participer à une activité de correction orthographique dans une épreuve de conjugaison. J'ai constaté que mes élèves faisaient peu de fautes et se donnaient beaucoup de peine pour bien faire. Il est vrai que dans cette

école tous les élèves sont francophones et d'origine locale. Bref, je suis en stage dans un environnement particulièrement favorable.

- *Exploitez-vous volontiers les nouvelles technologies dans votre enseignement ? Avez-vous des réserves à cet égard ?*

Je trouve intéressant de pouvoir solliciter les ressources électroniques : le projecteur vidéo en particulier pour montrer certaines illustrations ou faire des présentations. Cela dit, à mon avis, le tableau noir ne disparaîtra jamais complètement. Le meilleur des tableaux interactifs ne peut rivaliser avec l'instantanéité et la proximité du contact concret avec le réel. Si l'école ne veut pas renforcer la suprématie des jeux vidéo qui prennent une place démesurée dans notre société, elle se doit de proposer des solutions d'un autre type. Les nouvelles technologies ont des atouts, mais il convient de ne pas en abuser.

- *Avez-vous le sentiment que le niveau de maîtrise de la langue se dégrade ou au contraire qu'il s'améliore parallèlement à l'évolution des modes de communication de notre société ?*

Il se dégrade. C'est certain ! Je constate souvent que les gens écrivent de plus en plus mal : les accords orthographiques sont anarchiques, les règles d'usage se perdent. Même au lycée, des professeurs sont hallucinés de constater le manque de connaissances de certains élèves. Si ces élèves obtiennent des résultats suffisants dans les autres matières, ils pourront suivre leur scolarité normalement. L'orthographe à elle seule n'est pas éliminatoire.

- *Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer ?*

Je pense que l'usage à haute dose du téléphone mobile et l'utilisation des réseaux sociaux (Facebook, Twitter, etc.), a une influence importante dans les relations humaines. Ces outils détériorent la qualité de la communication. L'interprétation des propos tenus dans une communication virtuelle, l'absence physique de l'interlocuteur, l'absence de réaction spontanée et l'utilisation abusive des informations fournies créent des tensions, des malentendus et des drames. Cette dégradation touche non seulement aux relations interpersonnelles, mais elle coupe également celui qui en est dépendant du monde extérieur. Les personnes constamment en communication sur leur réseau ne sortent plus de leur bulle et développent des comportements asociaux.

Thibaut Hostettler

Étudiant de la filière préscolaire-primaire sur le site de La Chaux-de-Fonds (promotion 0811)



• *Avez-vous le sentiment que quelque chose a changé dans la communication à l'école depuis celle que vous avez connue dans votre enfance ?*

Pour la communication maître – élèves, je n'ai pas observé de grands changements si ce n'est au niveau de la transmission des informations qui sont maintenant parfois acheminées par le biais de la messagerie électronique. Pour ce qui est de la communication entre élèves, du temps où j'étais sur les bancs d'école, on avait moins de moyens pour communiquer en dehors de l'école, à l'exception de quelques événements extrascolaires. Il n'y avait pas ou peu d'échanges en dehors de l'école lorsque nous quittions l'établissement.

En classe, les modes n'ont pas vraiment changé, mais en dehors de l'école la situation a fortement évolué. Grâce ou à cause des réseaux sociaux (Facebook, MSN, messagerie instantanée, clavardage ou « chat », etc.) les élèves échangent toutes sortes de propos qu'ils n'auraient pas osé tenir en classe. Durant mes stages, j'ai déjà entendu les élèves parler de leurs communications de la veille au moyen de ces canaux. C'est toujours plus facile de parler lorsqu'on s'exprime sans avoir à affronter le regard de la personne en face de soi. La grande majorité des élèves de 11-12 ans ont un profil MSN ou Facebook. Ma sœur qui est en 9^e année retrouve tout son cercle d'amis de l'école sur Facebook. J'ai le sentiment que plus de 80 % des élèves de 11-12 ans utilisent ce type de canal.

• *L'apparition du téléphone mobile et des nouvelles technologies a-t-elle un effet sur les modes de communication utilisés par les élèves ? Si oui, quels sont les changements visibles ?*

Je pense que les réseaux sociaux ont davantage d'influence que le téléphone mobile. Les élèves qui disposent d'un portable à l'école primaire l'utilisent surtout pour la communication avec leurs parents et non pour dialoguer avec leurs camarades, étant donné les coûts élevés de ce type de communication, alors que les réseaux sociaux eux sont gratuits, pour autant qu'on dispose d'une connexion à Internet. J'ai lu différents articles à ce sujet qui expriment des avis divergents sur cette question. Je n'ai pas encore suffisamment de recul et d'expérience pour pouvoir donner des résultats objectifs, mais l'influence me paraît faible sur ce plan. J'ai personnellement eu un portable dès l'âge de 14 ans et mon vocabulaire n'a pas été affecté par ma pratique des SMS.

• *L'écriture manuscrite est-elle aussi présente dans le quotidien de la classe ? Accordez-vous de l'importance à la qualité de la calligraphie ?*

Complètement ! Ce n'est pas parce que de nouveaux moyens existent que l'on doit négliger l'écriture manuscrite. On va toujours en avoir besoin. En mathématiques, par exemple, on se demande parfois pourquoi on entraîne certaines formes de calcul qui ne seront utilisées que dans de rares situations de la vie courante. Pour l'écriture, il en va de même, elle fait partie des savoirs fondamentaux devant être enseignés à l'école. Dans les messages informatiques, une dimension est totalement absente, celle de l'affect. Vous pouvez parfumer une lettre manuscrite, lui ajouter des dessins, des « saveurs » qu'on ne peut faire passer que par ce mode d'écriture. Cette dimension ne peut être prise en charge par les technologies bureautiques. Le caractère kinesthésique de la calligraphie est par ailleurs indispensable à l'apprentissage de l'écriture. Il est important qu'un élève durant son apprentissage de la lecture et de l'écriture soit initié aux différents mouvements graphiques et s'habitue à une grande variété d'outils scripteurs. On ne peut concevoir un enseignement de la lecture et de l'écriture à de jeunes enfants qui ne s'appuierait que sur l'utilisation du clavier.

• *Vos élèves ont-ils de l'intérêt pour la communication écrite ?*

Durant les stages que j'ai effectués jusqu'ici, je n'ai jamais eu l'occasion de vivre des

situations de correspondances authentiques avec d'autres classes. Dans les leçons d'expression écrite ordinaire, j'ai cependant constaté que la grande majorité des élèves aime toujours ce type d'activité qui rencontre un vif succès. La situation d'écriture est aussi une excellente occasion pour eux de développer leur imagination, sans devoir se préoccuper d'aspects techniques qui pourraient les détourner de leur objectif.

• *Quelle proportion des élèves que vous rencontrez disposent d'un téléphone mobile ?*

A partir du degré moyen (4^e-5^e), près du 50 % des élèves en disposent. J'ai pu observer que c'étaient surtout les élèves qui provenaient de familles monoparentales ou de familles où les deux parents travaillent qui en possèdent un, ce qui est facilement compréhensible puisque ces élèves sont habituellement plus autonomes en dehors de la vie scolaire. Grâce au portable, le contrôle des parents est plus facile. En cas de nécessité, ce téléphone joue également un rôle sécurisant.

• *Acceptez-vous qu'ils l'utilisent en classe ?*

En stage ce sont les formateurs titulaires de la classe qui en décident, mais pour moi, il est exclu que les élèves aient accès à leur téléphone durant la classe. J'exigerai qu'ils le déposent à leur entrée en classe dans un tiroir prévu à cet effet, ce qui évitera toute forme de tentation ou de discrimination entre les élèves. De plus, la majorité des établissements scolaires primaires ne tolèrent pas l'utilisation des portables dans ses murs, il n'y a donc aucune raison de déroger à cette règle lorsqu'on est titulaire d'une classe.

• *Exploitez-vous volontiers les nouvelles technologies dans votre enseignement ? Avez-vous des réserves à cet égard ?*

Je n'ai absolument aucune réserve à cet égard. L'informatique est une opportunité qu'il faut saisir, mais il convient d'en cadrer l'usage. Nous disposons d'une palette d'outils pédagogiques fort appréciables et de ressources aussi diversifiées que nombreuses. Elles doivent cependant être utilisées avec discernement. Il est important qu'une charte informatique soit en vigueur dans la classe, au même titre que les autres règles de vie.

• *Avez-vous le sentiment que le niveau de maîtrise de la langue se dégrade ou au contraire qu'il s'améliore parallèlement à l'évolution des modes de communication de notre société ?*

Peut-être que le constat d'une légère dégradation est objectif, mais si c'est le cas, la cause n'est pas nécessairement à imputer aux nouvelles technologies. Les jeux vidéo et la télévision existent depuis très longtemps. C'est surtout la stabulation libre, le manque d'encadrement par les parents et les heures interminables passées devant l'écran qui peuvent jouer un rôle déterminant. Je n'ai personnellement pas observé de réelles dégradations du niveau de la langue chez les élèves que j'ai côtoyés jusqu'ici. De tout temps ont existé des élèves avancés et d'autres qui rencontraient des difficultés importantes. Je n'ai pas l'impression que cette disparité se soit amplifiée depuis l'apparition des nouvelles technologies ou que la proportion de « mauvais » élèves ait augmenté.

• *Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer ?*

C'est une chance d'avoir accès à toute la palette des outils que nous offre l'informa-

tique. Cette opportunité doit s'accompagner d'un encadrement éducatif sérieux, afin d'éviter les nombreuses dérives dénoncées par les médias. Je pense en particulier aux effets dévastateurs des images et des clips pornographiques ou aux scènes de violence en tout genre qui inondent la toile et auxquelles les enfants peuvent très facilement accéder si l'on n'y prend garde.

Parmi les risques encourus, il convient aussi d'évoquer celui du harcèlement ou d'un acharnement sur un individu déclenché par un « groupe d'amis » sur certains réseaux sociaux, opération qui peut avoir des effets désastreux et engendrer même des drames humains. Pour nous étudiants de la HEP, ces nouvelles technologies sont des plus-values dans tous les domaines, comme dans tous les corps professionnels qui en tirent un bénéfice incontestable.

Entretiens réalisés par
Pierre-Daniel Gagnebin

La violence ordinaire à l'école

**Dossier du prochain
numéro d'ENJEUX
PÉDAGOGIQUES**



ENJEUX PÉDAGOGIQUES

Bulletin de la HEP-BEJUNE : enquête de satisfaction

Le Bulletin « ENJEUX PÉDAGOGIQUES » a déjà cinq ans d'existence et quinze numéros ont été publiés depuis novembre 2005, à raison de trois numéros par année. La direction de la HEP-BEJUNE entend profiter de ce cap pour réaliser une enquête de satisfaction auprès de ses différents lecteurs, afin de mesurer l'impact de cette revue et de chercher à répondre encore mieux aux attentes des différents publics qui le reçoivent ou le commandent. Afin de permettre à ceux-ci (étudiants, formateurs, responsables administratifs de l'école, cadres, etc.) de répondre de manière circonstanciée, nous rappelons tout d'abord les principes qui fondent la politique de cette revue.

Les visées poursuivies

En ce qui concerne ses ambitions, ENJEUX PÉDAGOGIQUES se veut être un des vecteurs de la politique de communication définie par le rectorat. À ce titre, le Bulletin contribue à la réalisation des objectifs suivants : « Faire connaître la HEP, rendre visible auprès des publics concernés ses activités, ses réalisations et assurer son rayonnement auprès de l'ensemble de ses partenaires actuels et potentiels dans l'espace BEJUNE, suisse et international. ».

La HEP-BEJUNE reconnaît également « qu'elle vit en interaction avec son environnement et qu'elle doit se préoccuper d'entretenir des relations de qualité avec ses divers publics externes. Pour ce faire, là aussi, la HEP privilégie le principe voulant que circule vers la société qui l'entoure une information régulière, accessible et pertinente entre les personnes et/ou les groupes de personnes. La communication vise avant tout à faire connaître sa mission, ses programmes, ses orientations et ses réalisations. »

Pour un public large

Étant donné les visées poursuivies, le Bulletin est destiné à un public large, dont une partie importante est constituée de non spécialistes, peu habitués au

jargon spécifique des pédagogues. Nous avons adopté un registre accessible à tous, en veillant à bien contextualiser le sujet traité et en facilitant l'entrée du lecteur dans le texte. Par ailleurs, les articles proposés sont, dans la règle, accompagnés d'une bibliographie, permettant aux lecteurs avertis de poursuivre l'exploration du thème.

Les chroniques des cinq plates-formes

Chaque plate-forme de la HEP-BEJUNE dispose d'un espace réservé dans lequel elle peut faire état des réflexions en cours, des travaux entrepris et des activités qu'elle développe. Les cinq chroniques fournissent ainsi aux lecteurs une information actualisée et apportent un état des lieux des projets en cours au sein de la HEP-BEJUNE.

Le choix des dossiers thématiques et la politique de la Rédaction

Le rectorat arrête pour chaque année académique les trois thèmes pédagogiques qui seront traités durant l'exercice, en fonction des attentes et des réflexions en cours dans l'institution.

À ce titre, les différents articles qui figurent dans chacun des numéros sont autant de contributions professionnelles ; à savoir des « regards, c'est-à-dire visions, conceptions, représentations, idées, points de vue, croyances, perceptions » utiles à la réflexion développée au sein de notre institution.

Il s'agit non pas pour la Rédaction d'imposer une pensée unique, voire une vision monolithique ou réductionniste de la formation, mais bien au contraire de confronter des positions, d'opérer des croisements, « c'est-à-dire des passages, échanges, métissages, rencontres entre, différents regards émanant aussi bien des formatrices et formateurs que des étudiantes et étudiants, des formatrices et formateurs en établissement, des partenaires scolaires, des jeunes enseignants formés à la HEP-BEJUNE ».

Aussi, les autrices et les auteurs qui alimentent le Bulletin bénéficient-ils d'une totale liberté d'écriture, la Rédaction se limitant dans le cadre de l'édition à harmoniser le style et à adapter, si nécessaire, la forme des articles en fonction de la place disponible et des contraintes de l'édition. Les opinions exprimées sont publiées sous la responsabilité des auteurs et n'engagent pas la direction de la HEP.

Conception graphique et présentation du Bulletin

Compte tenu des finalités visées, ENJEUX PÉDAGOGIQUES a adopté une ligne graphique professionnelle qui se veut attractive, soignée et motivante pour le lecteur. La mise en page tient compte de différents niveaux de lecture et les illustrations, toutes réalisées par des collaborateurs de la HEP-BEJUNE ou fournies par les auteurs, apportent un éclairage complémentaire en aérant le texte.

Interview des étudiants

Les étudiants de la HEP-BEJUNE, en tant que futurs enseignants, sont des partenaires privilégiés de la formation et leurs points de vue nous intéressent tout particulièrement. Aussi, dans chaque numéro, ENJEUX PÉDAGOGIQUES leur réserve un espace pour exprimer leur avis à propos du thème traité. La plupart du temps sous la forme d'interviews, parfois sous la forme d'articles proposés spontanément à la Rédaction, ces différentes contributions enrichissent la diversité des regards portés sur la thématique traitée et donnent aussi l'occasion à ces enseignants en devenir d'avoir une première visibilité dans les réseaux de distribution du monde de l'éducation, puisque le Bulletin est lu bien au-delà de nos frontières.

Nous vous invitons donc vivement à consacrer quelques minutes à cette enquête en ligne à laquelle vous accédez sur la page d'accueil de notre site : www.hep-bejune.ch

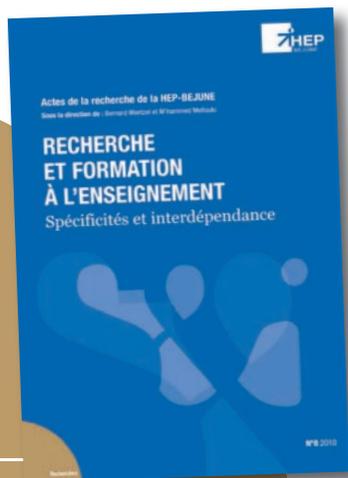
Pierre-Daniel Gagnebin
Rédacteur en chef

Retrouvez l'ensemble des ouvrages des Éditions HEP-BEJUNE
sur le site internet : www.hep-bejune.ch



ACTES DE LA RECHERCHE DE LA HEP-BEJUNE N°8

Dans les systèmes contemporains de formation des enseignants, l'essor de la recherche dans la vie des institutions tertiaires ou universitaires constitue une étape importante du mouvement de professionnalisation de l'enseignement. Cet objectif d'intégration de la recherche a pris des formes diverses et a abouti à des résultats variables selon les pays. L'ouverture des programmes aux connaissances issues de la recherche en éducation, la mise en place de dispositifs de formation scientifique pour des futurs praticiens de l'enseignement, ou encore la rénovation des principes pédagogiques d'une alternance entre théorie et pratique, sont autant d'éléments qui donnent à voir la complexité des relations entre recherche et formation.



COLLECTION
RECHERCHES

Prix : 28 CHF*

À commander à l'adresse : <http://www.hep-bejune.ch>

Disponible en médiathèque

* envoi postal + frais en sus

LES OISEAUX, LES ARBRES ET LES CHATS DE PATRICIA

Conçu dans le prolongement d'une exposition qui s'est tenue dans les médiathèques de la Haute Ecole Pédagogique-BEJUNE en 2006, ce coffret présente des œuvres de l'artiste jurassienne Patricia Crelier et leurs exploitations pédagogiques. Il s'adresse aux enseignants de tous les niveaux scolaires, de l'école enfantine au secondaire, voire au-delà.

Les activités proposées visent à stimuler les compétences linguistiques et graphiques de chacun et à faire de l'école un lieu de questionnement et d'émerveillement.



COLLECTION DÉCOUVERTE
Au fil des expos

Prix : 40 CHF*

À commander à l'adresse : <http://www.hep-bejune.ch>

Disponible en médiathèque

* envoi postal + frais en sus

Une histoire de taches

Hissa est une girafe qui ne ressemble à aucune autre girafe de la savane. Elle endure les moqueries de ses congénères et voit grandir en elle une tristesse toujours plus lourde.

Un jour, n'arrivant plus à assumer sa différence, Hissa choisit d'affronter l'intolérance dont elle est victime et part en guerre contre les préjugés. Son aventure sera parsemée de colère, d'amitié et de découvertes, qui feront d'elle une girafe fière et heureuse.



COLLECTION
DÉCOUVERTE

Prix : 14.90 CHF*

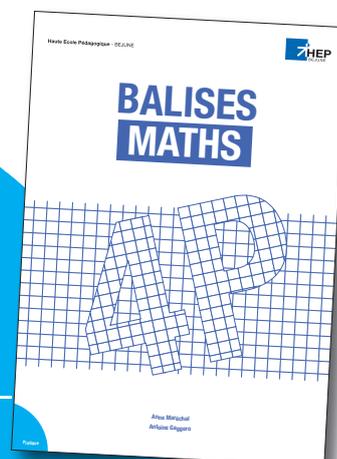
À commander à l'adresse : <http://www.hep-bejune.ch>

Disponible en médiathèque

* envoi postal + frais en sus

BALISES MATHS 4P est le deuxième volet d'une série de manuels destinés à accompagner les enseignants et futurs enseignants dans la préparation de leurs activités de mathématiques. C'est au contact de leurs étudiants et en cherchant à répondre aux difficultés qu'ils éprouvaient dans la planification de leurs leçons que les auteurs, Anne Maréchal et Antoine Gaggero ont débuté ce travail...

Ces ouvrages sont conçus dans le but d'aider à mieux comprendre les enjeux des activités et de stimuler la réflexion autour du rôle et de la portée de celles-ci dans la construction des compétences mathématiques. Ils visent également à orienter dans la démarche de transposition didactique.



COLLECTION PRATIQUE

Étudiants : 29 CHF*

Tout public : 45 CHF*

À commander à l'adresse : <http://www.hep-bejune.ch>

Disponible en médiathèque

* envoi postal + frais en sus

