

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

BULLETIN DE LA HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DE BERNE, DU JURA ET DE NEUCHÂTEL

Mai 2014 n° 23

Dossier

Itinéraires du Plan d'études romand

Actualités
Colloque international
EAPRIL 2013 –
HEP-BEJUNE

Reportage
Un nouvel espace
pour la médiathèque
de Bienne

Varia
Les relations
familles-école
Je t'aime moi non plus



Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE



Sommaire

ÉDITORIAL

- 3** Itinéraires du Plan d'études romand
Bernard Wentzel

ACTUALITÉS

- 4** Exposition: Les caisses à outils de Jean Tinguely
- 6** Colloque international EAPRIL 2013 – HEP-BEJUNE
Marcelo Giglio et Bernard Wentzel
- 7** Une ouverture vers l'Est: le projet SCOPES sur la professionnalisation des enseignants
Francesco Arcidiacono
- 8** La HEP-BEJUNE et l'Université de Belgrade signent une convention de coopération
Bernard Wentzel

REPORTAGE

- 9** Un nouvel espace pour la médiathèque de Bienne
Isabelle Mamie
- 11** Coups de cœur
Julie Botha

DOSSIER THÉMATIQUE

- 12** Pas de PER sans MER ?
Olivier Maradan
- 14** Un espace d'expérimentation et d'observation dans la formation des enseignants
Marcelo Giglio
- 16** Le Plan d'études romand a-t-il chassé le Plan de 1992 ?
Christine Riat
- 19** De l'absence de moyen d'enseignement prescrit pour l'école enfantine à l'insertion de la démarche « Dire Ecrire Lire »
Patricia Groothuis
- 21** Introduction du PER dans l'Espace BEJUNE. Analyse d'une démarche de formation
Serge Clément

- 23** Tablettes numériques en classe et moyens d'enseignement numérisés
Stéphanie Boéchat-Heer

- 25** La mimorythmie pour développer le sens du rythme au regard du PER ?
François Joliat

- 27** Création de ressources électroniques d'enseignement et d'apprentissage dans le domaine Arts
Christiane Baume, Francis Boillat, Dominique Jacquod, François Joliat, Jean-Paul Obrecht et Anne-Lise Prudat

- 28** Trois scénarii pédagogiques inspirés du PER, testés en classe et adaptés
Marcelo Giglio

- 30** Implantation du PER
Du nouveau pour accompagner les enseignants...
Patricia Rothenbühler

- 31** Deux plans d'études, une école: scolarisation plurilingue dans la FiBi de Biel/Bienne
Mélanie Buser

- 36** Entretien avec Joëlle Franchon
Propos recueillis par Bernard Wentzel

Entretien avec René Bickel
Propos recueillis par Bernard Wentzel

VARIA

- 39** Les relations familles-école: Je t'aime, moi non plus...
Carole Berdat et Ophélie Premand
- 41** L'insertion professionnelle des enseignants de Suisse romande et du Tessin: résultats 2013
François Gremion

AGENDA

- 43** Une nouvelle année!
Grands rendez-vous en perspective!

REMERCIEMENTS

L'équipe de rédaction du Bulletin adresse ses vifs et sincères remerciements à toutes les auteures 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 ».
Bienne, mai 2014

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

IMPRESSUM

Rédacteur en chef
Bernard Wentzel

Direction artistique, conception et mise en page
Hervé Stadelmann

Relecture
Stéphane Martin

Crédit photographique
Couverture, pages 6, 8, 9, 10, 11, et 23/Hervé Stadelmann
Pages 3, 7, 15 et 26/
Photos institutionnelles
Page 5/Roland Besse
Page 6/Stéphanie Wavre
Pages 29, 32, 41 et 42/
Mona Ditisheim

ENJEUX PÉDAGOGIQUES
Haute Ecole Pédagogique
HEP-BEJUNE
Rue du Banné 23
CH-2900 Porrentruy
Suisse

www.hep-bejune.ch
+41 (0) 32 886 99 12

Éditorial

Bernard Wentzel
Rédacteur en chef



Il me semble important de débiter cet éditorial en remerciant chaleureusement Claude Chappuis pour avoir réalisé la mise en page de la plupart des numéros d'*Enjeux Pédagogiques*. Il a largement contribué au succès de notre revue par la qualité de son travail. Hervé Stadelmann a repris le flambeau et a réalisé la nouvelle maquette que nous vous présentons dans ce numéro 23.

Le Plan d'études romand (PER) est progressivement introduit dans les différents cycles de l'enseignement obligatoire. Les acteurs de l'école se l'approprient, le manipulent avec un intérêt et un engagement que beaucoup d'observateurs souhaiteraient préciser. Il est envisageable d'évaluer globalement le niveau d'adhésion des professionnels à une réforme, par exemple à l'aide d'instruments de consultation. Pour autant, il ne sera pas facile de déterminer l'impact réel du PER sur les pratiques des enseignants. La formation et l'accompagnement des enseignants, tout autant que les outils didactiques mis à disposition, jouent ici un rôle déterminant. Cette réforme importante des programmes en Suisse romande, dans un contexte d'harmonisation scolaire au niveau national, méritait que nous lui consacrons un premier numéro d'*Enjeux Pédagogiques*. D'autres numéros concernant ces différentes thématiques viendront sans doute dans les prochaines années. La nécessité de faire un bilan de l'implémentation, en temps voulu, et le caractère évolutif du PER nous y inviteront.

Je ne vais pas faire dans cet éditorial une présentation détaillée de l'histoire, du contexte, des finalités ou encore de la structure du PER. Pour les lecteurs d'*Enjeux Pédagogiques* qui ne connaissent pas cela très bien, je me permets de vous renvoyer au site de ce plan d'études, remarquablement explicite sur de nombreuses facettes : <http://www.plandetudes.ch/home>.

L'objectif du dossier thématique – comme peut le laisser sous-entendre le titre retenu « Itinéraires du Plan d'études Romand » – n'est pas de présenter, d'encenser, ni même de déconstruire le PER à l'épreuve du réel. Il s'agit plutôt de proposer quelques aperçus provisoires de l'introduction de ce Plan d'études, prioritairement en donnant la parole à des acteurs directement concernés. Les entrées privilégiées sont celles que je mentionnais précédemment : formation, accompagnement et outils didactiques. Au final, les témoignages des professionnels croisent ici les analyses que nous proposent les chercheurs en éducation.

Pour amorcer ce dossier thématique, il me semblait nécessaire de replacer le PER dans un ancrage institutionnel. Le texte que nous propose Olivier Maradan, Secrétaire général de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) illustre parfaitement cet ancrage, mais pas seulement. Il rappelle les enjeux d'une articulation précise entre les finalités de l'école et les outils mis à disposition des enseignants et des élèves, en l'occurrence les moyens d'enseignement romands (MER). Comme le souligne l'auteur, de nombreux travaux sont en cours, notamment la prise en compte de supports numériques. Sans doute quelques chantiers de recherche en perspective pour les experts scientifiques dans le domaine des nouvelles technologies en éducation. La transition est toute trouvée avec l'article de Stéphanie Boéchat-Heer

qui rend compte, de manière tout à fait intéressante, d'une étude liée au projet pilote d'implémentation de tablettes numériques dans des classes du Canton de Neuchâtel. Les outils, dans leur grande diversité, contribuent à la créativité. C'est peut-être ce que nous invite à penser, entre les lignes, Marcelo Giglio dans sa présentation de scénarii pédagogiques qui « ont du sens si les enseignants s'intéressent tant aux objets créés qu'aux compétences disciplinaires mobilisées » (p.28). En parallèle – et surtout en complément – des travaux coordonnés par la CIIP pour la

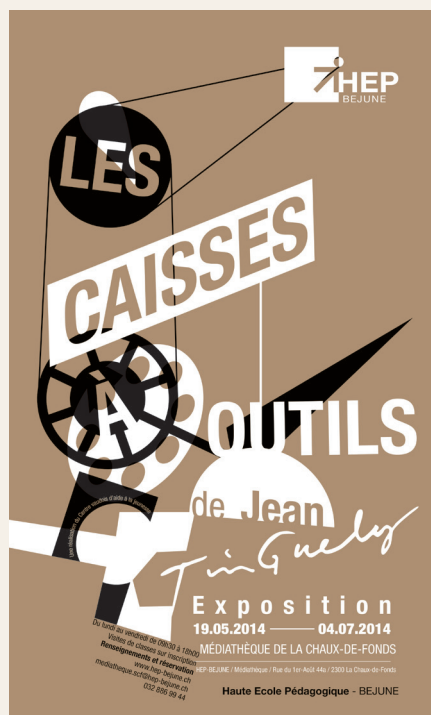
création de MER, des didacticiens saisissent l'importance de répondre à des besoins exprimés par les enseignants. François Joliat, Christiane Baume et ses co-auteurs illustrent cette tendance dans leur texte. Bien entendu, les enseignants ne se contentent pas d'attendre qu'on leur fournisse les outils. Eux aussi peuvent être créatifs et réflexifs pour reprendre les termes de Marcelo Giglio. Sous cet angle, le texte de Patricia Groothuis est excellent de mon point de vue, pour le dire sans détour. Il nous amène au cœur du sujet de ce numéro d'*Enjeux Pédagogiques*. En effet, selon l'auteure, les professionnels s'approprient les outils, les manipulent, les dépassent parfois, notamment face aux difficultés. C'est aussi cela l'itinéraire du PER qui – même s'il est balisé – doit encore se préciser au fil du temps. C'est d'ailleurs une de ses caractéristiques, il est évolutif. Pour cette raison et bien d'autres, il est sans doute encore prématuré d'essayer d'évaluer l'impact du PER sur les pratiques enseignantes. La réflexion pourrait d'ailleurs être inversée en questionnant l'impact des pratiques sur l'évolution du PER. Les deux enseignants que j'ai eu le plaisir d'interviewer, Joëlle Franchon et René Bickel, expriment parfaitement leur rapport intéressé et évolutif au nouveau plan d'études. Ils mettent notamment en exergue les capacités transversales et l'interdisciplinarité comme perspectives de travail porteuses de sens. Des questions liées à la formation sont également clairement posées dans ces entretiens.

Il a semblé indispensable, lors d'une première phase de réflexion sur le contenu de ce dossier thématique, que la formation d'enseignants soit abordée sous différents angles. Le texte de Serge Clément pose le cadre. Il met en mots une réflexion qui se joue en amont, de l'ordre de l'ingénierie de la formation. Former et informer, susciter l'intérêt et l'adhésion, crédibiliser une formation auprès des professionnels concernés : voici quelques défis qu'on ne peut séparer de l'itinéraire du PER. Je me permets de suggérer une lecture croisée de ce texte de Serge Clément avec celui de Patricia Rothenbühler qui, dans un registre plus narratif, nous donne quelques clés de lecture de ce que peuvent vivre les enseignants face à une réforme de cette ampleur. D'autres articles abordent la formation des enseignants de manière transversale ou en la positionnant comme élément central. Je ne vais pas citer tous les textes. L'analyse croisée que nous propose Christine Riat me semble particulièrement instructive et la démarche de recherche que nous présente Marcelo Giglio dans l'article intitulé « Un espace d'expérimentation et d'observation dans la formation des enseignants » m'inspire notamment deux phrases de conclusion à cet éditorial déjà trop long. N'oublions pas de nous donner les moyens d'observer et d'accompagner l'implémentation du PER. Dans d'autres contextes, des réformes similaires ont échoué, en raison notamment d'un déficit d'adhésion ou d'accompagnement. ♦

Actualités

Exposition

Médiathèques HEP-BEJUNE



Vous trouverez plus d'informations prochainement sur le site de la HEP-BEJUNE. Renseignements au 032 886 99 43

Vous pouvez voir une présentation de l'exposition ici :



www.youtube.com/watch?v=qBJnuMWuH-E

Expositions

03.03.2014 — 09.05.2014

MÈDIATHÈQUE DE PORRENTUROY

19.05.2014 — 04.07.2014

MÈDIATHÈQUE DE LA CHAUX-DE-FONDS

18.08.2014 — 03.10.2014

MÈDIATHÈQUE DE BIENNE

Les Caisses à outils de Jean

Tinguely

« Les enfants réagissent mieux. Ils ne sont pas contractés, ils n'ont pas de préjugés, ne savent pas ce que c'est l'art. Ils voient un rouge, ils disent : « c'est rouge ». Ils voient une roue, c'est une roue... C'est très simple avec eux, l'approche se fait plus facilement... C'est mon public préféré. »

Jean Tinguely, par P-A. Boutanget et J.-D. Bonan, émission « Océanique », FR3, diffusée le 18 janvier 1989

Chaque année, la médiathèque de la HEP-BEJUNE organise une exposition de grande envergure. Présentés sur chaque site, ces événements abordent tour à tour différents thèmes et concernent différentes tranches d'âge. Toujours dans le but de faire découvrir de nouveaux horizons aux écoliers de la région BEJUNE, nous avons ainsi accueilli un jardin extraordinaire, une mystérieuse ménagerie, une curieuse façon de représenter la terre, une approche pratique de la physique, une galerie de photos sur les migrants, bref, de quoi répondre à la curiosité de chacun.

Cette année, ce sont les Caisses à outils de Jean Tinguely qui s'installent dans nos locaux.

17 ateliers sont ainsi mis à la disposition des enfants et de leurs enseignants. Faire tourner une roue, enregistrer sa voix, jouer avec des boîtes de conserve, faire fonctionner une fontaine, voici quelques-unes des activités proposées par cette exposition, décidément très interactive, créée par la Vallée de la Jeunesse à Lausanne.

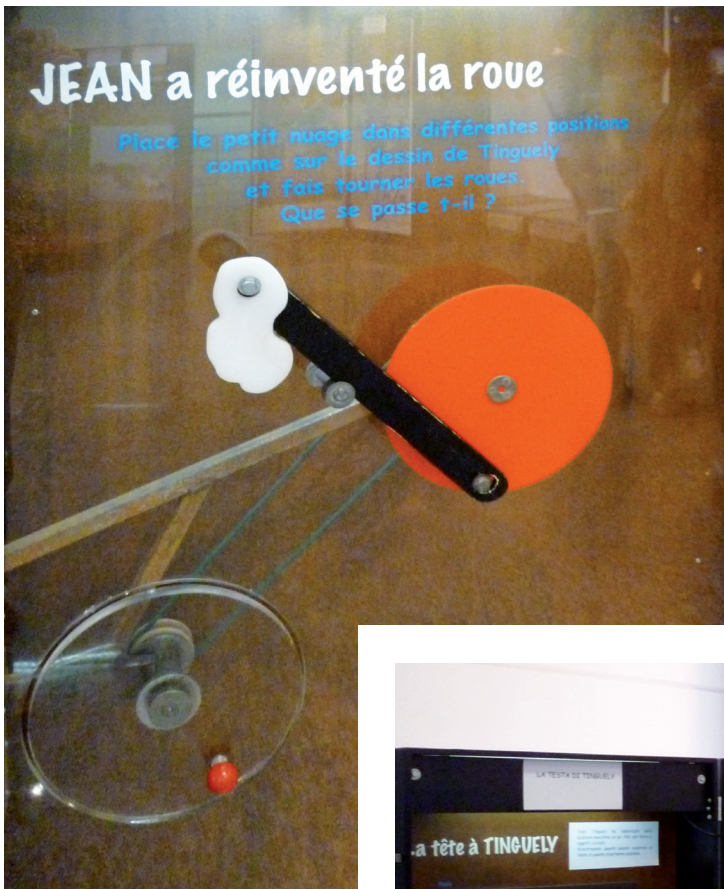
Proposée aux écoliers de 4 à 12 ans, elle est accompagnée d'un carnet de visite et d'un

dossier pédagogique. De nombreux ouvrages sur Jean Tinguely et son entourage artistique sont également rassemblés dans les médiathèques de la HEP-BEJUNE.

Roland Bresse, concepteur de l'exposition, la décrit en ces termes : Le nouveau réalisme, l'art cinétique, le dadaïsme, l'art brut, tous ces courants que l'œuvre de Tinguely traverse, dialoguent bien avec le jeune public. Les enfants l'expriment avec leurs mots, par exemple c'est « rigolo ». Même pour des pièces terrifiantes, les enfants sont plus sensibles aux anachronismes évoqués qu'à la mise en scène de la mort. Les enfants abordent les œuvres de Tinguely comme un jeu. Mais que l'on ne se trompe pas : pour eux, jouer est une affaire tout à fait sérieuse. Jean Tinguely a redonné du sens aux déchets de notre société de consommation, souvent en s'amusant de leurs significations premières. Les enfants, eux, s'amusent beaucoup avec ces mêmes déchets (un morceau de bois, une boîte de conserve, etc.). Leurs assemblages deviennent des constructions grandioses dans leurs esprits (baguettes magiques, armes). Il y a une véritable rencontre créative entre les enfants et Jean Tinguely. ♦

Actualités

Exposition
Médiathèques HEP-BEJUNE



Actualités

Marcelo Giglio

EAPRIL 2013 Conference chair

Bernard Wentzel

Doyen de la recherche

Colloque international EAPRIL 2013 - HEP-BEJUNE

Where Practice and Research on Learning and Development Meet

Du 27 au 29 novembre 2013, la HEP-BEJUNE a eu le plaisir d'être l'hôte d'une conférence d'envergure internationale organisée par l'association européenne EAPRIL sur notre site de Bienne. EAPRIL (European Association for Practitioner Research on Improving Learning -<http://www.eapril.org/EAPRIL2013>) est une association européenne engagée dans la recherche orientée vers la pratique. Elle vise l'amélioration de l'apprentissage dans l'enseignement obligatoire et post-obligatoire (académiques et professionnelles). Ce colloque a réussi à rassembler 480 participants venus de 33 pays (de différents continents) à la croisée des chemins entre:

- la recherche et la pratique et
- l'apprentissage professionnel et de l'éducation.

La HEP-BEJUNE et EAPRIL se sont engagés dans ce colloque international avec pour objectif général d'augmenter l'impact des pratiques fondées sur la recherche et des recherches appliquées sur les politiques et pratiques éducatives.

Nous avons eu 176 contributions sous différents formats interactifs et diversifiés quant aux formes d'interaction entre les participants ainsi que trois exposés très intéressants sur des approches méthodologiques: pour élargir l'expertise professionnelle par la Prof. Dr Anne-Nelly Perret-Clermont (UNINE); sur l'orchestration de la classe par le Prof. Dr Pierre Dillenbourg (EPFL); sur les praticiens effectuant du design de recherche en éducation par la Prof. Dr Susan Mckenney (Open University, Pays-Bas).

Nous remercions vivement le comité local d'organisation, la direction de la HEP-BEJUNE ainsi que les différents services cantonaux et de la ville de Bienne. Nous avons eu le plaisir d'écouter des discours très pertinents, durant ce colloque, de la part du Recteur M. Jean-Pierre Faivre, du représentant du Comité stratégique de la HEP-BEJUNE M. Olivier Tschopp, du représentant du canton de Berne M. Guy Levy,

et du Maire de la Ville de Bienne M. Erich Fehr. Nous remercions aussi les étudiants bénévoles pour leur précieuse collaboration, ainsi que les stagiaires de la HEP qui ont contribué au succès de cet événement. Pour nous tous, ce fut une expérience scientifique, professionnelle, institutionnelle de magnitude internationale qui a marqué un avant et un après dans notre institution. La prochaine conférence EAPRIL aura lieu à Nicosie, Chypre du 25 au 28 novembre de cette année. ♦

Liste des différentes sessions très interactives entre praticiens et chercheurs durant le Colloque EAPRIL 2013

- 98 présentations et discussions (9 en français ou en allemand)
- 25 posters
- 22 workshops
- 21 contributions pour discussion (format en table ronde)
- 6 symposiums (3 en français) avec 18 contributions
- 12 contributions en dialogue entre praticiens et chercheur
- 1 session de projet européen SCOPES (organisée par la HEP-BEJUNE)
- 3 conférences principales + 3 sessions de questions-réponses avec les conférenciers
- 1 prix au meilleur projet de recherche et pratique (parmi cinq projets nominés sur 14 projets soumis) « Best Research and Practice Project Award »



Actualités

Francesco Arcidiacono

Responsable de projet de recherche HEP-BEJUNE

Une ouverture vers l'Est: le projet SCOPES sur la professionnalisation des enseignants

La collaboration internationale au sein de la HEP-BEJUNE est actuellement une des voies privilégiées pour partager les préoccupations scientifiques (et parfois les solutions relatives) avec des collègues qui sont confrontés au même genre de questionnements dans d'autres réalités culturelles et sociales. De plus en plus, les chercheurs de différentes institutions de formation tertiaire s'ouvrent à un partage d'expériences

scientifiques avec des Pays historiquement très orientés à la réflexion autour de la formation des enseignants. Des traditions de recherche et de mise en place de dispositifs pédagogiques divers constituent des éléments très enrichissants pour poser un regard critique envers notre réalité actuelle dans l'espace BEJUNE. Mais cette confrontation ne peut pas se faire qu'au travers d'échanges directs et approfondis avec les col-

lègues qui se confrontent dans le quotidien avec des interrogations similaires aux défis que nous sommes en train de traiter dans notre institution.

Les appels proposées par le Fonds National Suisse de la Recherche (FNS) dans le cadre des mesures SCOPES 2013-2016 (Scientific Co-operation between Eastern Europe and Switzerland) peuvent devenir des ressources précieuses dans notre domaine d'intérêt, à savoir la professionnalisation des enseignants dans un panorama élargi au niveau européen.

En particulier, les transitions et les changements relativement récents des pays de l'Europe de l'Est ont déterminé des nouvelles conceptions des systèmes d'éducation et, par conséquent, du rôle des enseignants dans les processus de formation. La professionnalisation de l'enseignement devient donc un point commun à creuser dans différentes réalités culturelles et sociales pour mieux comprendre l'évolution de la place des enseignants et l'adéquation des divers dispositifs de formation en Europe.

Les collègues invités dans le cadre du financement SCOPES qui souhaitent participer au projet entre la Suisse et les pays de l'Europe de l'Est.



De gauche à droite: Melanie Buser et Bernard Wentzel (HEP-BEJUNE, Suisse), Constantin Petrovici (Université de Iasi, Roumanie), Galyna Nesterenko (Université Dragomanov de Kiev, Ukraine), Francesco Arcidiacono (HEP-BEJUNE, Suisse), Nevena Budjevac (Université de Belgrade, Serbie), Elena Railean (Université d'études européennes, Moldavie), Aleksander Baucal (Université de Belgrade, Serbie), Inese Barbare (Université de Lettonie), Äli Leijen (Université de Tartu, Estonie), Pierre Petignat (HEP-BEJUNE, Suisse).

En novembre 2013, en vue du déroulement du Congrès EAPRIL à Bienne, une équipe de recherche de la HEP-BEJUNE coordonnée par Bernard Wentzel et Francesco Arcidiacono a obtenu un financement de la part du FNS pour démarrer une collaboration internationale dans le cadre des mesures SCOPES. L'obtention d'un fonds de recherche sur le thème « The Professionalization of Teachers' Training in Different Countries » (grant n. IZ71Z0_151985) a permis de réunir plusieurs chercheurs de pays différents pour poser les bases d'un travail commun autour de problématiques liées à la formation professionnalisante des enseignants. La présentation des intérêts spécifiques de chaque partenaire, l'état actuel des recherches dans les différents pays, les perspectives de collaboration et les mesures à suivre dans cette direction ont fait l'objet d'un débat riche en

Actualités

Francesco Arcidiacono

Responsable de projet de recherche HEP-BEJUNE

discussion et implications possibles au niveau de la recherche et de la formation des enseignants. En particulier, les définitions possibles de professionnalisation, les défis actuels, les différents systèmes scolaires ont été discutés de manière approfondie pour mieux comprendre comment l'articulation théorie-pratique peut se réaliser dans les diverses conditions de chaque pays.

En conclusion, cette occasion de rencontre entre l'équipe suisse et les partenaires européens a permis de créer des conditions fructueuses pour soutenir le travail actuel des collègues provenant de Pays de l'Est et, en même temps, pour ouvrir un regard commun sur des priorités de toute institution de formation tertiaire dans le domaine de l'enseignement et de la recherche en éducation. Comme la spécifi-

cité du projet SCOPES n'est pas de viser que la production exclusive de recherche scientifique, mais surtout de garantir l'orientation vers l'application dans la pratique de la profession enseignante, nous sommes convaincu qu'un tel programme nous permettra d'ouvrir des pistes d'échanges très enrichissantes pour l'avenir. ♦

Actualités

Bernard Wentzel

Doyen de la recherche

La HEP-BEJUNE et l'Université de Belgrade signent une convention de coopération

Lors de la conférence EAPRIL 2013, la HEP-BEJUNE et l'Université de Belgrade ont signé un accord-cadre de collaboration pour les prochaines années. Cette signature s'inscrit dans la continuité de démarches de collaboration scientifique initiées depuis quelques années par Francesco Arcidiacono de la HEP-BEJUNE et Aleksander Baucal de l'Université de Belgrade.

L'accord-cadre de coopération signé entre les deux institutions permettra notamment de développer :

- Des actions communes de recherche, publications, organisation de colloques et séminaires ;

- Des échanges de documentation scientifique et technique et de matériel pédagogique ;
- Des échanges d'étudiants (ou de stagiaires) de niveau avancé ;
- La poursuite des démarches entreprises dans le cadre du projet SCOPES

La délégation de la HEP-BEJUNE était composée de Messieurs Jean-Pierre Faivre (Recteur), Bernard Wentzel (Doyen de la recherche) et Francesco Arcidiacono (Responsable de projet de recherche). L'Université de Belgrade était représentée par Monsieur Aleksander Baucal (Professeur) et Nevena Budjevac (Professeure).



De gauche à droite : Bernard Wentzel (HEP-BEJUNE, Suisse), Jean-Pierre Faivre (HEP-BEJUNE, Suisse), Nevena Budjevac (Université de Belgrade, Serbie), Aleksander Baucal (Université de Belgrade, Serbie) et Francesco Arcidiacono (HEP-BEJUNE, Suisse).

Reportage

Isabelle Mamie

Bibliothécaire, responsable de la médiathèque de Bienne

La médiathèque de Bienne

Un nouvel espace

Suite à la réorganisation des activités de la HEP BEJUNE sur le site Bienne, il a été prévu d'attribuer de nouveaux locaux à la médiathèque. Des trois bâtiments scolaires des Tilleuls, construits dans les années 1970, deux sont dorénavant occupés par la HEP. Le premier est dédié principalement aux bureaux et à l'administration (le bâtiment B) et le second (le bâtiment C) aux salles de cours et à la médiathèque.

Kantonale Schulanlage Linde Biel
École cantonale du Tilleul Bienne



A

Berufsvorbereitendes Schuljahr BVS
Année scolaire de préparation
professionnelle App



B

Haute Ecole Pédagogique-BEJUNE

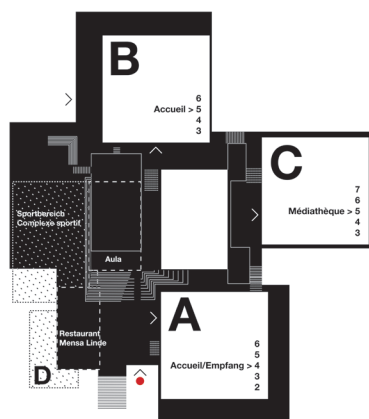


C

Médiathèque

D

Salles de conférence



La médiathèque occupe dorénavant tout le sud du 5^e étage, ce qui représente l'équivalent de la surface de quatre salles de classe. Cet agrandissement a, d'une part, rendu possible, l'absorption de l'accroissement des collections, réorientées avec l'arrivée à Bienne de la formation secondaire et des besoins spécifiques des (futurs) enseignants de ce niveau. Et, d'autre part, il a permis de proposer aux utilisateurs un classement des documents clair et aéré.



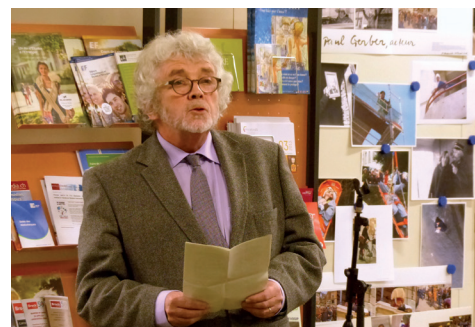
Les nouveaux locaux permettent donc aux enseignants et futurs enseignants de la région, aux formateurs et collaborateurs de la HEP-BEJUNE d'emprunter gratuitement des ressources variées pour compléter leur enseignement, soutenir leurs apprentissages ou leurs activités professionnelles.

L'équipe de la médiathèque se réjouit de vous y accueillir et de vous conseiller dans vos recherches!



Inauguration de la nouvelle médiathèque

Le 29 janvier 2014, l'inauguration de la nouvelle médiathèque a réuni un public nombreux en plus des usagers habituels et des bibliothécaires fidèles au poste. Après l'allocation de bienvenue de Madame Isabelle Mamie (Responsable de la médiathèque de Bienne) et les discours prononcés par Monsieur Guy Lévy (Secrétaire général adjoint de la Direction de l'instruction publique



Reportage

Isabelle Mamie

Bibliothécaire, responsable de la médiathèque de Bienne

du Canton de Berne) et Monsieur Jean-Pierre Faivre (Recteur de la HEP-BEJUNE), le public a pu parcourir les nouveaux locaux de la médiathèque, découvrir les diverses expositions organisées pour l'occasion, ou encore participer à des activités ludiques très appréciées. La belle soirée s'est terminée sur une interprétation musicale proposée par les membres du personnel de la médiathèque.



Repères... dans l'espace

La première salle de la nouvelle médiathèque comprend l'accueil, avec la banque de prêt (ou le bureau où se réalisent les transactions de prêt et de retour des documents), un espace d'expositions et les documents des thématiques principales comme la pédagogie, la psychologie, les premiers apprentissages, etc.



La deuxième salle, plus petite, propose aux enseignants du terrain en particulier, des albums pour les petits, des livres en série pour la classe, des romans pour les élèves, des jeux favorisant les apprentissages, ainsi que le service technique. Ce service, récemment créé à Bienne, offre en prêt aux utilisateurs de la médiathèque des caméras, enregistreurs, beamers, iPad et autres appareils audiovisuels. Il est géré par un technicien professionnel, présent 2 jours par semaine.



La troisième salle comprend les documents didactiques concernant les branches d'enseignement, les revues et des espaces de travail destinés aux usagers : grandes tables pour les travaux de groupes, plus petites pour le travail individuel, sans oublier les banquettes courant le long des fenêtres, équipées de PC.



Juste à côté de cette dernière salle, on trouve encore un « espace étudiants » qui leur permet de venir travailler même en dehors des heures d'ouverture de la médiathèque.



À ce propos, il faut préciser que les horaires de la médiathèque ont eux aussi été adaptés aux besoins des utilisateurs : dorénavant, elle est ouverte tous les jours de 9h30 à 17h00 non-stop.

À noter enfin que les bibliothécaires disposent également de place devant l'entrée de la médiathèque pour y mettre en valeur des docu-

ments : expositions thématiques, liens avec des conférences et autres activités de la HEP.



Le quatrième étage, en dessous de la médiathèque permet l'organisation d'expositions plus conséquentes, comme celle prévue cet automne autour de Jean Tinguely.



Et, dernière nouveauté, le personnel est heureux de disposer d'un bureau séparé, attenant aux locaux de la médiathèque, où peuvent être réalisés divers travaux de préparation des documents, d'administration, ainsi que les séances de travail. ♦

HEURES D'OUVERTURE

Lundi	9h30 - 17h00
Mardi	9h30 - 17h00
Mercredi	8h30 - 17h00
Jeudi	9h30 - 17h00
Vendredi	9h30 - 17h00

Service technique

Conseil et assistance

Mercredi	08h30 - 17h00
Jeudi	sur rendez-vous

Prêt et retour du matériel

Lundi	09h30 - 17h00
Mardi	09h30 - 17h00
Vendredi	09h30 - 17h00

Reportage

Julie Botha

Stagiaire en information documentaire

Coups de cœur

Stagiaire en information documentaire à la médiathèque de Bienne depuis septembre 2013, Julie Botha a obtenu sa maturité gymnasiale avec l'option « espagnol », il y a 2 ans. N'ayant pas encore trouvé sa voie, elle a pris le temps de voyager en Australie et en Allemagne avant d'entreprendre ce stage pour entrer à la haute école de gestion de Neuchâtel. Lire a toujours été pour elle un passe temps, parfois une obligation. Cela lui apporta finalement une belle ouverture d'esprit.



Le Chinois

Pour moi qui ne lisais que des romans à l'eau de rose ou des policiers sans la moindre trace de culture, lire ce livre m'a donné envie d'en savoir plus sur l'histoire de la Chine, que je me représentais jusqu'à lors seulement comme un immense pays en voie de développement.



À travers un incroyable roman policier, Henning Mankell réussit à nous emmener visiter la Chine telle qu'elle était du temps du président Mao, mais aussi telle qu'elle est aujourd'hui. De l'esclavage des Chinois en Amérique, en passant par la politique de la Chine de nos jours, Mankell confronte le communisme au capitalisme, et aussi le christianisme au bouddhisme. Grand nombre de choses qui nous font découvrir une Chine, que nous autres, occidentaux, ne connaissons pas. Bien loin des préjugés, Mankell met en avant des paysans chinois que l'industrie a encore appauvris, voire même tués. En le lisant, nous nous mettons à la place de ces millions de gens qui ont tant souffert du développement industriel et

qui, pour s'en sortir, ont dû s'exiler dans des grandes agglomérations, entraînés par l'espoir de retrouver du travail et de s'intégrer au milieu de cette folie du progrès. Malheureusement, avant même d'avoir pu contempler l'immensité de ces villes, ils ont souvent été arrachés à leur pays, forcés de traverser les océans pour être mis au service des occidentaux.

De chapitre en chapitre, l'auteur jongle entre le présent et le passé, entre la Suède, son pays d'origine et la Chine, tout en nous tenant en haleine jusqu'au dénouement de l'enquête.

Pourquoi la Suède? C'est là où l'histoire démarre, dans un petit village perdu en plein milieu de l'hiver...

Luz ou le temps sauvage

Ayant choisi ce livre au bac en espagnol, je n'imaginais pas à quel point il allait me plaire. De plus, j'ai eu la chance de pouvoir le lire dans sa langue d'origine, ce qui l'a rendu encore meilleur!



Luz est une jeune fille qui ressent le besoin d'en savoir plus sur ses origines, elle débarque alors à Madrid pour rencontrer une personne peut-être apte à l'aider à reconstruire son passé.

Dans la première partie du livre, nous sommes plongés dans la dictature argentine, avec tout ce qu'elle représente, tortures, enlèvements, assassinats, disparitions... Elsa Osorio nous raconte cette période à travers une histoire bouleversante, pleine de vérité.

La deuxième partie relate l'après-dictature, cette période instable où les familles des victimes cherchent désespérément des réponses. L'auteure nous présente ainsi le courageux mouvement des « Grands-Mères de la place de mai » qui tente d'apporter des réponses et de rétablir la vérité sur le sort des enfants enlevés et des disparus.

La dernière partie du livre se base essentiellement sur l'enquête que Luz entreprend et présente comment ses pressentiments et ses doutes l'ont poussée à aller creuser au-delà de l'imaginable, quitte à tout perdre.

Pendant toute la durée de la lecture, j'ai ressenti toutes sortes d'émotions, de la haine, de la joie, du soulagement mais surtout de la tristesse. Il est l'un des rares bouquins à m'avoir autant marquée.

Pas de PER sans MER ?

S'adressant à la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) voici quelques années, le Syndicat des enseignants romands (SER) avait le sens de la formule: « il n'y a pas de PER sans MER! ». Ce qui, en traduction non littérale, signifie « Si vous voulez vous assurer que les objectifs d'apprentissage et les progressions du Plan d'études romand (PER) soient mis en œuvre, donnez-nous sans tarder de nouvelles collections de moyens d'enseignement romands (MER) qui soient adaptées aux objectifs d'apprentissage actuels ». Le constat n'a rien d'erroné et cette visée est tout à fait partagée par les autorités de la CIIP.

Un chantier largement ouvert

C'est une évidence que les instruments de travail les plus indispensables et courants soient adaptés à la finalité générale. Mais il est tout aussi évidemment impossible de concevoir les moyens d'enseignement et les instruments d'évaluation en même temps que les objectifs d'apprentissage, qui plus est dans un système fédéral où la recherche des consensus entre les parties est une condition constante et un lent processus. Il aura ainsi fallu, grosso modo, dix ans pour faire le plan d'études commun (de 1999 à 2009), puis dix ans pour élaborer et surtout financer les moyens d'enseignement disciplinaires adaptés à celui-ci (soit de 2009 à 2019). De la même manière, comme le démontrent maintes analyses, la mise en œuvre effective et généralisée d'un nouveau plan d'études à large empan, englobant dans le cas présent en trois cycles les onze années de la scolarité obligatoire, prend une quinzaine d'années.

Le PER a été adopté en septembre 2009, publié en 2010, introduit progressivement à partir de la rentrée 2011/2012 et touche désormais toutes les années depuis la rentrée 2013/2014. Entre temps, les structures scolaires ont également été harmonisées dans les cantons concernés (FR, NE, VD), si bien que l'espace romand de la formation est désormais HarmoS-compatible, en termes de structures comme de contenus d'enseignement (ou en voie de l'être définitivement avec l'introduction de l'anglais au primaire qui s'étendra jusqu'en 2016 selon

les cantons). L'arrivée des nouveaux moyens d'enseignement a commencé pour sa part à partir de 2007 et 2009 avec le choix de nouvelles collections de français, la refonte complète des moyens de mathématiques au 3^e cycle et l'élaboration de guides didactiques et de moyens d'enseignement en histoire, géographie et sciences de la nature aux 1^{er} et 2^e cycles. Mais tout ne peut être financé, réalisé ni encore moins introduit simultanément, car de nouveaux moyens d'enseignement appellent des préparatifs, des formations et des amortissements sur une certaine durée, variable d'un canton à l'autre. Les mathématiques constituent un cas exemplaire au degré secondaire: c'est aujourd'hui la seule discipline pour laquelle on peut garantir que le PER est appliqué dans tout l'espace romand, car la nouvelle collection des moyens Mathématiques 9-10-11 a été introduite simultanément dans tous les cantons en l'espace de trois ans, respecte intégralement le PER et donne entière satisfaction. Reste à faire de même avec les autres disciplines.

Les travaux sont en cours, 2014 marquant même un pic de croissance à ce sujet. Le lecteur s'en rendra compte en observant deux tableaux sur le site de la CIIP¹, l'un montrant la planification des chantiers de nouveaux moyens d'ici à 2018 et l'autre les moyens récents utilisés dans chaque canton (avec l'année d'introduction). Plusieurs autres documents explicatifs et une carte d'identité par collection y sont également consultables.

Le statut des MER

Face aux revendications pressantes des associations professionnelles et aux confusions possibles quant aux rôles attendus des moyens d'enseignement, la CIIP a discuté de manière approfondie et adopté une définition de ce qu'elle entend et attend, au sens de la Convention scolaire romande², en termes de moyens d'enseignement communs. Elle distingue trois statuts:

1. Un moyen d'enseignement romand officiel
- Un moyen romand officiel³ est acquis auprès d'un éditeur ou réalisé en Suisse romande et est accepté conjointement par tous les

cantons romands en vue d'une introduction généralisée dans chacun d'eux au plus tard 3 ans après sa publication,

- il permet de respecter les objectifs et les progressions d'apprentissage du PER, sans pour autant les couvrir tous de manière exhaustive,
 - il peut être complété à l'échelle intercantonale, cantonale et locale (ressources électroniques validées, autres moyens d'enseignement imprimés ou numériques, ressources développées par l'enseignant ou des groupes d'enseignants, etc.),
 - il garantit que l'harmonisation voulue par la CSR soit réalisée dans tout l'espace romand de la formation, sans pour autant conduire à une uniformisation.
2. Un moyen d'enseignement romand transitoire
 - Dans le cas où l'urgence de fournir un nouveau moyen d'enseignement prime sur la couverture suffisamment fidèle et complète des objectifs du PER, le choix de la CIIP peut porter sur un ou plusieurs moyens d'enseignement en tant que moyen romand transitoire pour une période d'au moins quatre ans.
 - Contrairement au choix d'un moyen romand officiel, chaque canton reste libre d'acquiescer et d'introduire un moyen romand transitoire, au plus tard jusqu'à l'introduction d'un moyen officiel romand acquis ou réalisé entre temps.
 3. Un moyen d'enseignement recommandé
 - La commission d'évaluation des ressources peut proposer à la conférence des chefs de service la recommandation de certains moyens sur la base d'une analyse, sur demande, de réalisations cantonales ou privées.
 - Un moyen recommandé peut s'ajouter aux instruments complémentaires de l'enseignant. Il n'est pas forcément prévu d'en équiper les élèves ni d'en généraliser l'usage.

Chaque canton reste libre de gérer la transition avec ses propres moyens, anciens ou adaptés, voire avec ceux de son voisin. Mais au moment d'ouvrir un chantier de nouveaux moyens, l'Assemblée plénière de la CIIP déterminera à l'unanimité si ceux-ci seront des moyens officiels (MER) ou non. Ceci est un important facteur d'harmonisation et d'économie d'échelle, alors que jusqu'en 2010 chaque canton restait intégralement libre de ses choix de manuels. C'est également un facteur important de clarté et d'efficacité pour la formation et la mobilité des enseignants.

Itinéraires du Plan d'études romand

Olivier Maradan

Secrétaire général de la CIIP

L'accès aux MER et à leurs compléments

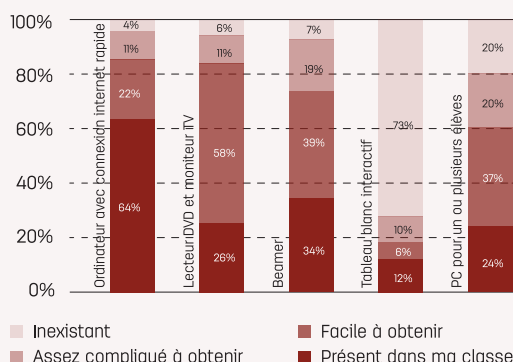
Les intentions de la CIIP sont claires et unanimes: les Départements cantonaux demeurent acquis à la nécessité d'équiper les élèves de l'école obligatoire de « manuels » de qualité, imprimés et adaptés aux objectifs, aux besoins et au contexte de la Suisse romande. Le moyen d'enseignement « classique » est considéré à la fois comme un fil rouge, une aide importante pour le suivi des apprentissages et un vecteur entre la classe et les parents. Mais tout moyen éveille également le besoin de compléments que les professionnels de l'enseignement savent sélectionner et trouver en fonction de la situation présente. Aucun moyen n'est donc exhaustif et ne se suffit à lui-même.

Ces compléments se trouvent de plus en plus sur Internet et de nouveaux développements ne cessent d'apporter nouveautés et assistance aux enseignants comme parfois aux élèves. L'équipement technologique des enseignants et des salles de classe ouvre de nouvelles perspectives, dont la CIIP tout comme l'édition scolaire en général tentent également de profiter.

Fin 2012, un sondage conduit conjointement par la CIIP et la RTS auprès des enseignants romands, tous degrés et filières confondus (scolarité obligatoire et secondaire II), montrait que certains équipements deviennent pratiquement des standards, alors que d'autres comme le tableau blanc interactif (TBI) ou les tablettes (hélas non incluses aux questions du sondage) sont encore souvent au stade des prémisses ou des essais pilotes.

Équipement technique dans les classes

De quel équipement disposez-vous pour consulter et utiliser des ressources multimédias dans votre école?



Il n'est plus de moyen d'enseignement qui ne prenne désormais en compte les supports numériques, tout en restant fidèle au manuel imprimé comme ancrage effectif. Dans ce contexte, la CIIP a considérablement développé en 2013 les possibilités d'accès aux MER, aux côtés des nombreux portails pédagogiques dont les plus fréquentés sont certainement le serveur cantonal et la Bibliothèque scolaire numérique du Serveur suisse de l'éducation⁴. Les offres privées ne sont pas en reste. Sur les uns comme sur les autres, les moyens réellement interactifs côtoient encore les bibliothèques de PDF, les bases documentaires et les exercices.

La plateforme électronique du Plan d'études romand⁵ (PPER) donne depuis la rentrée 2013/2014 un accès direct, réservé au moyen d'un identifiant aux enseignants en exercice et en formation, ainsi qu'à leurs formateurs, à la plupart des moyens d'enseignement officiels romands, au minimum dans leur version PDF-Web (pour les MER acquis chez des éditeurs privés), ou dans un découpage par chapitres ou séquences (pour les propres productions de la CIIP).

l'utilisateur y entre par les objectifs du PER ou par les chapitres du MER, les uns et les autres étant appelés à être interreliés à l'avenir.

Progressivement, dans les mois à venir, des « boutons » apparaîtront au fil des objectifs et progressions du PER, afin de renvoyer le cas échéant et dans l'ordre de priorité aux ressources électroniques d'enseignement et d'apprentissage (RéEA) suivantes:

- moyens d'enseignement officiels (MER),
- sites internet faisant partie intégrante des MER,
- ressources complémentaires mises à disposition par des tiers (services cantonaux de l'enseignement, centres MITIC, offices fédéraux, fondations, ONG, etc.) et validées collectivement sous l'angle de la qualité et de leur PER-compatibilité,
- émissions illustratives ou explicatives, sélectionnées en particulier dans les productions de la RTS et de TV5 Monde, ainsi qu'au-delà.

Les deux derniers types de RéEA évoqués donneront toujours accès, en premier lieu, à une notice descriptive de la séquence, de l'activité ou de la vidéo (métadonnées), puis au



Les développements actuels et futurs visent avant tout à étoffer ces ressources par l'ajout de liens avec des ressources complémentaires répondant aux objectifs du PER et ayant fait l'objet d'une validation dans le cadre d'une procédure intercantonale. La PPER n'a pas pour finalité de remplacer la (future) vaste Bibliothèque scolaire numérique d'educa.ch⁶ (BSN), mais de fournir une valeur ajoutée et un accès simplifié aux MER et aux ressources, que

lien permettant d'accéder à la ressource depuis son poste de travail.

Perspectives et hypothèses de travail

Sans aucun doute nous trouvons-nous dans une situation encore transitoire, précédant la création d'un espace numérique de travail dans lequel l'enseignant sera largement pourvu et pourra sélectionner, retravailler et concevoir son matériel. Il vaudra mieux, surtout pour les généralistes, éviter les superpositions

Olivier Maradan

Secrétaire général de la CIIP

Itinéraires du Plan d'études romand

Marcelo Giglio

Responsable de projet de recherche HEP-BEJUNE et Université de Neuchâtel

d'environnements et trouver de nouveaux standards stables et ergonomiques. Mais, au niveau romand, le PER doit et va rester la référence, il est d'ailleurs qualifié d'évolutif dans la Convention scolaire romande. Le travail des organes permanents et des collaborateurs de la CIIP consiste à l'explicitier, l'entretenir, l'instrumenter et à contribuer à sa mise en œuvre en classe. Car le slogan vaut tout autant dans l'autre sens: il n'y a pas de MER sans PER,... il n'y a pas de navigation sûre sans cap ni boussole! ♦

Bibliographie sélective

¹ MER: <http://www.ciip.ch/CMS/default.asp?ID=1278>

² CSR: <http://www.ciip.ch/CMS/default.asp?ID=726>

³ Il peut s'agir de supports imprimés et/ou numériques. En lieu et place d'un moyen ou d'une collection unique, accepté par tous, il peut s'agir, avec les mêmes caractéristiques et intentions, du choix fait par chaque canton parmi les deux ou au plus trois collections officiellement retenues par la CIIP, conformément à la CSR.

⁴ <http://enseignement.educa.ch/fr/serveurs-de-leducation-suisse-0> et <http://enseignement.educa.ch/fr/portails-pays-francophones>

⁵ <http://www.plandetudes.ch/>

⁶ <http://biblio.educa.ch/fr>

Pour plus des explications sur les modalités de réalisation et d'évaluation des MER: Bulletin CIIP n° 1 d'octobre 2013 (<http://www.ciip.ch/CMS/default.asp?ID=1360>)

Un espace d'expérimentation et d'observation dans la formation des enseignants

Durant les années 2009-2013, nous avons réalisé différentes études sur les (ré) actions des formateurs d'enseignants suite à la réforme du curriculum dans les cantons de Berne (partie francophone), du Jura et de Neuchâtel. Tout au long de ce travail de recherche, nous avons organisé plusieurs rencontres pour informer les formateurs de nos résultats. Dans un premier temps, ces rencontres avaient pour but de leur faire part de nos résultats de recherche. Dans un deuxième temps, nous avons proposé aux collègues formateurs de discuter en groupe et de rédiger quelques pistes pour le développement des capacités dénommées « transversales » du Plan d'études romand (PER). Dans le cadre de notre recherche qualitative par « focus group » (ou groupe de discussion) nous avons réuni trois groupes spécifiques de formateurs des enseignants:

- 20 formatrices et formateurs HEP,
- 35 formatrices et formateurs en établissement (maîtres de stage) et
- 28 enseignantes formatrices et enseignants formateurs pour le PER (formateurs en charge de l'introduire auprès des collègues enseignants au nouveau curriculum).

Nous avons posé la question suivante aux différents groupes de formateurs: « Comment encadrer mieux les étudiants pour les amener à une maîtrise professionnelle pour faire face aux nouvelles situations pédagogiques proposées par le PER en prenant en compte les « Domaines disciplinaires », le « Domaine de la Formation générale » et les « Capacités transversales »? Dans cet article, nous présentons une brève synthèse de ces données!

Dans ces propos recueillis pour notre recherche, il apparaît la nécessité:

- d'apprendre à lire un plan d'étude en temps de réforme

Dans ce contexte de réforme, plusieurs formateurs d'enseignants signalent la nécessité d'encadrer les étudiants HEP pour qu'ils puissent lire et décliner les compétences proposées dans les domaines disciplinaires (objectifs d'apprentissage et composantes proposés par le PER) en lien avec les « capacités transversales ». Pour eux, la lecture et la déclinaison des objectifs du plan d'études devraient être discutées entre les étudiants lors des cours de formation afin d'explorer plusieurs formes distinctes d'enseignement, apprentissage et évaluation:

- Comment donner l'occasion d'apprendre les savoirs disciplinaires aux élèves par l'un ou l'autre descripteur des Capacités transversales?
- Comment leur donner la possibilité de développer ces descripteurs tout au long de la scolarité à travers les différents objets de savoir?

Ces explorations et expérimentations pratiques, avant de les appliquer en situation réelle en classe de stage, présenteraient l'avantage de dynamiser la compétence à lire un nouveau curriculum, à se l'approprier de manière réflexive et à l'appliquer sous différentes formes pédagogiques.

- d'expérimenter par des essais-erreurs

Certains formateurs en établissement (maîtres de stage) pensent qu'il serait pertinent de faire des « allers-retours » entre les savoirs professionnels à acquérir lors de la formation et la lecture du PER. Pour eux, il faudrait

Publicité

**OFFRE
promotionnelle**
25.00 CHF*
 au lieu de
29.00 CHF

**LES ÉDITIONS
HEP-BEJUNE**



www.hep-bejune.ch/boutique/decouvertes/trois_petits_lutins

* Offre valable jusqu'au 31 juillet 2014 dans la limite du stock disponible

Découvertes

Itinéraires du Plan d'études romand

Marcelo Giglio

Responsable de projet de recherche HEP-BEJUNE et Université de Neuchâtel

concevoir ou mettre au point un espace pour « laisser l'étudiant dans sa « recherche » et ses « essais-erreurs » (proposition d'un groupe de formateurs en établissement). Mais, cela n'est pas facile et mérite une tout autre approche de formation et d'évaluation de la pratique professionnelle, car pour les formateurs en établissement, ce curriculum est aussi nouveau.

Les institutions de formation des enseignants pourraient créer ce type d'espace ainsi que d'autres de développement pédagogique. Les stagiaires seraient invités à l'essayer en analysant les différentes tentatives d'innovation : « nous avons besoin de nous démarquer des moyens d'enseignement en vigueur (*quand ils ne sont pas compatibles avec le PER*) puis d'inviter les stagiaires à l'« improvisation » dans un espace et temps bien encadré (proposition d'un groupe de formateurs en établissement).

Pour un autre groupe, ces espaces nécessitent un temps institutionnel crédité, mais en dehors des critères traditionnels d'évaluation des stagiaires pour les « *déculpabiliser (...)* en ce qui concerne la « prise de risque » et leur donner les droits d'essayer une nouvelle pratique ». Il est important d'« *accepter et de promouvoir (tester) les idées nouvelles, de faire confiance (aux étudiants) dans l'inédit, dans leur créativité et de discuter de ce qui est réalisable* ».

- d'inciter un va-et-vient entre didactiques et sciences de l'éducation, entre pratique et recherche dans la formation

Pour un autre groupe de formateurs, il est très important d'établir une sorte de va-et-vient entre « cours-stage-cours » et « stage-cours-stage ». Pour d'autres, il faudrait insister sur les espaces de pratique destinés à « des petites recherches ou innovations ». Tant dans l'ancien que dans le nouveau programme de formation de la HEP-BEJUNE, il y a certains espaces de collaboration entre les sciences de l'éducation, les didactiques, la pratique professionnelle et la recherche. « Mais ces espaces sont presque artificiels, ou alors ils proviennent de l'initiative des formateurs, ce qui n'est pas « garant » (ou fiable) à long terme » (propos d'un groupe de formateurs HEP).

- d'analyser l'activité pédagogique

Un élément est apparu dans ces focus groups : le besoin de « distinguer les « activités » des « leçons » afin de garantir un développement



professionnel chez les étudiants et décroïsonner les disciplines - en intégrant la « Formation générale » et en développant chez les élèves les « Capacités transversales » proposées par le PER. L'analyse de l'activité pédagogique, plus que de la totalité des activités d'une leçon, pourrait établir un espace de développement d'activités issues du PER, en lien avec les questions issues de l'expérience pédagogique et celles issues des recherches.

- de rendre les élèves actifs pour développer les capacités transversales du PER

Le PER propose cinq capacités transversales (La Collaboration, La Communication, Les Stratégies d'apprentissage, La Pensée créatrice et La Démarche réflexive) à développer dans le cadre de toutes les disciplines. Quand l'enseignant rend les élèves actifs pour développer ces « Capacités transversales », ces compétences sont réellement difficiles à considérer comme étant transversales à toutes les disciplines. Par exemple, « il peut y avoir différents types/moments de collaboration selon les disciplines et ces types de collaboration peuvent varier d'un élève à l'autre » (propos d'un groupe de formateurs HEP).

En guise de conclusion : la nécessité de pratiques et recherches croisées

La réforme du curriculum est vécue comme un changement par les enseignants et les formateurs HEP. La différence entre les uns et les autres consiste à se mettre ou pas « en recherche » pour essayer, tester, innover, ajuster suite à la lecture du PER. Pour certains acteurs de la formation, le PER est un changement du curriculum auquel ils adhèrent fortement. Ils

considèrent le changement des programmes de formation en conséquence, mais ne prévoient pas de modifier leurs activités de formation (Giglio, Melfi & Matthey, 2012). Par contre, d'autres acteurs de la formation prévoient de modifier fortement leurs activités, tant au niveau individuel lors de leurs cours qu'au niveau institutionnel au sein de l'école ou de la HEP. La formation des enseignants devrait générer davantage d'espaces pour l'expérimentation et l'innovation. Ces espaces pourraient ne pas laisser au hasard les liens étroits et complexes qui existent entre les questions de la pratique professionnelle que l'étudiant entame dans sa posture d'« enseignant-stagiaire » et les questions issues de la pratique de recherche que l'étudiant se pose à travers une posture de praticien-chercheur ou d'« enseignant-stagiaire-chercheur ». Le grand enjeu à l'entrée en vigueur d'un nouveau curriculum est celui de donner l'occasion aux futurs enseignants d'apprendre à le lire de manière critique, de l'expérimenter avec un va-et-vient formalisé entre art d'enseigner et sciences de l'éducation. Mais, surtout, vérifier à apporter du sens en multipliant les formes du travail professionnel et en croisant la pratique et la recherche axée sur la pratique. ♦

¹ Cet article présente quelques propos de l'ouvrage « Réactions à un nouveau curriculum scolaire » (Giglio, Matthey & Melfi, sous presse).

Références

- Giglio, M., Matthey, M.-P. & Melfi, G. (sous presse). *Réactions à un nouveau curriculum scolaire*. Bienne : Éditions HEP-BEJUNE.
Giglio, M., Melfi, G., & Matthey, M.-P. (2012). Adhésion aux réformes éducatives en cours et répercussions prévues dans l'activité de formation des enseignants. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 9, 109-128.

Le Plan d'études romand 2010 a-t-il chassé le Plan de 1992 ?

Le cas de l'enseignement du français (L1) dans les degrés 1-2 HarmoS¹ et l'impact du travail réel compte tenu de l'approche disciplinaire

Quelles modifications le passage de « champ d'activités langagières (*Objectifs et activités préscolaires*; ci-après O & AP, 1992) à domaine des langues (PER, 2010) implique-t-il réellement pour les formateurs, les enseignants et les étudiants ? Après un détour par les modifications principales, cet article en visibilise deux aspects : l'évolution terminologique dans les intitulés de formation initiale et celle des travaux demandés aux étudiants en L1 pour les degrés 1-2 HarmoS de l'espace BEJUNE.

O & AP (1992) avait marqué un tournant décisif : il était bien le premier document prescriptif pour ces degrés (Périset Bagnoud, 2007). Des traces existaient dans CIRCE I (1972)² à propos de l'école enfantine, avec la mention que les activités « étaient discrètement encouragées par la maîtresse » (p. 1). Comment interpréter cette discrétion et pour quels contenus en langue par exemple ? O & AP (1992) émergeait ainsi d'une volonté de clarification. La première modification entre 1992 et 2010 est significative : le PER n'est plus un plan « isolé » spécifique pour les degrés 1-2 HarmoS. Il comprend **l'ensemble des degrés de la scolarité** dans un enjeu par cycle et des progressions pédagogiques par ½ cycles.

Les modifications terminologiques ne sont pas à ignorer. Le statut change : en 1992, O & AP parle d'enfant ; en 2010, PER parle d'élève. En 1992, dans le champ langagier, on évoquait l'idée des échanges verbaux, des effets de son propre discours sur autrui, de l'enrichissement syntaxique/lexical/sémantique, de la fonction de communication à l'oral et à l'écrit, de la conduite sur le chemin personnel de l'écrit. Des actions étaient proposées : converser, écouter, raconter, narrer, commenter, comparer, affiner sa perception des sonorités de la langue. Le tout tenait sur moins de 2

pages A4. Certes, le contenu du PER 2010 s'est étoffé. Par exemple, dans la partie *Comprendre et produire de l'oral* (L1_13-14, qui compte à elle seule 6 pages), différents genres de textes (le texte qui raconte, qui argumente, qui joue avec la langue,...) sont décrits. Les précisions sont conséquentes et des orientations complémentaires peuvent organiser le travail :

Compréhension de l'écrit	L1_11
Production de l'écrit	L1_12
Compréhension de l'oral	L1_13
Production de l'oral	L1_14
Accès à la littérature	L1_15
Fonctionnement de la langue	L1_16
Approches interlinguistiques	L1_17
Écriture et instruments de la communication	L1_18

Les modifications terminologiques et quantitatives sont importantes. Avec un document épuré (1992), et en l'absence de moyen d'enseignement prescrit, l'enseignant, le formateur ou l'étudiant devait « s'outiller » lui-même, créer ses propres activités liées par une thématique. Il portait la responsabilité d'en interpréter au mieux les indications. Dans son article au sujet de l'introduction du PER, Truffer Moreau (2011) relève la prise de conscience « des enseignantes de la liberté d'organisation, d'interprétation des prescriptions » (p. 4) qui était la leur jusque-là.

Cependant, sans minimiser l'ingéniosité didactique (Schubauer-Leoni & Dolz, 2004) dont l'enseignant doit faire preuve quotidiennement (avant le PER ou maintenant), il apparaît que **l'approche disciplinaire était déjà présente** en 1992 (activités langagières, artistiques,...). Elle était néanmoins inscrite dans une **dimension interdisciplinaire**, « une égale importance devant être attachée à chacun [des champs d'activités] »

(O & AP, 1992, p. 6). Cette focalisation interdisciplinaire n'a-t-elle pas eu pour conséquence une sorte d'évanouissement du champ disciplinaire abordé, sachant que l'entrée par l'enfant (et non l'élève) avait priorité sur celle des contenus ? Une autre problématique dans O & AP 1992 relève de son contenu trop épuré ; il laissait la responsabilité, lourde certainement, de concrétiser les contenus à aborder dans chaque champ et de les articuler entre eux. Pour comparaison, avec le PER, **l'approche disciplinaire est inscrite dans le projet global** de formation de l'élève, dans une triangulation « discipline – capacités transversales – formation générale ». Des **liens sont très précisément décrits** et suggérés avec les autres domaines (ex. L1_11-12, p.21 : liens avec L15_Accès à la littérature ; CT_stratégies d'apprentissage ; FG11_MITIC). La modification terminologique et quantitative autorise peut-être une **visibilité plus marquée des contenus de savoir**, sachant qu'une liberté organisationnelle est hautement reconnue pour les degrés 1-2 HarmoS (1992 et 2010). La nature de l'ingéniosité didactique se compose différemment.



« Faire le cirque » ou « produire et comprendre de l'oral et de l'écrit (L1_11-14) à partir d'une situation vécue au cirque » ?

Toutefois, le PER entretient une forme d'ambiguïté. Dans son préambule pour la première partie du cycle I, il précise une approche thématique. N'est-il pas en train d'induire qu'il suffit de travailler « la ferme, les couleurs, le cirque,... » et

Itinéraires du Plan d'études romand

Christine Riat

Formatrice-chercheuse en sciences de l'éducation HEP-BEJUNE

qu'ainsi l'approche disciplinaire s'instaure d'elle-même? L'expertise des enseignants et des formateurs les guide dans les différents domaines. Mais comment un étudiant en formation initiale s'y prend-il pour accéder au travail réel au sein de la classe s'il ne se plonge pas dans une terminologie, non pas au sujet d'un thème mais d'objectifs et progressions des apprentissages qu'il pourra reconduire, quel que soit le thème fil rouge abordé? La mise en mots de termes plus spécifiques communs en L1 semble contribuer plus fortement à comprendre, explorer le travail réel et à échanger entre formateur, étudiant et enseignant.

La HEP-BEJUNE est attentive à ces espaces discursifs. A partir d'une recherche plus large (Riat & Groothuis, en cours), deux aspects pour l'enseignement du français_L1 pour les degrés 1-2 HaroS sont explorés ici.

Visibiliser l'approche disciplinaire : dans les contenus de formation et dans les travaux demandés aux étudiants

Le tableau 1 montre une évolution terminologique entre 2001 et 2013 et avant 2001. Pour rappel, avant 2001, les plans de formation se différenciaient selon l'option choisie (enfantine/primaire). Entre 2001 et 2012 (diplôme unique, tronc commun pendant 2 ans), les plans se différenciaient selon la spécialisation en 3^e année. Dès 2012, un tronc commun comporte la majeure partie des crédits (156 ECTS), les 24 crédits restants relevant des spécialisations cycle 1 ou cycle 2. Le français (PER_L1) relève du tronc commun.

Une première évolution des spécificités de l'enseignement du français (PER_L1) pour les élèves de 4 à 6 ans se perçoit dans la dénomination des plans de formation. En 2012, apparaît la didactique du « français », mention jusque-là englobée dans un ensemble hétérogène (didactique de l'école enfantine). Il est utile de rappeler qu'un groupe de travail s'était déjà penché sur les contenus enseignés sous la terminologie de 2001 « Didactique intégrée ». Le rapport (Cornali, 2006) faisait mention d'une difficulté de désigner les contenus exacts dans les domaines disciplinaires pour les degrés préscolaires. Ceci avait eu pour conséquence, dès 2008, une répartition visible dans les domaines. Le travail en L1 avec les élèves de 4 à 6 ans est-il à ce point difficile à nommer?


		Dénomination des cours spécifiques pour 4-6 ans	Plan d'études	Étudiants concernés
Avant 2001	École normale/ins-titut pédagogique	Méthodologie et pédagogie	Objectifs et activités préscolaires, 1992 Spécifique pour l'école enfantine 	Étudiants ayant choisi la section « école enfantine »
2001	Haute Ecole Pédagogique BEJUNE	Didactique intégrée		Tous les étudiants en formation initiale préscolaire/primaire; tronc commun HEP 1 ^{re} et 2 ^e années Étudiants HEP 3 ^e année avec spécialisation cycle 1
2005		Didactique école enfantine		
2008		Didactique école enfantine : activités socialisation, langagières, mathématiques, découverte environnement, artistiques, corporelles		
2012		Didactique disciplinaire : Français	PER, 2010 Commun à toute la scolarité primaire	Tous les étudiants ayant choisi la formation primaire

Tableau 1 : évolution terminologique dans les plans de formation HEP-BEJUNE

D'autres tensions

Pour les formateurs, une tension identitaire (au sens de Bourgeois, 2003) apparaît et se situe à deux niveaux : comment anticiper, à l'intérieur des cours de formation initiale, la mise en place des prescriptions du PER et l'introduction des nouveaux Moyens d'enseignements (MER)³, tout en intégrant les résultats des recherches récentes? Ils sont plusieurs à enseigner le français. Des échanges ou espaces discursifs sont mis en place. Ils permettent ainsi une mise en mots : de contenus, de conceptions de l'enseignement avec les élèves de 4 à 6 ans, de la nature des travaux demandés aux étudiants. Dans quelle mesure cette anticipation peut-elle avoir une conséquence sur les échanges entre stagiaires et maîtres de stage?

Le tableau 2 (page suivante) indique, selon un recueil de données de travaux réalisés en stage, les dispositifs d'ingénierie didactique sur lesquels les étudiants s'appuient pour agir dans leur classe de stage, avant et après 2008, les modifications entre 2008 et 2013, ainsi que le nombre d'étudiants concernés. Il est à noter qu'en regard de l'ingéniosité didactique, et quel que soit le plan (1992; 2010),

des travaux de conception de séquence sont demandés aux étudiants.

Dès 2008, et dans cette volonté d'anticipation, la nature des travaux demandés s'ajuste. En effet, les étudiants mettent en œuvre en stage des situations d'entrée dans l'écrit, alors même que le nouveau moyen d'enseignement préconisant cette tâche en 1-2 HaroS n'est pas encore finalisé. L'ouverture des maîtres de stage à ce propos est à souligner. Pour rappel, l'enjeu de conduire les élèves « sur le chemin de l'écrit personnel » (1992) était déjà évoqué. Ainsi, les étudiants doivent-ils réaliser des analyses spécifiques au sujet des obstacles probables dans la mise en place de tâches spécifiques nouvelles avec des élèves dès 4 ans. Ces mises en mots permettent à nouveau l'échange avec les maîtres de stage, avec les élèves, puis de retour en formation, avec les formateurs. Une multitude d'espaces discursifs s'instaure à propos du champ disciplinaire L1.

Implication sur le travail réel

La prise en compte de l'approche disciplinaire dans le PER et sa visibilité - dans les formulations des plans de cours comme

Itinéraires du Plan d'études romand

Christine Riat

Formatrice-chercheuse en sciences de l'éducation HEP-BEJUNE

dans les travaux demandés aux étudiants - n'ont pas échappé à la HEP-BEJUNE qui y travaille depuis plusieurs années. Sa mission de former de futurs enseignants, en collaboration avec le terrain selon un principe d'alternance, et tenant compte des prescriptions, oblige la création d'espaces discursifs au sujet de tâches et d'enjeux à propos de l'enseignement-apprentissage de la LI pour les niveaux 1 à 2 HarmoS. Les contenus de cours, associés à la prescription d'un nouveau moyen d'enseignement, sont plus précisément identifiés et deviennent objets médiateurs dans les cours en formation initiale et continue, dans les échanges lors des préparations et visites de stage. Cette médiation contribue, à n'en pas douter, à l'identification et la mise en mots du travail réel. Ne rejoint-elle pas, en ce sens, l'une des finalités de l'enseignement-apprentissage du français qui est de « Comprendre et produire de l'oral et de l'écrit » ? ◇

¹ HarmoS: *concordat suisse sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire*

² CIRCE I: Commission Interdépartementale [de Suisse] romande de coordination de l'enseignement primaire qui publie, en 1972, un premier Plan d'études pour l'enseignement primaire romand.

³ Voir également l'article de P. Groothuis dans le présent numéro.

Bibliographie sélective

Cornali, I., (coord. GTÉE). (2006). *Rapport final du groupe de travail Ecole enfantine*. HEP-BEJUNE.
Périsset Bagnoud, D. (2007). Missions et activités de l'école première: de la fonction au discours. In M. Bolsterli, & O. Maulini, *L'entrée dans l'école, rapport au savoir et premiers apprentissages* (pp. 23-38). Bruxelles: De Boeck.
Truffer Moreau, I. (2011, déc.). Scolariser sans primariser: un challenge à relever. In Le début du Cycle 1, *Résonances*, 4-6.





	Réf. au plan	Ingénierie didactique	Étudiants concernés
Avant 2008 et entre 2008 et 2013-14	avant 2008 	Séquences et activités à « construire, à élaborer »	Ceux réalisant un stage à l'école enfantine/ 1-2 HarmoS
2008-09	et PER_v 2008 	Dispositif « Lecture-Ecriture Emergente » (LEE) (Saada-Robert et al., 2003) + 1 activité interdisciplinaire	HEP3 N = 15
2010-11		LEE + 1 activité interdisciplinaire	HEP3 N=23
2011-12		a. LEE + 1 activité interdisciplinaire	a.HEP3 N=14
		b. Démarche DEL (2011)	b.HEP1 N=52
2012-13		Démarche Dire-écrire-lire _DEL (Auvergne et al., 2011; MER pour le français en 1-2H)	HEP3 N=23
2013-14			HEP2 N= 93 HEP3 N = 59

Tableau 2: Modification des travaux demandés aux étudiants dans le domaine LI

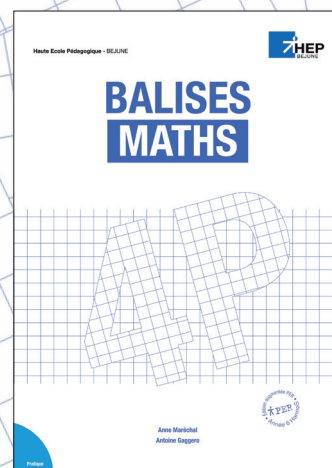
Publicité

LES ÉDITIONS HEP-BEJUNE

Pratiques

OFFRE
promotionnelle
35.00 CHF*
au lieu de
45.00 CHF

*Offre valable jusqu'au 31 juillet 2014 dans la limite du stock disponible



De l'absence de moyen d'enseignement prescrit pour l'école enfantine à l'insertion de la démarche Dire Écrire Lire

L'école enfantine des cantons de Berne (partie francophone), Jura et Neuchâtel (BEJUNE) poursuit sa mue initiée par le concordat HarmoS, l'intégration du Plan d'études romand (2010) et l'introduction d'un nouveau moyen d'enseignement en français¹. Différentes tensions parcourent le travail des enseignants de ces années de l'école première. La présente contribution articule la prescription d'un outil didactique en L1 en 1^{re} et 2^e années HarmoS dans l'espace BEJUNE avec la mise en visibilité des processus de transformations de pratiques des enseignants (recherche Riat et Groothuis; en cours).

Comment les enseignants s'y prennent-ils avec un moyen prescrit alors que, jusqu'à présent, la nécessité d'aller soi-même à la recherche de ressources adéquates guidait leur action? Comment travaillent-ils avec ce moyen d'enseignement, notamment lors de l'étape obligatoire du passage à l'écrit, sachant que cet objet d'enseignement était jusqu'alors très peu présent (Groothuis, 2013) dans le curriculum en actes des enseignants titulaires. Dans quel type de stratégie se situent-ils? Nous poserons la question de l'articulation des différentes instances du Soi (au sens de Bourgeois, 2005) qui mettent en jeu « ce que je fais, ce que je souhaiterais faire, ce que je devrais faire ».

Les données recueillies lors du dispositif de formation continue, obligatoire pour les enseignants des degrés 1-2 (HarmoS), à la démarche d'enseignement « Dire Écrire Lire » (ci-après DEL) des cantons de l'espace BEJUNE² permettent de poser un regard sur ce processus de transformation de pratiques.

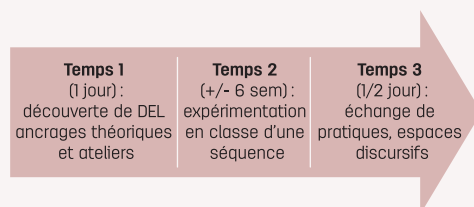


Fig. 1 Structure en alternance de la formation continue DEL

Quid d'une double déstabilisation potentielle

L'entrée en formation a fait émerger son lot de tensions identitaires décrites par Bourgeois (2006). Les enseignants arrivent avec un bagage nécessairement sociohistorique (Baillif, 2008) de pratiques ancrées donnant lieu à des habitudes, des routines porteuses de significations.

Première déstabilisation potentielle: absence versus présence de prescription de moyen romand d'enseignement du français. C'est la *pointe de l'iceberg*, ce sur quoi se focalisent les tensions.

Deuxième déstabilisation potentielle: phase du *passage de l'oral à l'écrit* (phase 2) des séquences DEL. La démarche propose trois situations-problèmes dont celle de l'écriture émergente provisoire. Bien que connue du monde de la recherche en didactique et en psycholinguistique depuis les années quatre-vingt, cette tâche représente une pratique nouvelle pour la plupart des enseignants. Les connaissances liées à son enseignement et à sa conduite sont très partielles.

Premières tendances

Mise en œuvre en classe d'un dispositif didactique (DEL)

Près du 80 % des enseignants se lance dans une expérimentation, s'engage dans la tension

identitaire « ce que je devrais faire » en mettant en œuvre le dispositif didactique. Que déclarent-ils faire? Qu'évoquent-ils à ce propos?

Le discours « sur » comme représentation de l'agir Dans le cadre d'espaces discursifs (cf. Fig. 1), les enseignants échangent à partir de leur pratique. Un canevas jouant à la fois le rôle de fil rouge et de synthèse des échanges a permis de récolter des traces à propos des bénéfices retirés, des obstacles rencontrés, du rapport à la pratique habituelle, de leurs besoins en terme de formation. Par quelles logiques résolvent-ils les tensions identitaires provoquées par l'introduction d'une nouvelle prescription et d'une tâche à enseigner peu connue, voire inconnue? Utilisant la terminologie de Markus & Nurius (1986) sur lesquels s'appuie Bourgeois, nous articulons deux types d'appropriation. Dans son discours, l'enseignant se sert d'arguments pour réguler ces tensions qui peuvent être de nature à

- réaliser une image positive de soi, se lancer dans l'action nouvelle représente une stratégie de **type approche**.
- éviter de réaliser une image négative de soi, trouver des stratégies pour poursuivre comme avant constitue une stratégie de **type évitement**.

L'échange suivant présente la stratégie adoptée soit de *type évitement* (TE) soit de *type approche* (TA):

M1: moi j'ai fait avec les grands [5 ans] et les petits [4 ans] (TA)

M2: moi je ne commence pas avec les petits. Les petits il faut qu'ils s'intègrent gentiment. (TE)

M3: moi je ne commencerais pas avant 6 mois. (TE)

M4: moi j'ai fait une marionnette pour voir s'ils savaient découper (TE)

M1 s'engage dans l'activité avec l'ensemble des élèves, fait quelque peu différencié pour M3. M2 rejoint la primauté du pôle « socialisation » (Bautier, 2006) sur le pôle « scolarisation » en 1. M3 déplace l'objet d'enseignement et M4 l'ajuste.

Ces deux types de stratégies se trouvent notamment liés aux aspects matériels (cosmétique, support, formats, albums), institutionnels (rapport à la prescription, choix) et didactiques (progression, séquences, connaissance de l'objet à enseigner, évaluation)³.

Itinéraires du Plan d'études romand

Patricia Groothuis

Formatrice-chercheuse en Sciences de l'éducation HEP-BEJUNE

Des stratégies d'évitement...

À propos de **l'outil dans sa matérialité**, les discours font état d'un matériel *peu coloré*. Certaines remarques d'enseignants reprochent *qu'il faut tout plastifier* ou encore que *le format est trop petit, qu'il y a trop peu de matériel 3D*. À propos d'**aspects didactiques**, le souci lié au risque de *primariser par l'usage des fiches* domine. Suit le *manque de vécu corporel*, le fait qu'il n'y ait *pas de lien avec le développement global de l'enfant*. Ces enseignants considèrent qu'il est *beaucoup trop tôt de faire de fiches en 1^{re} année* (HarmoS), et que tout cela semble *in fine très scolaire*. Cette prescription peut être perçue comme une perte identitaire par les enseignants des degrés 1-2. Les cantons du Jura et de Neuchâtel ne prescrivaient jusqu'alors aucun matériel en 1^{re} et 2^e années. Les enseignants ont dû créer leur matériel. Ils ont une idée bien précise de ce qui « devrait être fait » en terme de format, de support, mais également par quelles étapes une progression devrait passer. On retrouve par cette revendication liée au développement global de l'enfant l'ancrage dans l'éducation motrice, dérivé d'un modèle de l'éducation des perceptions de Séguin (Groothuis, 2013). Baillif (2008) relève la question du matériel aussi et l'usage du pronom possessif : « *ma classe, mon matériel* » (p. 45). Ces attributs positifs de la profession, ce qui en faisait son attractivité seraient-ils bousculés par la prescription d'un moyen d'enseignement ?

Les **aspects institutionnels** réunissent les questionnements relatifs au rapport à la prescription : *Qu'est-ce que j'ose, je dois faire ?* Si certains appliquent à la lettre, d'autres s'octroient une part d'autonomie. Si plusieurs ressentent une *perte de liberté*, se sentent enfermés, d'autres perçoivent l'indépendance à *l'intérieur* du cadre. Ils s'accordent la *possibilité de modifier les annexes*. Un exemple : *J'ai besoin je ne dis pas transgresser, mais d'amener ma touche personnelle, besoin d'adapter, de mettre à notre sauce, mais dans l'intérêt des enfants*.

Autre élément : *la difficulté à planifier en duo*. Amenant une structure en quatre étapes successives, la démarche d'enseignement provoque une structure dans l'enseignement et le besoin de planification. Ceci est une profonde remise en question de la structure de l'enseignement en 1^{re} et 2^e années, mais également de la notion même d'enseignement-apprentis-

sage. Ces changements de fond sont à lier à l'insertion des 2 années d'école enfantine dans le cycle 1 de l'école obligatoire et à la volonté de visibiliser les contenus disciplinaires⁴.

Et des stratégies d'approche...

L'**outil dans sa matérialité** permet de *clarifier les pratiques*, joue le rôle de *référence commune* et se trouve *bien en lien avec les pratiques de l'école enfantine* notamment par le fait qu'il *travaille à partir d'albums*. Le matériel, *joli*, et *présent en quantité* est *rassurant*, d'autant plus qu'il est *presque clé en main*... La volonté des auteures de créer une démarche plutôt qu'une méthodologie est perçue favorablement. Quant aux **aspects institutionnels**, relevons le bénéfice d'une *structure, du travail en séquence, d'une ligne de travail donnée* et aussi *la présence de l'évaluation*. Comme autant de reconnaissances de leur professionnalité d'enseignant et non plus de leur statut de « petite maîtresse » ou « jardinière d'enfants ».

Ces stratégies, TA et TE, sont aussi perceptibles au niveau des **tâches** à enseigner. Les enseignants relèvent qu'ils se sentent en confiance grâce au fait que certaines des tâches proposées sont connues par leur **matérialité** (*mémoire, marionnettes, etc.*) ou par **l'activité déployée** (*chronologie du récit, travail sur les sons, etc.*)⁵.

Il en va autrement à propos l'enseignement de la **tâche d'écriture émergente provisoire**. S'agissant de la deuxième déstabilisation potentielle pour certains enseignants, les deux types de stratégies, évitement et approche, y sont lisibles dans leurs remarques à propos de leur **appréhension avant de se lancer** : *ça me faisait la trouille l'écriture émergente*; des effets sur le groupe classe : *ils m'ont regardée avec de grands yeux*; de leur **découverte** quant aux productions de leurs élèves : *c'est génial; on peut rien lire*; de leur appréhension face à la **réaction des élèves** : *parce que c'était la première fois qu'on leur demandait une chose pareille et puis fallait oser*; de leurs **questionnements** quant à leur manière de guider les élèves : *on doit quand même leur dire qu'on n'arrive pas à lire...*

Conclure... temporairement

Les quelques exemples évoqués ci-dessus appuient une des conclusions de la thèse de Wirthner « L'outil est indispensable, mais aussi

nécessairement à dépasser; il transforme et il est transformé... » (2006, p. 396). Comment est-il transformé et comment transforme-t-il? L'enseignant s'appuie sur des manuels et il adapte, complète, met « à sa main » (Margolinas & Wozniak, 2012). « Il suit pour cela une logique qui est la sienne en fonction de ses propres usages et convictions concernant l'enseignement en général [...], mais aussi souvent d'une façon implicite, de ses propres conceptions des savoirs. [...] Ces conceptions [...] finissent par se constituer en certitudes » (ibid, p. 8). Certains enseignants sont enclins à penser que *tout est adaptable* ou encore qu'il est possible de *choisir un autre livre et de l'adapter au thème*...

Nous évoquons ici les premières tendances concernant la mise en œuvre de la démarche DEL, les difficultés auxquelles se sont trouvés confrontés les enseignants des degrés 1-2 à la conduite de situation de production écrite avec leurs élèves. Certes nouveau pour beaucoup d'entre eux, qu'en est-il dans les autres degrés? Les enseignants de 3^e et 4^e années laissent-ils produire des textes à leurs élèves comme le demande le PER? Et au cycle 2, les élèves sont-ils confrontés à de réelles occasions de produire des textes? ♦

¹ Auvergne, M. et al. (2011). Des albums pour Dire Écrire Lire. Moyen d'enseignement apprentissage Années 1 et 2 du Cycle 1 romand. Neuchâtel: CIIP SR/TI.

² Le dispositif en trois temps a eu lieu de mai à novembre 2012 selon les régions. Dans cet article, seules les données des cantons de Neuchâtel et du Jura sont traitées (N = 355 enseignants).

³ D'autres tensions sont liées à la gestion de classe, la posture de l'enseignant et à des aspects personnels. Nous ne les illustrerons pas ici.

⁴ Voir texte de C. Riat

⁵ La Dictée à l'adulte fait partie des éléments cités comme réconfortants. Nous souhaitons en faire un « cas particuliers ». La définition et les buts de la « dictée à l'adulte » version objectifs et activités préscolaires (1992) et ceux de DEL (2011) sont fort différents.

Bibliographie sélective

- Baillif, L. (2008). *Maîtresse enfantine, un métier à côté ?* UNIGE, Cahier de la Section des Sciences de l'éducation, 115.
 Groothuis, P. (2013). Les tâches de production écrite enseignées en 2^e année d'école enfantine. Tensions entre les notions de référence et les objets enseignés. *Repères*, n°47, p. 131-147.
 Margolinas, C. & Wozniak, F. (2012). *Le nombre à l'école maternelle. Une approche didactique*. Paris: de Boeck.

Introduction du PER dans l'Espace BEJUNE

Analyse d'une démarche de formation

Introduction

L'introduction du Plan d'Études Romand (PER) a constitué pour la formation continue de la HEP-BEJUNE l'un des défis les plus complexes et les plus ardues à mener depuis la création de l'institut de formation en 2001. Pour la première fois de sa courte histoire, au niveau de la formation continue, le terme de BEJUNE prenait toute sa signification. Sans minimiser les effets de l'harmonisation du programme de la formation continue¹, il faut bien reconnaître que l'opération concernant l'introduction du PER dans l'Espace BEJUNE reste un fait sans précédent et n'aura à moyen terme aucun équivalent. La particularité de cette introduction est qu'elle concernait absolument tous les enseignants de l'espace BEJUNE, soit près de 400 personnes, de la 1^{re} H² à la 11^e H, et, de toutes les disciplines enseignées dans les curriculums respectifs des trois cantons partenaires.

Comment procéder pour informer et former de manière spécifique les enseignants, en fonction du degré d'enseignement et des disciplines enseignées? Et qui pour le faire..., sinon des enseignants. Car contrairement à d'autres cantons, la HEP-BEJUNE dispose d'une formation continue mandatée pour organiser non seulement des cours ponctuels, mais également pour mettre sur pied des formations complémentaires ou des formations liées à l'innovation.

Un processus à imaginer

Lorsque l'introduction de nouveaux programmes ou de nouveaux moyens d'enseignement touche un grand nombre d'enseignants, les organismes mandatés pour mettre sur pied, soit une information, soit une formation, sont toujours confrontés au même dilemme, à savoir, réaliser en peu de temps, avec le moins de moyens possibles, le plus et le mieux possible pour toucher l'ensemble

du public visé, pour intéresser le plus grand nombre possible d'enseignants et pour arriver à ce que ceux-ci, dans la plus grande des majorités possibles, 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, à des didacticiens ou à des enseignants formés à la nouveauté sur le tas. Ces derniers, intronisés animateurs-relais, F2 ou n'importe quel autre titre ronflant, parfois hésitants et mal préparés, sont trop souvent envoyés au casse-pipe. Dès lors, ils renoncent à poursuivre une collaboration, car ils sont déçus, voire dégoûtés par les conditions qui leur ont été faites, même si de prime abord elles semblaient tout à fait correctes.

Un statut différent

La question du « comment faire », que tout responsable de formation se pose, débouche souvent sur les mêmes constats: améliorer la qualité de la formation, permettre aux animateurs des formations - la plupart du temps des collègues - d'assumer une tâche qui puisse leur donner des outils pour maîtriser les contenus qu'ils doivent transmettre, les former pour trouver leur place face à un public qu'ils connaissent et qui peut se révéler totalement imprévisible et leur apprendre à avoir du plaisir dans la tâche qu'ils doivent mener. Pour l'effectuer convenablement, il leur faut non seulement de l'assurance, maîtriser leur sujet et disposer du soutien de personnes de références, mais aussi être reconnus par leur public grâce à un statut particulier.

L'expérience vécue lors de l'introduction du Plan d'Études Neuchâtelois du Secondaire (PENSE), avec des enseignants volontaires, a démontré qu'il ne suffisait pas d'investir dans une formation conséquente, mais que - pour

donner sens à cette formation - il fallait viser un objectif central, consistant à donner, en plus des actions citées précédemment, ce statut et cette reconnaissance aux enseignants en charge des formations à animer, quelles qu'elles soient.

Devenir un formateur d'adultes

En 2009, lorsque la formation continue de la HEP-BEJUNE est mandatée pour informer et former les enseignants au PER, les responsables de projet ont imaginé un scénario de formation totalement novateur.

La situation de départ étant la même que celle qui précéda l'engagement d'animateurs pour le PENSE, il s'agissait de déterminer quelle formation allait être proposée aux futurs animateurs engagés par la HEP pour former les enseignants au PER. Une interrogation venait encore compliquer la donne: Les enseignants déjà fortement sollicités et engagés dans les écoles allaient-ils répondre favorablement à cette demande d'engagement?

La question était mal posée. En la retournant, la solution devint évidente: au lieu de demander à des enseignants de donner des formations, commençons pas leur proposer de se former avec, au bout, une reconnaissance effective et un statut particulier. Plus précisément, demandons à des enseignants de suivre une formation de formateurs d'adultes débouchant sur une certification et lions cette demande à un engagement des candidats en tant qu'enseignant formateur du PER. Il acquerrait ainsi un statut de formateur d'adultes tout en bénéficiant d'une formation complète pour se présenter comme enseignant formateur dans le cadre des formations à mettre en place. Une annonce devait suffire à recruter suffisamment de monde... Et, pour 38 places disponibles, 76 candidats se sont annoncés. Pari gagné.

Itinéraires du Plan d'études romand

Serge Clément

Responsable de projet de la formation continue HEP-BEJUNE

La HEP-BEJUNE ne bénéficiant d'aucune reconnaissance fédérale en tant qu'organisme de formation de formateur d'adultes, il a fallu se tourner vers une structure externe, au Centre interrégional de perfectionnement (CIP) de Tramelan, pour délivrer cette formation reconnue par la Fédération suisse pour la formation continue (FSEA).

Ici, il convient de souligner, au vu de l'importance du dossier, l'entier soutien dont la formation continue a bénéficié, à la fois du Conseil de direction de la HEP-BEJUNE, du Comité stratégique, mais également et surtout du doyen de la formation continue, Jean-Pierre Baer, durant toute la mise en place de la formation et de sa réalisation.

Un succès à poursuivre

Depuis le 1^{er} février 2011 et jusqu'au 17 décembre 2013, ce ne sont pas moins de 618 séances d'information et de formations spécifiques qui ont été organisées aux quatre coins de l'Espace BEJUNE, soit en moyenne près de 32 formations animées par chacun des enseignants formateurs. De plus, une trentaine de formations complémentaires sous forme de suivis ou d'accompagnements en réseaux ou en établissements ont été dispensées à ce jour. Une dizaine est déjà prévue pour les mois à venir.

Sur l'ensemble des formations données (informations sous forme d'ateliers, formations spécifiques par degré ou par disciplines pour le secondaire), les évaluations des enseignants sont, dans leur très grande majorité, positives.

À ce jour aucun article n'a paru dans les médias.

Une suite en forme de conclusion provisoire

La formation continue s'assure ainsi le concours 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 liés à la pédagogie.

Pour atteindre ces objectifs, les enseignants formateurs et les responsables de projets de la formation continue devront être soutenus dans la réalisation de leurs tâches par la direction de la HEP-BEJUNE et le Comité stratégique.

C'est ainsi qu'ils donneront à ce groupe les moyens nécessaires pour lui permettre d'avancer encore et toujours, de porter une dynamique de formation continue à nulle autre pareille. ♦

¹ Le premier programme de la formation continue (appelée aussi catalogue des cours) a été édité pour les cantons de l'espace BEJUNE dès 2001. Ce programme n'exerce aucune contrainte sur les enseignants puisqu'il est facultatif et les enseignants s'inscrivent librement aux cours proposés.

² La notation HarmaS des degrés des classes modifie notablement les habitudes. Les cantons romands ont tous introduit la nouvelle notation. Elle commence 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 en cycles: premier cycle: 1H-4H soit les enfants de 4-5 à 7-8 ans (âge au début de l'année scolaire), 2^{ème} cycle: 5H-8H (8-9 à 11-12 ans), 3^{ème} cycle: 9H-11H (12-13 à 14-15 ans). Le H qui suit la notation indique la référence à HarmaS.

Publicité

LES ÉDITIONS HEP-BEJUNE

OFFRE promotionnelle
15.00 CHF*
au lieu de 19.90 CHF

www.hep-bejune.ch/boutique/pratiques/a_la_decouverte_de

Pratiques

Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE

À LA DÉCOUVERTE DE...

Sciences expérimentales

Pauline Burkhardt
Martina Innocenti

DVD

* Offre valable jusqu'au 31 juillet 2014 dans la limite du stock disponible

Tablettes numériques en classe et moyens d'enseignement numérisés

Au sein de l'unité de recherche « Innovation et Technologie de l'apprentissage », nous avons réalisé le suivi de l'implantation de tablettes numériques dans deux établissements du Canton de Neuchâtel, en collaboration avec l'Office de l'Informatique Scolaire et de l'Organisation (OISO) du service de l'enseignement.

Avant de présenter plus en détail le projet, il semble important de donner quelques précisions sur la place des MITIC dans le nouveau plan d'étude romand (PER). Les MITIC (Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication) se situent au niveau de la formation générale. Au premier cycle, l'objectif est d'exercer un regard sélectif et critique. Au deuxième cycle, il s'agit de décoder la mise en scène de divers types de messages et au troisième cycle, d'exercer des lectures multiples dans la consommation et la production de médias et d'informations. Les MITIC sont divisés en quatre catégories : l'utilisation d'un environnement multimédia ; l'éducation aux médias ; la production de réalisations médiatiques et échanges ; la communication et la recherche sur Internet. Ils jouent des rôles multiples, comme discipline scolaire par l'apprentissage des outils informatiques et multimédias, comme outils permettant de développer et élargir les pratiques scolaires en général et comme développement de l'esprit et de l'indépendance critique face aux médias et aux développements technologiques. L'usage de la tablette pourrait être un outil permettant la mise en œuvre de ces objectifs. Cependant, l'apparition récente des tablettes dans les classes ne permet pas l'accès à de nombreux résultats de recherches, surtout au niveau de la plus-value pédagogique. Une étude européenne (Balanskat, 2013) impliquant 63 écoles dans 8 pays arrive aux constats suivants : 90 % des enseignants utilisent la tablette pour des activités scolaires avec les élèves ; 64 % des enseignants ont utilisé la tablette « 1 à 5 fois

par semaine » pour planifier et donner leur leçon ; 60 % des enseignants ont assisté à des réunions du personnel, échangé du matériel pédagogique avec des collègues et discuté de la sélection des ressources pédagogiques. Les résultats préliminaires d'une recherche



québécoise (Karsenti & Fievez, 2013) qui a introduit 6000 iPad dans différents établissements révèlent que les avantages de leur intégration dépassent les défis. Les principaux avantages sont la portabilité, l'accès à l'information et aux manuels scolaires, la motivation, la facilité d'annoter les documents et d'organiser son travail, la qualité des présentations des travaux, la collaboration, la créativité et la variété des ressources, la possibilité de travailler à son rythme et le développement de compétences informatiques. Concernant les défis, les résultats décèlent principalement la distraction des élèves, la problématique de la gestion de classe, les difficultés liées à la planification pédagogique (temps et investissement impor-

tant) et la gestion des travaux des élèves, la méconnaissance des ressources et l'éducation aux médias.

À partir de ces constats et des objectifs prescrits, nous avons mis en place une recherche de type longitudinale qui s'est déroulée à trois reprises durant l'année scolaire (avant, pendant et après le projet). L'objectif général était d'évaluer le processus d'intégration des tablettes numériques dans deux établissements et de répondre aux questions de recherche suivantes : Quelles sont les perceptions des enseignants des pratiques pédagogiques liées à l'utilisation des tablettes numériques ? Quels sont les facteurs favorisant ou inhibant le processus d'intégration des tablettes numériques ? Une classe de l'enseignement ordinaire de 14 élèves en 2^{ème} année du cycle secondaire I (10H) regroupant neuf enseignants et quatre classes différentes d'un même établissement d'enseignement spécialisé comprenant 4 enseignants et 13 élèves ont pris part à l'expérimentation. Afin d'évaluer et de comprendre le processus d'intégration, nous avons fait appel à quatre principaux instruments de collecte de données : le focus groupe ; le questionnaire et le journal de bord en ligne destinés aux enseignants ; le questionnaire version papier destiné aux élèves.

Les résultats de l'étude (Boéchat-Heer, à paraître ; Boéchat-Heer & Arcidiacono, soumis) montrent en premier lieu que l'usage des tablettes est ergonomique et facile d'utilisation. Les enseignants et les élèves sont d'accord pour dire que les tablettes s'utilisent facilement sur la place de travail, que l'accès aux ressources est simple et rapide, que l'autonomie énergétique est suffisante, que l'usage est motivant pour eux et que les tablettes permettent un accès intuitif et rapide aux ressources. Ces résultats rejoignent ceux de Karsenti et Fievez (2013) qui donnent comme premier avantage la portabilité de la tablette.

Itinéraires du Plan d'études romand

Stéphanie Boéchat-Heer

Responsable de projet de recherche HEP-BEJUNE

Les données mettent également en évidence les facteurs favorisant l'intégration : le soutien technique et l'entraide au sein de l'établissement; la continuité en dehors de l'école; la perception de la plus-value pédagogique. Le soutien technique et l'entraide au sein de l'établissement ainsi que l'appartenance à une culture commune sont des facteurs déterminants pour accroître la motivation et favoriser ainsi l'intégration. À ce sujet, les enseignants disent avoir peu eu l'occasion de collaborer avec leurs collègues et réaliser des séances d'équipe, avoir rarement partagé leur expérience avec le directeur, et moyennement partagé leur expérience en salle des maîtres. Pour le soutien technique, les enseignants émettent le souhait de disposer d'une personne à appeler en cas de problèmes. Ces résultats vont dans le sens des constats de Niemi, Kynäslähti et Vahtivuori-Hänninen (2012) qui suggèrent comme caractéristiques d'une intégration réussie que les TIC soient intégrés au projet de l'établissement et à la culture de l'école dans son ensemble; qu'il y ait une implication forte du personnel, avec une culture de partage et du travail d'équipe ainsi que l'acceptation de la prise de risque. Tous ces éléments contribuent à renforcer le sentiment de compétences et la motivation des enseignants à s'investir. Le second facteur qui favorise le processus d'intégration est la perception de la plus-value pédagogique. Les résultats montrent que les enseignants ont une perception positive de la plus-value pédagogique de l'utilisation des tablettes en début d'année scolaire qui s'estompe quelque peu avec le temps. En fin d'année, les enseignants sont plus mitigés quant à la réelle plus-value pédagogique en classe tout en exposant une série d'effets favorables : l'autonomie, la motivation, l'attention, l'interactivité, la production, la variété, la différenciation et l'individualisation, l'organisation, la productivité, le gain de temps. Ces résultats rejoignent en grande partie les travaux de Leclerc (2003), de Karsenti et Fievez (2013) et de Niemi, Kynäslähti et Vahtivuori-Hänninen (2013) qui montrent que l'usage des tablettes permet d'améliorer la motivation, le caractère esthétique des productions, l'autonomisation, la différenciation et l'organisation. Le dernier facteur favorisant le processus d'intégration des tablettes est le fait de favoriser une continuité entre le monde de l'école et de la famille en autorisant l'utilisation des tablettes en dehors de la salle de classe pour réaliser des devoirs par exemple.

En ce qui concerne les facteurs qui contraignent le processus d'intégration, quatre éléments ressortent : les problèmes techniques et l'élaboration d'un plan B; beaucoup d'investissement et de temps; peu de modification de l'enseignement ainsi que peu de changement dans la gestion de classe et de la discipline. Ces résultats corroborent les constats de Leclerc (2003) et de Karsenti et Fievez (2013). Les enseignants ont l'impression de devoir davantage préparer leur cours, par peur de se retrouver confrontés à un problème technique. Ils élaborent ainsi un plan B en cas de problèmes, ce qui implique beaucoup de temps de préparation et d'investissement. Cette surcharge peut engendrer un découragement de la part des enseignants qui pourrait même les pousser à renoncer.

En guise de conclusion, le processus d'intégration des tablettes dans l'enseignement est complexe et exigeant pour les enseignants. Ainsi, la souplesse, la créativité, la motivation, mais aussi le temps et la patience sont les maîtres mots d'une intégration favorable. Un autre aspect qui pourrait aider les enseignants est de pouvoir bénéficier d'une liste d'Apps, de moyens d'enseignement numérisés, d'une formation au préalable, d'une décharge en heures (beaucoup de temps et d'investissement dépensé) et d'une personne à disposition au sein de l'établissement en cas de problèmes techniques. Les moyens d'enseignement numérisés pourraient ainsi permettre aux enseignants d'être davantage accompagnés dans le processus et les encourager à s'investir. Cette année d'expérience a permis aux enseignants de se familiariser avec l'outil, de s'adapter progressivement à son utilisation en classe, d'acquérir des compétences en TIC, de trouver leurs propres stratégies de résolutions de problèmes et d'accroître ainsi leur sentiment de compétence. Une deuxième année d'expérience serait un gage de pérennisation et d'implantation réelle des tablettes dans leur pratique et permettrait ainsi de faire émerger la plus-value pédagogique au niveau de l'apprentissage des élèves.

Ce texte reprend en partie un article qui sera publié dans la revue « Formation et pratiques d'enseignement en question » intitulé « L'usage des méthodes mixtes pour analyser les percep-

tions de pratiques pédagogiques liées à l'intégration des tablettes numériques » et un rapport de recherche publié aux éditions HEP-BEJUNE intitulé « Évaluation de l'intégration de tablettes numériques dans deux établissements du canton de Neuchâtel ». ♦



Références

- Balanskat, A. (2013). *Introducing Tablets in schools: The Acer-European Schoolnet Tablet Pilot*. Brussels: European Schoolnet.
- Boéchat-Heer, S. (2014). *Évaluation de l'intégration de tablettes numériques dans deux établissements du canton de Neuchâtel (rapport de recherche)*. Bienne: Éditions BEJUNE.
- Boéchat-Heer, S. & Arcidiacono, F. (2014). L'application des méthodes mixtes dans une expérience d'intégration de tablettes numériques à l'école. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*.
- Karsenti, T., & Fievez, A. (2013). L'iPad à l'école: usages, avantages et défis. *Sommet de l'iPad en éducation* (1^{er} mai, Montréal).
- Niemi, H., Kynäslähti, H., & Vahtivuori-Hänninen, S. (2012). Towards ICT in everyday life in Finnish schools: Seeking conditions for good practices. *Learning, Media and Technology*, 1, 1-15.

La mimorythmie pour développer le sens du rythme au regard du PER ?

Introduction

Pour atteindre les attentes fondamentales dans le domaine du rythme, le Plan d'études romand (PER) préconise l'utilisation d'un code corporel représentant un mouvement sonore, une durée ou une dynamique, dès le début des apprentissages musicaux. Mais de quelles formes d'enseignement, de quels supports didactiques et de quels contenus les enseignants peuvent-ils s'inspirer pour implémenter ces injonctions dans des séquences d'activités rythmiques cohérentes et évolutives avec leurs élèves ? La *mimorythmie* se révèle être un outil d'enseignement efficace pour répondre aux nouvelles exigences du PER en matière rythmique, sachant que ce modèle peut être adapté, modulé ou complété en fonction des habitudes d'enseignement.

L'entrée dans l'apprentissage du rythme peut être grandement favorisée par la pratique régulière de la mimorythmie : un alphabet postural, gestuel et vocal développé par l'auteur, qui transcrit sur l'espace du corps et dans la durée, chacune des inflexions dynamiques exprimées par les valeurs rythmiques des mesures simples. Vécue dans sa dimension vitale, corporelle, sociale et performative, la mimorythmie permet aussi de transformer n'importe quelle partition en véritables chorégraphies de classe.

Le rôle de la corporéité, de l'intersubjectivité et des états émotionnels dans l'apprentissage du rythme

À première vue, ce ne sont guère les attentes fondamentales pour les quatre axes thématiques qui vont radicalement bouleverser les contenus d'enseignement musical à mettre en œuvre en classe. S'agissant d'*apprécier*, de *composer* ou d'*interpréter* de la musique, ces attentes seront aisément comblées par les mêmes répertoires d'activités ou des répertoires analogues à ce qui s'est toujours pratiqué, du moins chez les enseignants les plus avertis.

Il en va de même pour les compétences rythmiques à acquérir par les élèves à la fin du premier cycle, formulées de la manière suivante dans le PER :

- Accompagner une chanson en frappant les quatre modes rythmiques (champ d'apprentissage : ronde, blanche, noire et croches).

Pour le deuxième cycle, l'élève doit savoir :

- Déchiffrer et lire la notation musicale contenue dans quelques mélodies et chansons du répertoire ;
- Reproduire un motif rythmique et/ou mélodique selon le codage traditionnel ou inventé ; (champ d'apprentissage : doubles croches, et valeurs tirées de quatre doubles croches et prolongement possible avec des valeurs des mesures composées) ;
- Accompagner rythmiquement une chanson ou une musique par groupes d'instruments homogènes (...) joués simultanément à partir des quatre modes rythmiques et introduction progressive d'ostinatos. (PER, CIIP, 2010)

À vrai dire, la nouveauté est ailleurs ! Au-delà de la formation traditionnelle de l'oreille et de la voix, elle concerne la pluralité des modalités sensorielles qu'il s'agira de solliciter de manière constante durant les activités musicales en classe. En effet, le PER réhabilite la place du corps au centre des apprentissages musicaux et l'éprouvé partagé collectivement au centre des expériences musicales « dans une perspective identitaire, communicative et culturelle » (PER, CIIP, 2010).

Alors que l'élève *vocalis* a appris la musique avec l'oreille et la voix (il imitait ce que chantait sa maîtresse), l'élève *musicalis* tel que l'envisage le PER apprendra, de surcroît, la musique avec les yeux, le geste et le mouvement corporel (il va réverbérer ce que la maîtresse ou la classe mettent en scène).

Concevoir la discipline *Musique* en tant qu'art vivant plutôt qu'une leçon traditionnelle de chant ? Tel est le défi lancé par le PER. En témoignent les nombreuses références à la *corporéité*, à l'*intersubjectivité* et aux états émotionnels qui figurent désormais en bonne place dans les progressions des apprentissages et dans les composantes précisant les objectifs de ces apprentissages musicaux.

Au sujet de la corporéité (faire vivre la musique par le corps), l'élève doit :

- Utiliser des sonorités corporelles (comme des body percussions) ;
- Inventer un codage corporel représentant un mouvement sonore, une durée, une dynamique ;
- Être sensibilisé au tempo avec des mouvements naturels ;
- Favoriser la gestuelle pour l'entraînement de l'audition intérieure (phonomimie,...) ;
- Développer sa motricité fine et sa coordination ;
- Travailler sa latéralisation ;
- Varier les formes de frappés (mains ensemble, mains alternées, équilibre corporel, synchronisation des mains et des pieds, souplesse et fluidité du mouvement. (PER, CIIP, 2010)

Au sujet de l'*intersubjectivité* (créer du lien par et à la musique), on en retrouve des traces tangibles dans le développement des Capacités transversales par la pratique musicale :

- Collaboration (participation à des chœurs, des groupes instrumentaux, à l'élaboration et la réalisation de spectacles dans le respect des règles établies en groupe) ;
- Communication (en élargissant sa compétence dans le champ de la communication non verbale par la découverte et la pratique de langages plastiques, musicaux, théâtraux et corporels ;
- Pensée créatrice (en mettant l'élève dans une perspective de production). (PER, CIIP, 2010)

Itinéraires du Plan d'études romand

François Joliat

Responsable de projet de recherche HEP-BEJUNE

Enfin, l'expression des *états émotionnels* (ressentir la musique comme une émotion) est présente dans la thématique de *Choix et projets personnels, Projets collectifs* de la Formation générale, que la musique se doit de développer :

- Par l'apport de modes d'expressions variés élargissant la palette d'expression des besoins, des sentiments, des idées [...]. (PER, CIIP, 2010)

Renouveler la didactique du rythme en classe ?

Cédant leur place aux activités vocales, les activités rythmiques ont toujours eu des difficultés à s'imposer dans les leçons de musique à l'école (Joliat, 2009). Plutôt qu'en fonction de son rapport à la résonnance corporelle, l'apprentissage du rythme a été très souvent envisagé en fonction de son rapport à la métrique du langage ou à la dynamique d'une chanson (Joliat, sous presse). De plus, les enseignants ont souvent pensé qu'une séquence rythmique bien répétée vocalement était une séquence rythmique bien apprise. En référence à cette parenté déclarée entre le rythme et la voix les enseignants ont tenté – mais souvent sans succès – de transmettre le sens du rythme à leurs élèves en leur faisant prendre conscience de la métrique des vocables d'une chanson par la conscientisation de leur action vocale, parfois appuyée par une battue. On relève par exemple l'injonction suivante dans *Le petit chanteur* de Louis Chappuis, un recueil méthodique de chants à l'usage des écoles primaires de la partie française du canton de Berne de 1921 :

La lecture rythmique doit être exécutée avec la syllabe la, sans tenir compte de la mélodie [...]. Le maître chante une mesure de petites phrases musicales que les élèves répètent en battant également la mesure » (p. 8).

Plus tard, les moyens romands *À vous la musique* (Bertholet & Petignat 1979/1982/1984) ont encouragé les enseignants à vocaliser la lecture d'une séquence rythmique écrite au tableau que les élèves imitaient en *repons*, selon la nomenclature des *ti-tâ-tô* tirée de la méthode Kodály (Szönyi, 1976). Sans l'aide du professeur, ils étaient ensuite mis au défi de transcrire vocalement le code graphique d'une nouvelle séquence à déchiffrer. Enfin, la classe entière frappait dans les mains le rythme de la dynamique du code vocal des *ti-tâ-tô*. Là encore, malgré un enseignement formel du rythme correctement mené, ces pratiques ont révélé que le passage par l'opérationnalisation gestuelle de la lecture rythmique vocalisée

chez les élèves – l'éprouvé corporel en tant que dépositaire de la représentation mentale du rythme – ne se faisait que très rarement.

Qu'est-ce que la mimorythmie ?

L'étymologie de la mimorythmie vient du Grec *mimos* (imiter, mimer) et *rhuthmos* (rime). Il s'agit



d'un alphabet qui instrumentalise l'espace du corps pour exprimer chacune des valeurs rythmiques usuelles des mesures simples. Cet alphabet se décline en postures, en gestes et en sons produits par des *body percussions*. Il dessine dans l'espace et dans le temps, les onomatopées de la méthode de lecture rythmique de Kodály (*ti-tâ-tô*), un peu à la manière de la langue française parlée complétée (LPC). Le degré de précision qu'atteignent les mises en gestes des séquences rythmiques produites par les élèves est un indicateur sûr pour évaluer leur niveau de compétence atteint.

Typologie et topographie gestuelles des valeurs rythmiques dans la mimorythmie

Afin de spécifier la tâche motrice de chacune de ces valeurs et de créer une correspondance entre son niveau de difficulté et le développement psychomoteur de l'enfant, nous les avons classées dans les quatre grands axes développementaux suivants (Affolter, 1999 ; Rigal, 2009) (voir Tableau 1) :

1. Les activités posturales et la motricité globale, constituées de prises d'informations kinesthésiques ;
 - a) *La ronde et la blanche*. Il s'agit d'exécuter une rotation complète de l'axe du dos pour la première (*tô-ô-ô-ô*) et une inflexion latérale pour la seconde (*tô-ô*) ;
 - b) *La noire*. Il s'agit d'exécuter une frappe des deux paumes des mains (*ta*).
2. La latéralisation est constituée de gestes des bras de l'hémicorps gauche et droit exécutés dans l'espace ainsi que de prises d'informations tactiles ;

- c) *Les deux croches*. Il s'agit d'exécuter un mouvement alterné d'adduction du bras gauche, la paume de la main gauche frappant l'extérieur du genou gauche et d'adduction du bras droit, la paume de la main droite frappant l'extérieur du genou droit (*ti-ti*) ;
 - d) *Le triolet*. Il s'agit d'exécuter deux gestes consécutifs d'ellipses dans l'espace avec la main droite puis avec la main gauche (*tri-o-let*).
3. La motricité fine est constituée de prises d'informations tactiles différenciées ;
 - e) *Les quatre doubles croches*. Il s'agit d'exécuter quatre mouvements de frappe alternée des pouces sur les genoux gauche et droit à la manière de baguettes sur la peau d'un tambour (*ti-ri-ti-ri*) ;
 - f) *La croche pointée/double croche*. Il s'agit d'un mouvement de trois frappes digitales successives exécutées par l'auriculaire, l'annulaire et le majeur de la main gauche sur le côté extérieur du genou gauche suivi de la frappe du pouce sur le genou gauche (*ti-i-m-ri*).

Conclusion

Comme le prescrit le PER pour les objectifs d'apprentissage du rythme, la *mimorythmie* est une approche corporelle qui développe le sens du rythme dès le plus jeune âge en tenant compte des étapes du développement psychomoteur des élèves dans la progression des apprentissages. Une fois maîtrisé par incorporation, ce langage gestuo-vocal permet à l'élève d'exécuter dans l'espace et dans le temps, toutes les figures rythmiques des mesures simples. La classe peut alors élaborer de véritables performances chorégraphiques collectives improvisées, exécutées à partir d'une partition, sur une chanson du répertoire ou sur un CD.

Un site (voir encadré) sera prochainement créé afin, notamment, de diffuser le vocabulaire postural, gestuel et vocal de la mimorythmie qui demande à être appris et intégré par imitation et par réverbération. On y trouvera notamment des tutoriels vidéos portant sur l'apprentissage des gestes de mimorythmie (outils pour les enseignants). On pourra également y visionner des activités enseignées en classe liées au développement rythmique des enfants par la mimorythmie. ♦

Itinéraires du Plan d'études romand

François Joliat

Responsable de projet de recherche HEP-BEJUNE





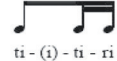
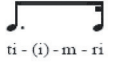
Valeurs rythmiques	Mise en gestes	Théorie du mouvement
 tô - ô	Mains croisées sur les épaules, effectuer un mouvement latéral de l'axe du dos, accentué à 3 heures (tô) et à 9 heures (ô) à la manière d'un balancier	Activités posturales et motricité globale Inflexion latérale
 ta	Frappe dans les mains.	Coordination bimanuelle
 ti - ti	Frappe alternée de la paume de la main gauche sur l'extérieur du genou gauche (ti) et de la paume de la main droite sur l'extérieur du genou droit (ti)	Latéralisation Adduction et abduction des bras gauche et droit
 ti - ri - ti - ri	Poing serré à l'exception du pouce qui reste tendu, frappe alternée du pouce gauche sur le genou gauche (ti) et du pouce droit sur le genou droit (ri) deux fois de suite (ti-ri/ti-ri) à la manière de deux baguettes percutant la peau d'un tambour	Motricité fine Pronation et supination des bras gauche et droit
 ti - (i) - ti - ri	Frappe de la paume de la main gauche sur l'extérieur du genou gauche en accentuant deux fois le mouvement (ti-i) puis frappe du pouce gauche sur le genou gauche (ti) suivi de la frappe du pouce droit sur le genou droit (ri).	Adduction du bras gauche et pronation et supination des bras gauche et droit
 ti - (i) - m - ri	Pianotage des 5 ^e , 4 ^e , 3 ^e doigts de la main gauche sur l'extérieur du genou gauche (ti-i-m) puis frappe du pouce gauche sur le genou gauche (ri) ou vice versa avec la main droite	Motricité digitale Articulation successive de trois doigts de la main gaucher et pronation du pouce

TABLEAU 1 Typologie et topographie gestuelle de quelques valeurs usuelles (Joliat, 2011)

Références bibliographiques

- Affolter, F. D. (1999). *Perception, Wirklichkeit et langage: Wirklichkeit de la personne et son environnement dans la vie quotidienne, la racine de son développement*. Morges: auteur.
- Bertholet, A. & Petignat, J.-L. (1979/1982/1984). *A vous la musique*. Neuchâtel: Commission romande des moyens d'enseignement (COROME).
- Choppuis, L. (1921). *Le petit chanteur: recueil méthodique de chants à l'usage des écoles primaires de la partie française du Canton de Berne* (4^{ème} éd.). Berne: Librairie de l'État.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique et la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010). Plan d'études romand (PER) (Cycle 1 & 2). Neuchâtel: CIIP.
- Joliat, F. (à paraître). La mimorythmie: une mise en gestes des activités rythmiques à l'école. In M. Zulauf et al. (Éd.), *Les dynamiques de recherche dans la formation des enseignants de musique*. Berne: Peter Lang.
- Joliat, F. (2011, mai). *La mimorythmie: une didactique du rythme pour la discipline Musique du PER?* Poster présenté au Colloque annuel CDHEP « Quelle place pour les recherches en didactique? », HEP VD, Lausanne, Suisse.
- Joliat, F. (2009). La genèse et le développement de l'éducation musicale à l'école: entre l'enseignement de l'art et l'éducation par l'art en Suisse romande. In M. Mellouki & A. Akkari (Éd.), *La recherche au service de la formation des enseignants* (Actes de la recherche, Vol. 7, pp. 195-217). Porrentruy: Éditions HEP-BEJUNE.
- Rigal, R. (2009). *L'éducation motrice et l'éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire*. Québec: Presses universitaires du Québec.
- Zönyi, E. (1976). *Quelques aspects de la méthode de Zoltán Kodály*. Budapest: Corvina.

Création de ressources électroniques d'enseignement et d'apprentissage dans le domaine Arts

Comment répondre à la demande sous-jacente des enseignants du terrain, mais aussi à celle des étudiants, de disposer de ressources conviviales et accessibles pour leur propre apprentissage et leur enseignement dans les disciplines artistiques?

Par exemple, comment s'approprier et enseigner à une classe les gestes de mimorythmie décrits dans l'article de François Joliat et qui aident à structurer rythmiquement les élèves?

Dans le cadre de la plateforme Recherche de la HEP-BEJUNE (PF5), des formateurs du domaine Arts travaillent à la mise en ligne d'un site contenant des ressources électroniques d'enseignement et d'apprentissage dans le domaine Arts. Plusieurs entrées seront possibles, par disciplines artistiques, niveaux scolaires, mais aussi selon les différents objectifs d'apprentissage du PER: expression et représentation, perception, acquisition de techniques, culture. Le site contiendra des activités, séquences ou projets dans le domaine Arts et la navigation dans le site permettra d'accéder à la description plus détaillée de ceux-ci par divers documents (textes, images, enregistrements audio et vidéo).

L'équipe des formateurs soussignés constitue le groupe de pilotage qui définit les lignes directrices du projet. Les formateurs développent le projet dans leur discipline ou en interdisciplinarité.

Première originalité: élaboration d'un socle commun de ressources électroniques d'enseignement compatibles avec le PER, réunissant les disciplines Arts avec diffusion sur un site fédérateur. Deuxième originalité: l'ajout de la dimension Interdisciplinarité, dont les activités théâtrales. Troisième originalité: la collaboration avec les enseignants du terrain. En effet, les activités ont été récoltées respectivement dans des classes lors de visites aux enseignants, expérimentées avec des étudiants ou encore élaborées en collaboration entre des enseignants du terrain et des formateurs, réalisées en classe, filmées puis rédigées en concertation. Les formateurs composent ensuite une « enveloppe » plus théorique ou didactique ou méthodologique liée aux fondamentaux des différentes disciplines et aux liens possibles entre elles (textes et/ou vidéos).

Un prototype du site devrait être réalisé pour juillet 2014. Celui-ci sera soumis à l'avis d'un panel d'enseignants du terrain afin de l'améliorer puis, après adaptations, mis en ligne pour le public enseignant.

Le site continuera ensuite d'être alimenté et complété par diverses activités, séquences ou projets que d'autres enseignants du terrain pourront proposer, avec la collaboration d'un coordinateur du site.

Christiane Baume, Francis Boillat, Dominique Jacquod, François Joliat, Jean-Paul Obrecht, Anne-Lise Prudat

Trois scénarii pédagogiques inspirés du PER, testés en classe et adaptés avec des enseignants

Entre formation continue, innovation et développement

Comment développer les descripteurs des capacités transversales proposés par le PER ?

Pour répondre à cette question, nous avons cherché à développer des situations pédagogiques dans lesquelles les élèves sont engagés à la création d'objets culturels (textes, musiques, images...) en petits groupes de trois élèves, afin qu'ils puissent acquérir et mettre en jeu les savoirs attendus par l'enseignant.

Sur la base des premières études mettant l'accent sur l'activité créative et collaborative des élèves (Giglio, 2013), une vingtaine d'enseignants (novices et chevronnés) ont planifié, essayé, observé et adapté ces activités, en interaction avec les chercheurs¹: par des essais en classe, des enregistrements, des « focus groups », des ateliers et des cours de formation continue.

Quels sont les buts de ces scénarii ?

Avec ces activités, nous cherchons à développer des situations dans lesquelles les élèves sont engagés à créer des objets (sonores, écrits, matériaux...) en petits groupes de trois dans le but d'acquérir et de mettre en jeu des compétences à enseigner (objectifs d'apprentissage et composantes du PER) ou des notions:

- déjà acquises et à renforcer durant ces scénarii,
- à acquérir lors ces scénarii ou
- à sensibiliser chez les élèves pour introduire un nouveau savoir, une nouvelle notion a posteriori.

Il s'agit d'activités de production (de réalisation) et apprentissage. Pour cette raison, nous portons une attention spéciale à la prise de conscience:

- des objets de savoir de chaque discipline scolaire (domaines disciplinaires et de la formation générale du PER), mais aussi
- des différentes formes de créativité, de collaboration en petit groupe, de communication

face à la classe et de discussion réflexive (capacités transversales du PER) qui peuvent être différentes d'une situation à l'autre, d'une discipline à l'autre ou d'un objet culturel à l'autre.

Ces scénarii pédagogiques peuvent se réaliser de manière itérative, soit pour une seule discipline, soit en passant par plusieurs disciplines de manière synchronique ou diachronique, soit en les alternant avec d'autres types d'activité didactique.

Trois scénarii avec quelques exemples

Scénario pédagogique 1

Produire et présenter un objet artistique:

Phase 1 (5 minutes). L'enseignant présente aux élèves la consigne ou l'activité à mener à bien: la création d'un nouveau petit objet artistique (par exemple la composition d'un petit rythme, d'une image avec des techniques travaillées, d'une prose courte...).

Phase 2 (env. 10-15 minutes). Tâche de création en petits groupes de 3 élèves.

Phase 3 (env. 5 minutes). Présentation par les groupes des productions sous forme d'exposition, de présentation, d'affichage ou de mini-récital...

Phase 4 (env. 2-4 minutes). Discussion en cercle avec l'ensemble de la classe: l'enseignant invite les élèves à parler de leurs productions et à réfléchir sur leur mode de travail et leur utilisation des ressources et savoirs déjà en leur possession (techniques et esthétiques). Ces propos sont enregistrés en audio.

Phase 5 (env. 2-4 minutes). Reproduction et écoute en cercle de la discussion enregistrée. L'enseignant (voire aussi les élèves) prend note de quelques mots clés, quelques éléments ou aspects importants.

Phase 6 (temps à adapter aux besoins des élèves et aux choix de l'enseignant). L'enseignant prend en considération des observations et réflexions pour offrir aux élèves de nouvelles ressources (domaines disciplinaires et capacités transversales du PER), pour enrichir leurs

futures productions, leurs modes de travail, leurs prises de conscience de ce qui est en jeu, leurs réflexions, pour transmettre de nouveaux savoirs.

Phase 6 = Phase 1: L'enseignant peut aussi présenter aux élèves une nouvelle activité à mener à bien dans le cadre des mêmes disciplines scolaires ou dans un autre ensemble de disciplines scolaires, en tirant profit de l'expérience et des nouveaux savoirs acquis lors de l'activité réalisée. Le but reste toujours la création d'un nouvel objet en petits groupes, la présentation et la discussion réflexive avec la classe.

Phase 2, etc....

Scénario pédagogique 2

Réfléchir aux modes de travail après deux productions dans le cadre de deux ou plusieurs disciplines:

Phase 1 Une fois les élèves sensibilisés au type d'objet à créer (par exemple en Langue et en Arts), l'enseignant propose les deux tâches de créativité collaborative à réaliser.

Phase 2a (env. 10 minutes). En petits groupes de trois, les élèves collaborent pour créer et rédiger un petit texte question-réponse (par exemple une devinette) en utilisant leurs propres moyens et savoirs.

Phase 3a (env. 5 minutes). Les élèves présentent leur production et essaient de répondre.

Phase 2b (env. 15 minutes). En petits groupes de trois, les élèves créent un tableau avec du neocolor.

Phase 3b (env. 10 minutes). Les élèves exposent leur tableau sur le mur et toute la classe visite l'exposition.

Phase 4 (env. 3-5 minutes). L'enseignant leur demande comment les idées leur sont venues pour rédiger la devinette et pour peindre le tableau. En cercle, les élèves répondent chacun à leur tour pendant qu'un élève enregistre chaque intervention.

Phase 5 (idem temps de l'enregistrement). L'enseignant fait écouter l'enregistrement des récits aux élèves et écrit au tableau (à deux entrées) quelques mots clés en les classant

Itinéraires du Plan d'études romand

Marcelo Giglio

Responsable de projet de recherche HEP-BEJUNE



selon quatre critères: (1) les trouvailles d'idées et (2) les collaborations pour se concerter tant pour (a) rédiger que pour (b) peindre.

Phase 6 (*adapté au contexte*). Ensuite, l'enseignant donne son feed-back puis propose une nouvelle activité avec de nouvelles consignes sur la base de ses observations et discussions avec la classe.

Scénario pédagogique 3

Collaborer pour concevoir un énoncé de problème à résoudre:

Phase 1 (5 minutes). L'enseignant présente aux élèves l'activité à mener à bien: par exemple l'élaboration d'un problème à résoudre en utilisant certains savoirs travaillés en classe et, par exemple, concernant l'orientation dans l'espace cartographique.

Phase 2 (*env. 10-15 minutes*). Chaque groupe de trois élèves élabore un problème à résoudre sur une affiche.

Phase 3 (*env. 5 minutes*). Affichage et exposition de la production par les différents groupes. L'enseignant guide cette exposition.

Phase 4 (*env. 5 minutes*). Discussion en cercle avec l'ensemble de la classe: l'enseignant invite les élèves à parler de leurs productions et à réfléchir sur leur mode de travail et leur utilisation des ressources et savoirs déjà en leur pos-

session. Ces propos sont enregistrés en audio.

Phase 5 (*env. 5-15 minutes*). Reproduction et écoute en cercle de la discussion enregistrée. L'enseignant (voire aussi les élèves) note quelques mots clés, éléments ou aspects importants. Il découpe les différents extraits pour expliquer, informer, montrer, corriger ou enrichir les productions et reformuler les modes de travail ou les prises de conscience des élèves.

Phase 6 = Phase 1: L'enseignant propose de corriger, d'ajuster, d'améliorer les productions ou propose une nouvelle activité en tirant profit de l'expérience et des nouveaux savoirs acquis lors de l'activité réalisée.

Phase 2, etc.

Ces scénarii pédagogiques ont du sens si les enseignants s'intéressent tant aux objets créés qu'aux compétences disciplinaires mobilisées (savoirs, notions...) et aux démarches collaboratives, créatives et réflexives à apprendre par les élèves. Le grand enjeu est celui de créer ces espaces particuliers de collaboration créative et de communication entre élèves et de garder les liens entre:

- les productions des élèves (*les objets produits*),
- la matière à apprendre (*l'objet de savoir*),
- le contenu des discussions réflexives des élèves (*formes d'agir et de penser des élèves*) et

- les transmissions postérieures de connaissances plus formelles de l'enseignant (*domaines disciplinaires, de la formation générale et les capacités transversales du PER*).

Ces scénarii considèrent avant tout l'élève comme un acteur social ayant à accomplir différentes tâches créatives et réflexives en collaboration avec d'autres camarades dans des circonstances planifiées dans le cadre d'une progression de ses apprentissages. Cela ne se limite pas à une seule discipline scolaire.

L'enseignant peut ainsi aider les élèves à prendre conscience de ce qu'ils apprennent sur les savoirs propres aux disciplines, mais aussi sur le développement de leurs capacités à créer, à collaborer, à communiquer et à réfléchir. ♦

¹ Cette activité de R & D a été réalisée dans le cadre de notre groupe de recherche IREFE: Impacts de réformes éducatives dans la formation des enseignants (Giglio, Matthey & Melfi, sous presse)

Références

- Giglio, M., Matthey, M.-P. & Melfi, G. (sous presse). *Réactions à un nouveau curriculum scolaire*. Bienne: Éditions HEP-BEJUNE.
- Giglio, M. (2013). *Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar*. Santander: Publicaciones Universidad Cantabria.

Itinéraires du Plan d'études romand

Patricia Rothenbühler

Formatrice en Sciences de l'éducation HEP-BEJUNE

Implantation du PER

Du nouveau pour accompagner les enseignants...

L'annonce de l'arrivée d'un nouveau plan d'études fut pour le monde enseignant auquel j'appartiens, source de bien des remarques, des questions, des inquiétudes de tous bords... L'introduction de ce document n'allait certainement pas se faire sans amener les enseignants à réfléchir à leur enseignement, à revisiter leurs pratiques à la lumière de nouvelles prescriptions... Perspective loin d'être enthousiasmante à l'heure où l'école se trouve toujours plus exposée aux critiques.

De plus, autre nouveauté et de taille, il s'agissait là d'un plan d'études établi à l'échelle romande. Tous les enseignants de la partie francophone de notre pays allaient donc devoir suivre les mêmes orientations, les mêmes objectifs alors que chacun et ce, malgré le sentiment d'appartenir à une même culture, se sent pourtant tellement différent de son collègue du canton voisin. Le PER ne semblait donc pas convaincre d'entrée, loin s'en faut!

Face à cette situation, deux possibilités s'offraient à moi...

Attendre comme tous mes collègues la suite des événements ou alors aller au devant du PER en me lançant dans la démarche inédite, lancée par des responsables de la formation continue de HEP Bejune. C'est à dire, intégrer une équipe réunissant des enseignants issus des trois cantons de notre espace chargés de mener l'implantation de ce nouveau plan d'études...

Il s'agissait là d'un projet innovant dans la mesure où l'idée était de proposer aux enseignants concernés par cette introduction des séances menées par des pairs enrichis d'une formation de formateurs d'adultes.

Les enseignants prêts à intégrer l'équipe de formateurs pour la présentation du PER allaient bénéficier de cours spécifiques. Ceux-ci devaient leur permettre de s'approprier des éléments d'organisation de cours et d'autres permettant d'accompagner de

manière adéquate les enseignants dans ce processus d'implantation.

Cette période de formation se révéla être un temps précieux permettant aux animateurs concernés de se sentir unis dans une culture commune, de s'interroger sur certaines interactions et fonctionnements liés à la dynamique de groupe tout en apprenant à réfléchir également sur leur propre personnalité. Cette réflexion menée de pair avec la découverte et l'exploitation d'outils d'ingénierie a permis, me semble-t-il, à chacun de se lancer avec plus ou moins de sérénité mais en tout cas de manière pertinente dans le processus d'implantation du PER.

Les premières séances dévolues à la présentation du PER aux enseignants nous ont conduits dans différents endroits de l'espace BEJUNE et l'accueil se révéla au premier abord empreint de défiance et d'inquiétudes.

Après une présentation frontale en plénum, souvent vécue comme très théorique et contraignante, un second temps, mêlant enseignants de tous cycles et proposant des activités sous une forme ludico-pédagogique fut une démarche intéressante puisqu'elle permit d'ouvrir un dialogue entre collègues de tous degrés que ceux-ci soient animateurs ou participants.

Outre cette première séance en commun, des ateliers spécifiques ont ensuite été proposés. Ils ne regroupaient alors plus tous les enseignants mais étaient organisés par cycle sous la conduite d'animateurs appartenant à ce même cycle et donc susceptibles d'amener des éléments d'expérience concrète. Ceci a permis d'encadrer, de répondre à nos collègues de manière plus proche et plus humaine. La formation qui nous avait été proposée en préalable à nos interventions nous a dès lors permis de nous investir dans cette tâche en prenant le recul nécessaire afin de ne pas adopter une attitude en miroir, de ne pas nous sentir trop impliqués émotionnellement, notre tâche étant celle de présenter un document

dont nous n'étions pas les instigateurs mais les passeurs.

Notre formation nous a permis de pouvoir mobiliser quelques outils permettant de gérer des situations parfois déroutantes...

Collègues déprimés, déçus, anxieux, épuisés par ce métier, et ses constantes nouveautés, métier tellement exigeant et surtout de plus en plus exposé. L'ampleur du changement, face à cette nouvelle posture à adopter, qu'implique le PER, les réflexions à mener à propos de l'évaluation et des constructions de son enseignement sont des éléments que le PER oblige à questionner. Dès lors, comment envisager son activité en classe de manière sereine lorsque l'on découvre l'ampleur du document, la complexité de la formulation utilisée, son organisation, sa gestion au quotidien? Tels sont les thèmes que nous nous sommes efforcés de visiter lors des cours organisés.

Le fait d'avoir suivi la formation proposée en amont de nos interventions nous a dès lors donné des moyens nous permettant de penser à l'ingénierie et donc de proposer des séances de formation plus construites et réfléchies notamment en termes d'objectifs, d'intentions avec le souci de proposer un contenu mais également une forme permettant à chacun de trouver sa place. La dimension à porter au groupe et à l'individu est devenue plus élaborée et davantage ciblée. Offrir à chacun l'espace pour déposer mais également construire avec tous les participants si possible une réflexion pertinente, proposer des pistes d'entrée et d'appropriation de ce plan d'études. Telles furent les orientations prises par l'équipe de formateurs PER à laquelle j'appartiens.

Cette formation nous a donc permis de nous sentir plus sereins face aux séances que nous devons mener. Le sentiment de posséder des ressources non seulement en termes de connaissance du PER mais aussi en animation de groupe nous a donc permis d'aller au devant des enseignants avec une disponibilité, une ouverture nouvelle.

Et si l'aventure n'est pas terminée, elle s'est révélée jusqu'à présent passionnante même si notre engagement nous implique intensément que ce soit en temps ou en réflexions... ◇

Deux plans d'études, une école : scolarisation plurilingue dans la FiBi de Biel/Bienne

Une école publique basée sur le concept de l'enseignement par immersion réciproque. Portrait de la *Filière Bilingue*

L'enseignement par immersion réciproque : une approche innovante

En tant que plus grande ville bilingue de Suisse, Biel/Bienne offre des conditions uniques pour la création d'une école plurilingue dès le début de la scolarité. Depuis l'année scolaire 2010/2011, la ville de Bienne a initié le projet pilote intitulé *Filière Bilingue* (FiBi) à Biel/Bienne avec le soutien du canton de Berne. Le concept de cette école publique se base sur le principe de l'enseignement par immersion réciproque : les classes sont composées pour moitié d'élèves francophones et pour moitié d'élèves germanophones. Par ailleurs, la *Filière Bilingue* privilégie l'intégration d'enfants dits *allophones*, c'est-à-dire d'enfants ne partageant pas les deux langues de scolarisation.

La planification de la *Filière Bilingue* a été effectuée par Christine Le Pape Racine, Christian Merkelbach, Claire-Lise Salzmann et Peter Walther et la gestion de l'école depuis le début par Doris Bachmann et Esther Cuendet. Le projet prévoit d'étoffer la filière bilingue de deux classes par année scolaire, de l'école enfantine jusqu'à la 8^e année primaire. Le cas échéant, en automne 2017, les autorités décideront au bout de huit ans de poursuivre, ou non, la *Filière Bilingue* au degré secondaire I. Si ces trois phases sont réalisées durant une période de onze ans, il y aura un total de 22 classes bilingues dans les écoles biennoises, ce qui correspond à 8 % de toutes les classes qui existent à Biel/Bienne.

Les classes bilingues se composant d'un nombre égal de francophones et de germanophones, l'enseignement est dispensé à parts égales en allemand et en français (Modèle : "50/50"). Ce modèle permet l'acquisition de

compétences linguistiques, non seulement via l'enseignement, mais aussi grâce aux contacts des élèves durant les pauses ou sur le chemin de l'école. Par définition, l'enseignement par immersion réciproque vise la présence d'élèves des deux langues cibles dans la même salle de classe ce qui induit une didactique spécifique comme des techniques collaboratives ou le travail en tandem. Les programmes d'immersion réciproque « favorisent le développement du bilinguisme et de la « bi-littératie » (*biliteracy*, c'est-à-dire l'alphabétisation dans les deux langues cibles), en plus du niveau requis des savoirs académiques et des compétences interculturelles de tous les élèves » (Christian 1994:1; traduction de l'anglais par Mélanie Buser).

En d'autres termes, la *Filière Bilingue* a pour but d'éveiller les élèves à l'apprentissage des langues en leur faisant vivre une deuxième langue dans des situations aussi authentiques que possible, y compris la réussite des études dans toutes les matières. Cela implique bien entendu l'encouragement et la préparation d'un apprentissage précoce de la deuxième langue afin de favoriser des transferts entre les deux langues et de développer le plus vite possible des compétences de compréhension et de production orales dans la langue cible. Par ailleurs, l'enjeu pédagogique de ces classes pilotes est de favoriser le processus actif de l'apprenant et d'acquérir des compétences interculturelles en contexte plurilingue.

Pour anticiper le processus de la mise en œuvre de la *Filière Bilingue*, des visites de classes californiennes (USA) ont été effectuées. En Californie, l'enseignement par immersion réciproque (*two-way immersion*) existe dans le système

scolaire depuis les années 1960. Là-bas, c'est la durée qui explique son succès : de l'école enfantine jusqu'à la 11^e classe. Même si le contexte californien se distingue fondamentalement de celui de Biel/Bienne, les écoles américaines avec des programmes en immersion réciproque peuvent quand même inspirer et servir d'exemples pour la *Filière Bilingue* dans la mesure où l'on profitera des bonnes pratiques émergentes dans ces écoles bilingues. Malgré les transferts possibles entre les deux régions, ils restent des particularités non comparables. Tandis que ces écoles californiennes se trouvent dans un contexte monolingue (anglais), Biel/Bienne – une ville institutionnellement bilingue dans un pays avec une majorité germanophone – représente un cas unique en Suisse, le français et l'allemand sont pratiquement universellement présents dans la vie quotidienne. En Californie, par contre, l'anglais a le statut de langue de majorité alors que l'espagnol est la langue de minorité dans cette zone frontalière entre les États-Unis et le Mexique. Néanmoins, certains parallèles concernant la rencontre de deux langues et cultures dans une seule école peuvent être tirés. Par exemple, il s'agit ici et là-bas de deux systèmes pédagogiques qui se côtoient. Dans le cas de la *Filière Bilingue*, l'école plurilingue a pour but d'intégrer le PER (Plan d'études romand) et le plan d'études pour la Suisse alémanique dans chaque classe.

Deux plans d'études réunis : rencontre de deux traditions scolaires

Reste un défi d'importance pour pouvoir passer de la « cohabitation aux échanges entre communautés linguistiques » dont parle Christian Merkelbach dans son rapport final sur l'expérience d'immersion à l'école primaire de Bienne-Boujean (projet *Pont-Brücken* entre 1999 et 2003), soit parvenir à rassembler deux plans d'études dans les mêmes classes de la *Filière Bilingue*. Tandis que le PER s'appuie sur un long

Itinéraires du Plan d'études romand

Mélanie Buser

Assistante de recherche HEP-BEJUNE

processus de construction et sur une tradition de coordination intercantonale, ce n'est pas le cas pour la Suisse alémanique où le *Lehrplan 21* vient de voir le jour. Il sera introduit dans les écoles alémaniques à partir de l'année scolaire 2017/18. Même si des différences existent entre les deux plans d'études, la *Filière Bilingue* pourrait faire preuve d'une finalité commune entre eux, surtout si l'on considère les liens tissés entre les deux langues de scolarisation enseignées en contexte plurilingue.

Selon la perspective des enseignant-e-s de cette école avec l'approche innovante de l'immersion réciproque, il est important de trouver des ponts entre les deux programmes scolaires. Toutefois des différences demeurent. Les enseignant-e-s de l'école enfantine essaient souvent de profiter d'effets de synergie entre les deux plans d'études; cela est plus difficile pour les enseignant-e-s des classes primaires et secondaires (3^e jusqu'à la 11^e année de scolarité). Au degré primaire, les plans d'études ainsi que les grilles horaires correspondantes diffèrent considérablement.

Une particularité du projet pilote est que les élèves germanophones (ou plutôt leurs parents) pourront choisir de suivre l'enseignement selon le plan d'études des classes de langue française de même que les élèves francophones pourront opter pour le plan d'études des classes de langue allemande. Cela signifie que les enfants peuvent suivre le programme scolaire de l'« autre » langue de scolarisation, et donc approfondir leurs connaissances de la langue et de la culture qui leur est moins familière. Une condition primordiale pour une participation réussie à ce projet pilote est forcément la volonté des parents et de leur(s) enfant(s) de s'ouvrir aux nouvelles langues et cultures.

Si les parents choisissent l'allemand pour leur enfant (le plan d'études des classes de langue allemande), cela veut dire que les cours d'allemand et les mathématiques sont enseignés en allemand, tandis que les autres disciplines – jusqu'à un maximum de 50 % de toutes les leçons – sont enseignées en français. Pour réaliser cela, la *Filière Bilingue* proposera chaque fois une classe conforme au plan d'études pour les classes de langue française (PER), et une autre conforme au plan d'études germanophone.

Par ailleurs, une spécificité de la *Filière Bilingue* est notamment qu'il n'y pas seulement les deux langues de scolarisation dans une salle de classe, mais encore le dialecte alémanique parlé par les germanophones de Bienne et les langues d'origine des élèves.

turc, serbe, macédonien, bosniaque, albanais, russe, thaïlandais, arménien, ukrainien, berbère, mandingue. Cette grande diversité linguistique nécessite que les parents des enfants de la *Filière Bilingue* devraient être capables de communiquer avec les enseignant-e-s en allemand



La diversité linguistique dans les classes bilingues

La situation biennoise est unique car le français et l'allemand sont presque universellement présents dans la vie de tous les jours. Pourtant, la collaboration entre deux langues et cultures respectives constitue un défi pour tous les acteurs de la *Filière Bilingue*. C'est aussi une chance énorme pour toutes les personnes concernées en raison de la richesse culturelle et linguistique. Précisons ici que chaque classe du projet pilote est composée environ d'un tiers d'élèves francophones, un tiers d'élèves germanophones et un tiers d'enfants allophones. Ce dernier groupe consiste en une moitié d'enfants dont la L2 est le français (des allophones francophones) ou à l'inverse en une moitié d'allophones germanophones (l'allemand en tant que L2). En plus de la langue française et allemande figurent les langues suivantes comme langues premières : tchèque, espagnol, portugais, italien, serbo-croate, croate, grec, hollandais, slovaque, roumain, polonais, hongrois, bulgare, finnois, anglais, arabe, tamoul, vietnamien, cambodgien, japonais, kurde, hindi, érythréen, perse, bengali, tigrigna, hausa, lingala, togolais, wolof, tchéchène, hindi,

ou en français ou être prêts à acquérir des connaissances dans une de ces deux langues. C'est ainsi que l'on peut garantir la communication entre l'école et les parents concernés.

L'intégration d'enfants allophones dans la *Filière Bilingue* s'inscrit dans la perspective du contexte bilingue voire plurilingue de la ville de Biel/Bienne. Du point de vue linguistique, il ne faut pas oublier que le dialecte (suisse allemand) occupe une place non négligeable pour les francophones dans leur vie quotidienne : les contacts avec les Alémaniques demandent implicitement la connaissance active ou au moins passive du dialecte. L'usage du suisse allemand est quasi omniprésent et l'allemand standard ne représente qu'une variante, essentiellement réservée à l'écrit et aux usages formels. Souvent, les francophones utilisent en parlant avec leurs camarades alémaniques l'allemand standard. Par contre, les élèves francophones de la *Filière Bilingue* apprennent jusqu'à un certain point aussi bien le dialecte alémanique que l'allemand standard. Même si cette situation de *diglossie* représente une difficulté supplémentaire pour les élèves romands, il est essentiel que les élèves

Itinéraires du Plan d'études romand

Mélanie Buser

Assistante de recherche HEP-BEJUNE

francophones soient capables de comprendre le dialecte alémanique. Pouvoir communiquer en dialecte constitue un avantage considérable pour trouver une place d'apprentissage et favoriser l'intégration sociale. Mais cette école bilingue est-elle alors réservée à une élite scolaire ?

La Filière Bilingue : un modèle scolaire élitiste ?

La *Filière Bilingue* est hétérogène si l'on considère les conditions préalables linguistiques et culturelles, mais aussi concernant les aspects sociaux comme l'intégration, voire l'inclusion. Cependant, tous les enfants ont le droit de participer à la *Filière Bilingue*. Le seul critère d'admission est la distance entre l'endroit de résidence des enfants et l'école. Étant donné que la proximité géographique du domicile influence directement l'intérêt porté à cette école, il a fallu la situer dans un quartier où les deux langues sont fortement mélangées. On peut ainsi éviter que la *Filière Bilingue* se transforme en structure scolaire élitiste. Par ailleurs, les enfants ayant des besoins particuliers seront traités selon les mêmes critères que les autres. Par conséquent, la *Filière Bilingue* dispose également des mesures pédagogiques particulières, telles que l'allemand en tant que deuxième langue (DaZ) ou le français langue seconde (FLS), la logopédie et la psychomotricité - dans la même proportion que dans les autres écoles biennoises. Par principe, la base pédagogique fondamentale ne se différencie pas de celle des autres classes à Biel/Bienne. Toutefois, en qualité d'école fortement innovatrice, la *Filière Bilingue* développe son propre profil, bien évidemment une culture plurilingue. Par exemple, les membres du corps enseignant des deux langues travaillent en étroite collaboration et planifient l'enseignement ensemble. Il est important d'observer et d'enregistrer les progrès des élèves de manière coordonnée. Les enseignant-e-s ainsi que les deux directrices de l'école collaborent activement et de manière constructive au développement des classes bilingues ce qui a pour conséquence - il ne faut pas minimiser l'ampleur de ce fait - une charge de travail supplémentaire. Il faut notamment combler une grande lacune de matériaux scolaires bilingues et plurilingues. Les enseignant-e-s sont conscient-e-s de l'environnement plurilingue des élèves, et tirent profit de cette diversité dans leur enseignement en essayant de créer des ponts entre le matériel scolaire qui existe pour l'enseignement du français et celui de l'allemand.

Il est important de souligner que les parents peuvent considérablement contribuer au succès de l'école bilingue, la condition préalable étant une attitude positive envers le plurilinguisme et l'interculturalité. L'école leur fournit des connaissances de base pour l'acquisition d'une langue (étrangère). Le développement langagier des enfants est bien observé et documenté. Comme dans toutes les autres écoles, l'objectif principal reste le bien-être des enfants. Pour cette raison, la *Filière Bilingue* n'est pas réservée à une élite. Au contraire, il existe un mélange équilibré des profils socio-économiques et éducatifs des parents des élèves du projet pilote. Tous les élèves profitent d'une deuxième langue et culture respective, voire d'une éducation plurilingue. En évaluant l'enseignement/apprentissage bilingue, il faut bien distinguer s'il s'agit d'une évaluation de la langue ou du contenu. Le souci demeure bien souvent que les programmes d'immersion réciproque promeuvent certes le bilinguisme et l'alphabétisation dans les deux langues, mais qu'ils ne garantissent pas la réussite des études de niveau scolaire.

Valeur ajoutée :

réussite scolaire en contexte plurilingue ?

Les pratiques linguistiques sont des pratiques sociales infiniment variées et l'hétérogénéité en est une caractéristique fondamentale autant dans la *Filière Bilingue* que dans toutes les autres écoles d'aujourd'hui. De ce point de vue, la communication et le soutien entre les élèves jouent un rôle important dans le système scolaire de l'immersion réciproque. Il est indispensable que les enseignant-e-s encouragent une participation active et dirigée entre les deux groupes linguistiques. Ici comme ailleurs, il convient d'introduire des rituels de classe ainsi que des procédures stimulant l'apprentissage autonome. Concernant l'acquisition des langues (étrangères), le modèle de l'immersion réciproque combine les apprentissages de la langue spontanés et dirigés. Tandis que l'enfant apprend de façon spontanée sa langue première, il acquiert les langues apprises à l'école de manière dirigée : le vocabulaire est sélectionné, la langue souvent simplifiée, la grammaire expliquée. En fonction de l'âge des enfants, l'école enfantine donne la priorité à l'acquisition spontanée; par la suite, l'apprentissage dirigé aura davantage de poids. Du point de vue linguistique, les atouts principaux de l'enseignement bilingue sont donc pour les

élèves la stimulation des compétences linguistiques. Pour la deuxième langue, le profit porte d'abord sur les compétences réceptives et ensuite sur les compétences productives. Par ailleurs, on observe chez les élèves de la *Filière Bilingue* des gains supplémentaires concernant des compétences stratégiques, de curiosité linguistique, d'efficacité communicative comme le phénomène de l'*alternance codique* ou même du *translanguaging* qui signifie que les apprenants bilingues (« les bilingues en devenir ») disposent d'un répertoire linguistique dont ils se servent de façon stratégique pour une communication efficace (García 2009). Les élèves en profitent aussi dans leur langue première et dans les autres langues d'apprentissage (L3, L4, etc.). Les études menées en Valais ou dans le Val d'Aoste ont prouvé que l'enseignement bilingue ne prêterait pas le développement de la langue première. Au contraire, le bilinguisme arrive même à stimuler son développement. Néanmoins, dans un modèle intensif comme l'enseignement par immersion réciproque, on peut observer un certain ralentissement au début de l'enseignement bilingue. Ce retard se comble cependant par la suite (Thomas & Collier, 2002) et la recherche a démontré que la valeur ajoutée escomptée d'un programme d'immersion réciproque bien appliqué découle de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de tous les élèves dans les deux langues jusqu'à leur 11^e année de scolarité. Toutefois, il nous paraît légitime de se demander si en plus de cette « bi-littératie » (*bi-literacy*) les compétences disciplinaires sont aussi assurées. Sur le long terme, il n'y aura pas d'obstacle aux savoirs scolaires, au contraire, l'enseignement bilingue stimule autant les compétences linguistiques que disciplinaires (García, 2009). Tous les élèves profitent de l'enseignement par immersion réciproque et n'obtiennent en tout cas pas de moins bons résultats scolaires qu'ailleurs (Lindholm-Leary, 2010). De plus en plus, on peut même constater un apport de l'enseignement bilingue pour les autres disciplines, parce qu'il permet une pluralité des approches plus grande que dans un enseignement monolingue. En outre, les élèves sont habitués à reformuler le contenu (p. ex. dans leur L2) pour être sûrs de l'avoir compris. Cette capacité de production orale implique un nouveau but dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, notamment celui de la compétence communicative.

Itinéraires du Plan d'études romand

Mélanie Buser

Assistante de recherche HEP-BEJUNE

La compétence communicative : un nouvel objectif dans l'enseignement/l'apprentissage des langues (étrangères)

En faisant référence à la compétence communicative, une nouvelle finalité apparaît concernant les leçons de langues, notamment celle de l'usage d'une langue (étrangère) permettant de s'exprimer et d'agir. Cette approche (rapelons qu'il s'agit d'apprendre à communiquer en communiquant) démontre que l'acquisition d'une langue ressemble à un chemin composé d'étapes car la progression n'est pas linéaire (Baker, 2006). Les compétences linguistiques ne constituent pas uniquement un objectif de formation. L'apprentissage de chaque langue permettant non seulement d'accéder à un monde nouveau, mais aussi d'augmenter ses chances sur le marché du travail. Or, « être fonctionnellement bilingue » (voire trilingue ou quadrilingue...) ne signifie pas maîtriser les langues parfaitement et de manière égale dans la vie quotidienne ou dans le cadre familial ou professionnel, mais pouvoir en user à son gré et suffisamment pour les besoins du moment. Afin d'atteindre cet objectif, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage devront être améliorées en permanence. La documentation du processus de mise en œuvre du projet pilote reste ainsi la tâche clé : il s'agit de documenter soigneusement le concept didactique de la *Filière Bilingue* ainsi que les progrès dans l'acquisition des langues étrangères par les élèves – notamment dans leurs deux langues (langue première et deuxième, soit le français ou l'allemand). Du point de vue linguistique, il convient impérativement de maintenir la documentation du développement langagier d'enfants allophones en contexte plurilingue : la solidité d'une chaîne – dans ce contexte le système scolaire – ne vaut que par la qualité de son maillon le plus faible. L'avenir dira si pareil présupposé porte ses fruits.

C'est ainsi que les résultats liés à la recherche sur les élèves allophones faisant partie de la *Filière Bilingue* peuvent s'appliquer de toute façon partiellement à tout autre contexte scolaire, p. ex. celui de classes monolingues à Biel/Bienne ou ailleurs. Cette documentation se focalise sur ce que Candelier nomme les *approches plurielles, par opposition à des approches singulières, focalisées sur une langue en particulier* (Candelier, 2008). Dans cette perspective, il n'est pas possible de développer le plurilinguisme et sa didactique en continuant

à valoriser le modèle idéal du monolingue natif parlant une langue homogène. Autrement dit, le plurilinguisme renforce les compétences d'interaction et d'expression dans des situations de communication. Par conséquent, les enseignant-e-s de cette école bilingue devraient bénéficier non seulement d'une formation continue adéquate mais aussi d'une formation initiale qui focalise sur le plurilinguisme. En ce qui concerne la formation continue du corps enseignant de la *Filière Bilingue*, les enseignant-e-s ont profité d'une formation régulière, ce qui a permis de réaliser un concept didactique précis – élaboré par Doris Bachmann et Christine Le Pape Racine.

Vers une formation plurilingue du corps enseignant : les défis à relever

Ce projet fournit l'occasion de croiser la problématique de l'éveil aux langues avec un questionnement plus ciblé autour des langues présentes dans la *Filière Bilingue*. Le défi majeur de ce projet innovant est d'intégrer en profondeur la diversité des pratiques linguistiques et culturelles dans une approche plurielle communicative qui remet en question l'ordre linguistique et culturel en tant que tel. Même si l'enseignement par immersion réciproque apporte plus de profit linguistique avec le même nombre de cours de langue, il s'accompagne de difficultés particulières auxquelles est confronté le projet pilote de la *Filière Bilingue*. Avant tout, il réclame un nouveau profil d'enseignant-e-s : Le plurilinguisme est une réalité du 21^e siècle et sa promotion devient de plus en plus une nécessité si l'on veut profiter des relations entre les langues et de leur utilisation fonctionnelle (García, 2009). Toute didactique linguistique adaptée à notre époque en tient compte. Par ailleurs, une telle didactique s'axe de plus en plus autour du concept de plurilinguisme. Du point de vue de ce dernier, le monolingisme et le bilinguisme ne sont que des exceptions. Toutefois – en plus d'une didactique plurilingue – il faudrait développer également une didactique de l'intégration entre langues et disciplines. La *Filière Bilingue* s'aligne sur ces réflexions, et prend en compte les conditions-cadre favorables au plurilinguisme à Biel/Bienne. S'y ajoutent également les expériences faites jusqu'ici à l'école obligatoire ainsi que les connaissances issues de projets réalisés dans d'autres écoles bilingues de niveau scolaire différent.

Une telle didactique n'est pas facile à concrétiser surtout en raison de la vaste diversité linguistique présente : il existe en plus des deux langues de scolarisation des langues locales et un nombre impressionnant de langues d'origine des élèves. Il s'agit notamment de valoriser les différentes langues présentes dans la classe et de leur accorder une place dans le sens d'une éducation orientée vers le plurilinguisme. En plus, une didactique du plurilinguisme permet de répondre à l'objectif qui vise l'introduction à l'école primaire d'une 2^e langue étrangère – l'anglais – à partir de la 7^e année de scolarité.

Dans un premier temps, il faut combler des lacunes de la formation continue du corps enseignant ce qui est normal dans un projet pilote. À ce niveau, les *struggling learners* sont l'un des sujets majeurs en contexte immersif : les élèves « moins scolaires » qui sont confrontés à des obstacles dans un système scolaire avec la présence de deux langues (Fortune, 2010). Dans un deuxième temps, c'est la formation initiale des futurs enseignant-e-s qu'il faut prendre en compte en offrant de certifications spécifiques (« diplôme bilingue »). Dans la *Filière Bilingue*, les enseignant-e-s n'ont pas été pour l'heure suffisamment préparés dans leur formation initiale à dispenser un enseignement considérant l'hétérogénéité, que cela touche l'enseignement immersif ou l'immersion réciproque plus précisément. À long terme, il convient de mettre sur pied une formation initiale et continue qui fasse preuve d'une cohérence interne.

Une difficulté supplémentaire dans une école bilingue se niche dans la construction identitaire des élèves. Parmi eux, certains font preuve d'un conflit culturel – peut-être renforcé dans un système scolaire plurilingue – avec leur culture et les valeurs vécues en famille. Il est parfois difficile de trouver une explication à certains malentendus. Sont-ils dus aux constellations linguistiques/culturelles ou plutôt personnelles ? Souvent, la tendance incite à les expliquer via des différences culturelles précipitées sans analyser les problèmes de façon approfondie.

Un autre défi consiste dans l'élaboration d'un matériel d'enseignement et d'apprentissage plurilingue. En raison de grandes lacunes, il faut développer son propre matériel pédagogique. Cette production devrait se faire en collaboration avec les enseignant-e-s sans pour autant leur

Itinéraires du Plan d'études romand

Mélanie Buser

Assistante de recherche HEP-BEJUNE

en laisser la seule responsabilité. Ce travail est non rémunéré et exige un investissement temporel supplémentaire annexe à la préparation « normale » de leçons. Or, la création de documents bilingues et plurilingues nécessiterait des moyens financiers supplémentaires – au moins au début d'un projet pilote. Par la suite, l'enseignement par immersion réciproque ne requiert plus de ressources financières supplémentaires.

Concrètement, il serait souhaitable que des expériences nouvelles d'enseignement plurilingue puissent être lancées, comme celle vécu dans la commune d'Évilard/Leubringen avec des classes en immersion réciproque qui ont débuté en été 2013 avec une classe de 3^e année de scolarité.

En guise de conclusion

Le bilinguisme est un thème central à Biel/Bienne, étant donné que la ville se trouve à la frontière linguistique et offre ainsi des conditions favorables à la création d'une école bilingue dès le début de la scolarité. L'enseignement par immersion réciproque dans l'école publique de la *Filière Bilingue* met en évidence les atouts multiples de cette organisation particulière de l'enseignement mais aussi les nombreux défis auxquels le projet pilote doit faire face tant sur le plan interne que sur le plan externe.

L'enseignement bilingue offre notamment des atouts pour les élèves : le profit dépasse l'acquisition d'une deuxième langue. Il porte aussi au niveau pratique puisque l'approche plurielle stimule autant les compétences linguistiques que disciplinaires. Les élèves récoltent aussi de

meilleurs résultats à long terme dans les autres disciplines ainsi que, du point de vue linguistique, dans le développement de la langue première et des autres langues d'apprentissage (Thomas & Collier, 2002). En outre, l'enseignement par immersion réciproque peut être avantageux pour les contacts entre élèves de langue et de culture différentes dans le contexte scolaire plurilingue et favoriser ainsi l'intégration des élèves allophones dans la communauté en les mettant en contact avec les langues locales.

Les enseignant-e-s bénéficient aussi – après une phase initiale de surcharge de travail – de ce système en utilisant plus de stratégies décloisonnées (p. ex. synergies dans la planification des leçons à deux, observation du développement des élèves ensemble, etc.) ou encore en profitant de leurs savoirs interculturels. En ce qui concerne le curriculum (système scolaire), il faut souligner l'efficacité curriculaire de l'enseignement par immersion réciproque : sans augmenter le nombre d'heures de leçons de langues (étrangères), les élèves obtiennent de meilleures compétences linguistiques et disciplinaires après un nombre suffisant d'années (cas idéal : de l'école enfantine jusqu'à la fin de la 11^e année de scolarité).

Un tel programme scolaire a aussi son lot de difficultés même si l'enseignement bilingue engendre des avantages non négligeables comme l'ont montré les lignes qui précèdent. C'est ainsi qu'il faut prendre en compte les rapports entre les langues et documenter une didactique avec les contraintes spécifiques liées à une classe plurilingue. Une telle didactique du plurilinguisme

s'intéresse aux langues dans les disciplines mais force aussi à reconsidérer les frontières entre disciplines et à repenser le lien entre langues enseignées et langues d'enseignement. En conséquence, il faut envisager une didactique du plurilinguisme dans sa dimension totale de façon à ce que ses effets puissent s'épanouir dans l'ensemble du curriculum et dans le passage d'un degré à un autre (cohérence verticale).

Tout au long de cet article, nous avons voulu montrer que le projet pilote de la *Filière Bilingue* à Biel/Bienne traite de finalités éducatives, d'approches didactiques, de perspectives plurilingues et plurielles renouvelées, de stratégies d'éveil aux langues, de formation des enseignant-e-s ainsi que de nouveaux outils et pratiques didactiques exigés par cette perspective.

Pour conclure, constatons que les TICE (technologies de l'information et de communication pour l'enseignement) comme *Skype* ou *Google Glass* offrent de nouvelles possibilités d'enseignement enrichissantes – autant dans des écoles monolingues que dans écoles bilingues. La diversité linguistique de plus en plus grande dans nos classes force à trouver de nouvelles perspectives pour cette thématique. Par exemple, cette diversité permet la prise en compte de fortes conséquences sur la formation des futurs enseignant-e-s d'une école plurilingue, impliquant notamment la révision de leur formation. Il faut non seulement envisager une formation continue, mais viser la mise en place d'une formation initiale en didactique du plurilinguisme. Ceci pourrait contribuer à une formation professionna-

Reziproke Immersion in der FiBi in Biel/Bienne: Mehrsprachiger Unterricht in der öffentlichen Schule *Filière Bilingue* (FiBi)

Als grösste zweisprachige Stadt der Schweiz bietet Biel/Bienne ideale Voraussetzungen für den Aufbau einer mehrsprachigen Schule von Schulbeginn an. Seit dem Schuljahr 2010/2011 hat die Stadt Biel/Bienne das Pilotprojekt *Filière Bilingue* (FiBi) initiiert – in Zusammenarbeit mit dem Kanton Bern. Das Konzept dieser öffentlichen Schule beruht auf dem Prinzip der reziproken Immersion. Die Klassen werden je hälftig aus deutsch- und französischsprachigen Kindern zusammengesetzt. Der Unterricht erfolgt zu je 50 % in den beiden Schulsprachen Französisch und Deutsch ("50/50"-Modell).

Diese innovative Schulform begünstigt die Integration von anderssprachigen Kindern, die weder Deutsch noch Französisch als Muttersprache haben. Reziproker Immersionsunterricht « fördert die

Zweisprachigkeit sowie die Lese- und Schreibfähigkeit in beiden Zielsprachen (*bi-literacy*) und das Erreichen der Lernziele in allen Schulfächern von allen Lernenden » (Christian 1994 :1; Übersetzung aus dem Englischen von Mélanie Buser). Dieses Modell unterstützt den (Fremd-) Spracherwerb nicht nur in den Unterrichtssituationen, sondern auch durch Kontakte zwischen den Schülern, nicht zuletzt in den Pausen oder auf dem Schulweg.

Sprachtandems unter den Schülern sowie unter den Lehrpersonen bzw. Schulleiterinnen tragen positiv zum Erwerb der „anderen“ Sprache bei und bringen eine Offenheit gegenüber anderen Kulturen mit sich. Jedoch impliziert eine Schule basierend auf dem Konzept der reziproken Immersion eine Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen mit Fokus auf einer Mehrsprachigkeitsdidaktik, in welcher so oft als möglich Verbindungen zwischen den Sprachen und Kulturen hergestellt werden.

Mélanie Buser

Assistante de recherche HEP-BEJUNE

lisante (Wentzel, 2012) avec des certifications spécifiques pour le corps enseignant plurilingue.

Pour terminer, soulignons que dans les écoles bernoises des classes bilingues sont déjà organisées avec succès au niveau du degré secondaire II. Pourquoi ne pas continuer avec la *Filière Bilingue* jusqu'au degré secondaire I ?

Je remercie cordialement Anne Fournier, Christine Le Pape Racine, Christian Merkelbach & Peter Walther de leurs remarques enrichissantes. ♦

Bibliographie

- Baker, Colin (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Buser, Mélanie et Christine Le Pape Racine avec Gabriela Meier (2012). La Filière Bilingue (FIB) à Biel/Bienne – Entretien avec Ch. Le Pape Racine et M. Buser. *Synergies Europe, Éducation bilingue en Europe et ailleurs: statu quo et itinéraires de recherche possibles*, No 7, 25-31. Internet: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe7/Europe7html>.
- Candellier, Michel (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE*, 5:1, 65-90.
- Christian, Donna (1994). *Two-Way Bilingual Education: Students Learning through Two Languages*. Santa Cruz, CA et Washington, DC: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Fortune, Tara W. avec Mandy R. Menke (2010). *Struggling Learners and Language Immersion Education: Research-Based, Practitioner-Informed Responses to Educators' Top Questions*. Minneapolis, MN: CARLA Publication Series (The Center for Advanced Research on Language Acquisition).
- García, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Lindholm-Leary, Kathryn et Nicholas Block (2010). Achievement in Predominantly Low SES/Hispanic Dual Language Schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13:1, 43-60.
- Merkelbach, Christian (2007). *Bonjour – Guten Tag – Grüezi: de la cohabitation aux échanges entre communautés linguistiques. Rapport final sur l'expérience d'immersion à l'école primaire de Bienne-Boujean*. Tramelan, Switzerland: Section recherche, évaluation et planification pédagogiques (SREP), direction de l'instruction publique du canton de Berne.
- Merkelbach, Christian avec Doris Bachmann, Mélanie Buser, Christine Le Pape Racine et Peter Walther (2013). Rapport intermédiaire pour l'évaluation de la *Filière Bilingue*. Biel/Bienne, Switzerland: Ville de Biel/Bienne.
- Thomas, Wayne P. et Virginia P. Collier (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research, Education, Diversity and Excellence, University of California.
- Wentzel, Bernard (2012). Places multiples de la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant(e)s*. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, No 14, 61-82.

Entretiens

Entretiens réalisés par Bernard Wentzel

Entretien avec Joëlle Franchon

Joëlle Franchon est enseignante en allemand et en Langues et cultures de l'Antiquité au Locle. Au secondaire I, elle enseigne en 9^{ème} année (sections préprofessionnelle et de maturités), en 11^{ème} année de maturités et en dixième année de section de maturités où elle assume une fonction de maîtresse de classe. Elle participe également à la formation des enseignants en tant que formatrice en établissement.

BW : Nous pourrions commencer par parler du regard que vous portez sur le PER en tant que didacticienne.

Dans le PER, j'apprécie surtout le fascicule des capacités transversales. C'est celui avec lequel je travaille le plus. Pour être tout à fait honnête, je ne trouve pas toujours mon compte dans le PER pour les branches que j'enseigne, alors je continue à travailler avec le cadre de référence des LCA qui avait été réalisé sous forme d'objectifs opérationnels. C'est donc proche des volontés du PER. Concernant l'allemand, j'ai plutôt tendance à travailler avec le portfolio européen des langues (PEL) sur lequel est basée la méthodologie *Geni@l*. Je le trouve plus pratique. D'ailleurs, le PER pour les langues secondes a été fait en fonction du PEL.

BW : Pourquoi appréciez-vous particulièrement les capacités transversales ?

Je trouve qu'elles donnent une vraie justification pour mettre en avant l'apprentissage de la collaboration ou le travail du regard critique, par exemple. Lorsque j'ai des classes dans les deux branches, j'essaie même de créer des liens. Par exemple, si je mets en place des travaux de groupe dans une branche comme *Langues et cultures de l'Antiquité* (LCA), j'exploite et je reproduis en allemand ce que nous avons travaillé au niveau de la collaboration, notamment les compétences que les élèves ont acquises. LCA est une branche du groupe B et il est vrai que j'ai plus de temps pour travailler ces compétences. Le programme est moins lourd qu'en allemand. Les capacités transversales sont vraiment intéressantes pour apprendre à porter un regard critique sur les sources. Il est vrai que je faisais déjà cela avant le PER. Il n'a donc pas bouleversé ma pratique. J'ai l'impression que maintenant nous arrivons davantage à légitimer certaines pratiques, notamment les travaux de groupe, par rapport à des parents qui pourraient s'interroger sur leur bienfondé.

BW : Le PER n'a donc pas bouleversé vos pratiques. Non, j'ai l'impression que nous travaillions déjà de cette manière, avec des objectifs en fin de cycle. Il est vrai que cette notion de cycle est peut-être plus mise en avant maintenant. Cela dit, je ne suis pas persuadée que nous ayons toujours conscience de travailler par cycle puisque nous nous passons les élèves d'année en année. Au cycle 3, on nous incite de plus en plus à éviter les redoublements. Il y a aussi une pression assez forte des parents et je pense qu'on tend de plus en plus à ne pas avoir de redoublements à l'intérieur d'un cycle. Pour l'instant, il y en a encore au cycle 3 mais moins qu'il y a dix ans. Concernant plus particulièrement la 9^{ème} année, quand l'allemand sera donné en classe hétérogène suite à la réforme neuchâteloise des sections, il faudra s'interroger sur la possibilité de conserver les mêmes objectifs en fin de cycle et revoir les fils rouges des divers degrés. Pour la première fois, j'enseigne l'allemand en 9PP et en 9MA, en parallèle, et je remarque que c'est franchement très différent.

BW : Comment les enseignants voient les classes de plus en plus hétérogènes ?

Les changements apportent de toute manière des craintes. À titre personnel, je crains effectivement cette hétérogénéité en allemand pour les classes de neuvième année. Je pense qu'elle pourrait être intéressante si on nous donne les moyens de faire de la différenciation et pas seulement une sorte de bricolage entre-deux. Cela risque d'être compliqué. Est-ce que les élèves vont se sentir plus valorisés s'ils sont dans une classe hétérogène plutôt que dans des sections ? Je ne sais pas, c'est difficile à dire. Néanmoins, j'arrive à comprendre tout ce qu'il y a derrière cette réforme. Pour une adhésion à l'idée, il faut aborder la question des moyens.

BW : Quand vous parlez des moyens, à quoi pensez-vous ?

Le plan d'études est déjà un moyen. Il faudra peut-être le revoir. Mais il y a aussi la grandeur des classes, les dotations horaires. Il me semble qu'ils ont retenu quatre périodes par semaine plutôt que trois actuellement en 9^{ème} maturité (2 périodes en classe entière et une en demi-groupe). Peut-être que cela va compenser. En maturité, les élèves ont donc moins de périodes d'allemand même si le programme est plus grand qu'en pré-prof. C'est plus concentré, ça va plus vite et c'est le stress. Mais ce n'est pas qu'une question de rythme. C'était la première fois, en début d'année, que j'avais l'impression de ne pas avoir les outils pour

Entretiens

Entretiens réalisés par **Bernard Wentzel**

arriver à entrer dans la façon de raisonner des élèves. Ces élèves de 9^{ème} pré-prof sont d'ailleurs souvent confiés à des généralistes qui ont une formation différente des spécialistes. Maintenant tout fonctionne bien, il a fallu que je m'adapte.

BW : Qu'en est-il des autres branches ?

Seuls les maths et le français seront à deux niveaux en 9^{ème} année. Pour toutes les autres branches, les classes seront hétérogènes. Par contre, dès la 10^{ème} année, l'allemand, l'anglais et les sciences seront aussi à deux niveaux. Il y aura probablement des épreuves en fin de 9^{ème} année pour ces branches. Je suis rassurée pour l'avenir des LCA alors que cette branche aurait pu disparaître complètement de la grille-horaire. Au début de la réforme, elle avait été placée dans les activités complémentaires facultatives (ACF). Maintenant elle est revenue en appui du français et des langues secondes. L'idée est de permettre aux élèves de comprendre le fonctionnement de la structure d'une langue. En observant dans une langue morte très structurée certains phénomènes comme une terminaison pour une fonction, par exemple, on doit pouvoir transférer ces savoirs dans une langue comme l'allemand. C'est très intéressant pour moi d'avoir les deux branches en même temps. Par contre, on ne fait plus du tout de latin ou de grec traditionnel où on donnait aux élèves des textes à traduire.

BW : Et vous disposez de moyens d'enseignement locaux.

Je crois que *Langues et cultures de l'Antiquité* est en place depuis 2001. Il y a un fascicule pour le latin depuis deux ans. Pour l'approche des cultures, chacun crée ses documents. Nous avons également des fiches opérationnelles, des idées d'exercices ou de films mais les thèmes qui peuvent être abordés sont très vastes : de la création de Rome à l'éruption du Vésuve. Donc, au niveau des langues, nous avons maintenant un fascicule. Le Canton a mandaté deux enseignantes pour récolter des exercices de LCA envoyés par tous les enseignants du canton et les mettre en forme de manière cohérente. Je trouve qu'elles ont bien fait leur travail.

BW : Donc le PER n'a pas eu d'impact sur la manière de concevoir et d'enseigner les LCA.

En fait, il y a dans le PER un onglet « langues anciennes » dans lequel est inscrit ce que je viens de vous dire : ces langues servent à modéliser, à ouvrir à la culture, à l'histoire, à se rendre compte de l'héritage des Romains, etc. Mais les objectifs sont très vagues et peu

opérationnels. J'ai montré à ma stagiaire ce que contenait le PER mais les LCA sont une spécificité cantonale. Dans les cantons de Vaud et du Jura, le latin en tant que tel est encore enseigné. Il est donc difficile de regrouper des choses très différentes les unes des autres.

BW : Pour revenir au début, de manière plus générale, que pensez-vous de l'adhésion des enseignants au PER ?

Il est difficile de parler pour tout le monde. Je pense que, dans les grandes lignes, il est plutôt bien accueilli. Mais c'est peut-être davantage HarmaS qui a apporté des changements, les deux réformes étant juxtaposées. Il est vrai que dans le canton de Neuchâtel, nous avons déjà le PENSE qui, sauf erreur, est à l'origine du PER. Je ne suis donc pas certaine que le PER conduise à révolutionner nos pratiques. Dans la plupart des branches, il me semble que nous travaillions déjà avec une orientation proche du PER. Dans les colloques cantonaux, les programmes ont été adaptés en fonction du PER et j'ai l'impression que nous suivons davantage ces fils rouges et les programmes définis pour chaque branche. Le PENSE a sûrement fait plus de vagues il y a 10 ans. En fait, ce sont surtout les cours de formation au PENSE qui ont fait des vagues. Ils étaient critiqués. Ils étaient considérés comme de la formation continue obligatoire mais ne répondaient pas aux attentes des enseignants quant à leur contenu.

BW : Avez-vous suivi une formation pour le PER ?

Oui, il s'agissait d'une demi-journée ou une journée.

BW : Alors c'était une petite formation

Oui. Je me souviens d'un questionnaire pour déterminer si nous étions « PER-compatible ».

BW : D'accord. Hormis cette journée, y a-t-il eu d'autres formes d'accompagnement mises en place ?

Non, jamais. Je ne me souviens pas que nous ayons eu cette proposition. Cela dit, il y a sans doute des cours de formation continue auxquels nous aurions pu nous inscrire. Je pense vraiment que dans les cycles I et II, il y a eu beaucoup plus de travail avec les enseignants que pour le cycle III.

BW : Je crois qu'il y a eu le cycle III aussi. Vous avez quitté la formation initiale récemment, il y a deux ans. Que pouvez-vous en dire ?

C'est là que je vais m'inscrire en faux par rapport à ce que disent certaines personnes. J'ai trouvé en formation plus que ce que j'attendais, vraiment. Je pense aussi que cela vient du fait que j'avais

une expérience du terrain avant. Dix années d'expérience en remplacement, cela compte beaucoup. À chaque fois que nous avions des cours théoriques, j'avais des exemples concrets dans la tête. J'arrivais toujours à faire des liens très facilement et franchement, je pense que la HEP m'a aidé à évoluer dans ma pratique. Je ne pense pas avoir été incompétente avant mais je me sens davantage compétente maintenant. C'est surtout un regard réflexif sur mes pratiques, une envie de chercher que j'ai développés. Quand je suis face à quelque chose qui ne fonctionne pas en gestion de classe ou en didactique, j'essaie de mettre des mots sur les blocages, d'analyser, de prendre du recul, plutôt que d'utiliser uniquement l'instinct. J'ai beaucoup grandi ainsi, à la HEP. Je ne validerais peut-être pas tous les cours, mais j'ai trouvé particulièrement utiles ceux du domaine de la pratique professionnelle et des didactiques. ♦

Entretien avec René Bickel

René Bickel est enseignant de sciences et mathématiques au collège du Châtelet à Bienne. Il assume également une fonction de direction au sein de cet établissement et participe à la formation des futurs enseignants en tant que formateur en établissement.

BW : Que pouvez-vous dire des changements apportés par le PER ?

Pour les Sciences et les mathématiques, c'est un petit peu différent. Si au niveau des contenus il n'y a pas eu de grandes modifications dans ces deux branches, la différence se situe au niveau de la collaboration romande pour l'élaboration de moyens d'enseignement communs. En 2000 déjà, j'accompagnais les enseignants dans l'introduction de ces nouveaux moyens, et ces derniers étaient déjà construits dans l'état d'esprit du PER à venir. Pour les sciences, je crois également que les changements sont mineurs au niveau des contenus. Il y a presque davantage de thèmes que de leçons à disposition. Nous faisons déjà des choix parce qu'il n'était déjà pas possible de traiter l'ensemble du programme. Je pense que ce qui a essentiellement changé, c'est un regard plus transdisciplinaire entre la biologie, la physique, la chimie, voir même avec d'autres branches. Cela me plaît beaucoup. C'est également devenu un petit peu plus libre dans le sens où les éléments du programme doivent être traités sur les trois années, durant le cycle trois. Nous avons donc encore plus de liberté qu'avant. Je pense que les principaux changements dans le plan d'études

Entretiens

Entretiens réalisés par **Bernard Wentzel**

de sciences se situent au niveau des objectifs et de la manière de penser l'enseignement.

BW: Vous pensez à une approche par compétences?

Oui, cela me plaît beaucoup. Il n'est pas évident de voir la finesse du changement entre le fait de parler d'objectifs ou de compétences. Cela demande - en tout cas en ce qui me concerne - une adaptation et la conscientisation de ce que l'on fait. Je me rends compte que dans la pratique, j'ai peut-être déjà une manière de faire davantage orientée vers les compétences, depuis plusieurs années. J'y vois un changement positif qui favorise la compréhension du plan d'études.

BW: Le discours n'est peut-être pas le même chez tous les enseignants. Comment percevez-vous, de manière générale, le regard de vos collègues sur le PER?

Je pense qu'on ne peut pas mettre tout le monde dans le même « panier ». Lorsque j'ai vu le plan d'études pour la première fois, j'ai trouvé cela magnifique au niveau de la forme. Le changement de ton est également riche au niveau pédagogique. Maintenant, concernant la transposabilité dans la pratique il y a des difficultés. Et elles ne sont pas inhérentes au plan d'études mais plutôt au fait qu'il est très difficile de sortir du chemin, de la manière de faire habituelle. Cela demande beaucoup d'énergie et je le vis dans l'enseignement depuis plus de 25 ans. Nous l'avons vu avec l'introduction d'une nouvelle évaluation, avec les nouveaux moyens de maths, la première mouture entre 2000 et 2002. On parlait vraiment d'une nouvelle philosophie mais, à mon avis, elle n'a pas été complètement comprise. Elle n'a jamais été appliquée par l'ensemble du corps enseignant. J'ai l'impression qu'il se passe actuellement la même chose pour le nouveau plan d'étude. On ne peut pas dire qu'il y ait des résistances mais si on veut voir les choses assez négativement, je pense qu'aujourd'hui encore, un grand nombre d'enseignants n'ont pas vraiment ouvert ce plan d'étude, modifié ou adapté concrètement leur enseignement. Nous avons la chance d'avoir une certaine liberté d'action dans le canton de Berne. Certes, la direction a l'autorité pédagogique sur les enseignants mais elle n'ira pas vérifier dans les détails comment les enseignants appliquent le nouveau plan d'études. Je suis persuadé qu'il y a des choses qui changent et qui changeront encore mais par rapport au volume de travail qui a été mis en place pour créer cet outil, je crains que cela soit encore relativement faible. Je ne sens donc pas une réticence mais plutôt une certaine inertie, une difficulté à sortir des habitudes. Certains sont preneurs et d'autres disent qu'ils travaillent dans

ce sens-là depuis longtemps. Et puis il y a ceux qui ne disent rien.

BW: Donc l'impact est assez limité sur la pratique pour l'instant. Est-ce qu'il y a des séances, entre didacticiens, consacrées au PER dans l'établissement?

Officiellement, nous avons reçu le droit à un certain nombre de journées de formation. Si je prends l'exemple de notre collège, nous n'avons encore jamais pu consacrer une journée complète à ce travail. Pour l'instant, nous sommes dans une période transitoire suite à un changement de direction et des rénovations. Je me suis posé la question sur la possibilité d'organiser une journée de travail consacrée au PER durant cette année scolaire, mais je n'ai pas encore une vision assez claire sur ce qui serait utile d'être fait. Je préférerais que les collègues commencent à travailler par branche, sachant que cela ne favoriserait pas forcément l'interdisciplinarité. J'ai le souhait que ce nouveau plan d'études amène un regard un peu différent et permette de travailler de manière interdisciplinaire. Nous avons eu deux journées de formation à la HEP avec les formateurs pour discuter du nouveau plan d'études et ils ont beaucoup insisté sur cette transversalité, les compétences transversales. Cette notion est certes acceptée mais pas encore intégrée dans la pratique. En plus du PER, il faudrait aussi parler d'autres urgences comme de l'évaluation, qui y sont liés. Même si nous n'avons pas de séances officielles sur le PER, nous échangeons et nous comparons nos pratiques, aussi dans le cadre des stages. Avec nos stagiaires, nous croisons nos manières de voir les choses. Cette année, j'ai la chance d'avoir un stagiaire qui a déjà de la pratique, entre autre grâce à des remplacements. Il y a un échange possible avec une certaine distance. Le PER est intéressant, mais nous n'avons pas encore trouvé la meilleure façon de permettre aux enseignants d'y entrer.

BW: C'était un peu l'objectif de la formation mise en place par la HEP en proposant des personnes ressources qui pourront se déplacer dans les établissements scolaires.

Le problème est qu'elles ne sont pas ou pas assez utilisées, à mon sens. C'est comme si il n'y avait pas de besoin. Pour solliciter l'aide et l'accompagnement d'une personne ressource, il faut que les enseignants en ressentent le besoin. Avant la parution du PER et son application, j'avais l'espoir que les enseignants se disent que ce document allait faciliter leur travail. En ce qui me concerne, je n'ai pas l'impression qu'il va révolutionner mon enseignement. Il confirme plutôt beaucoup de choses

que j'ai essayées de faire. Un certain nombre d'enseignants ne se rendent pas forcément compte du gain qu'il pourrait y avoir à mettre de l'énergie dans une lecture approfondie du plan d'études et d'essayer d'appliquer les modifications qu'il propose.

BW: Concernant les moyens d'enseignement, est-ce qu'ils correspondent à vos attentes?

En maths, les nouveaux moyens romands sont « parfaits ». Ceux que nous avions avant ne correspondaient pas vraiment aux besoins de tout le monde avec l'idée de cinq volumes pour trois années. Le professeur devait choisir des exercices, faire lui-même un fil rouge ou choisir ceux proposés par la sous-commission de math. Maintenant il y a vraiment un fichier et un livre pour chacune des trois années dont énormément d'exercices sont issus de l'ancien document. Donc en maths, nous avons vraiment de la chance parce que c'est un document d'excellente qualité avec lequel nous pouvons bien travailler. L'accompagnement proposé aussi est de très bonne qualité, notamment l'aide mémoire, les ressources en ligne et les commentaires didactiques. Ces derniers ont été conçus par Michel Mante, une personne respectée dans le milieu de la didactique mathématique et qui m'a déjà beaucoup appris. Je trouve très intéressant d'avoir son regard un peu extérieur sur la didactique et sur la manière de faire. En sciences, c'est exactement le contraire. Dans le canton de Berne, il n'y a jamais rien eu.

BW: Il n'y a jamais eu de moyens d'enseignement?

Jamais. Nous avons toujours réinventé la roue et j'ai des classeurs remplis de ressources que mes collègues et moi-même avons réalisées et réadaptées à plusieurs reprises. Il y a eu des cours à la HEP, la mise en place de réseaux dans lesquels nous nous retrouvions entre enseignants et formateurs de sciences. Nous échangeons nos documents, mais cela tient deux ou trois années puis tombe à l'eau. Donc contrairement aux maths, il n'y a rien. Nous utilisons surtout les documents Neuchâtelois et ce que d'autres cantons proposent. C'est du bricolage en fait, depuis 27 ans. Cela ne me dérange plus mais un moyen d'enseignement commun faciliterait le travail d'un débutant et permettrait une cohérence d'ensemble. En effet, je pense qu'au sein même d'une école il peut y avoir des approches diamétralement opposées par moments. Ici nous essayons d'échanger un peu et j'ai entendu que le canton était en train de planifier l'élaboration d'un moyen d'enseignement. C'est déjà une bonne nouvelle même si on ne sait pas quand et comment cela sera réalisé. J'espère que ce sera une entreprise romande, ou au moins de l'espace BEJUNE. ♦

Représentations et regards sur les relations familles-école par des enseignants

Les relations familles-école : Je t'aime, moi non plus...

Au travers d'une recherche que nous avons menée dans le cadre de notre travail de mémoire à la HEP-BEJUNE et d'une analyse d'entretiens relatant le vécu, les expériences et les ressentis de plusieurs enseignants, nous avons tenté de comprendre les représentations et regards portés sur la relation famille-école pour mieux cerner sa complexité.

Suite aux recherches littéraires entreprises, nous avons pu constater que les relations familles-école étaient pratiquement inexistantes auparavant et que le lien entre celles-ci était peu favorisé. En effet, Les frontières entre l'école et la famille étaient fixées d'une part, par l'institution scolaire et d'autre part, par les maîtres ; le rôle de la famille en matière d'instruction était secondaire. Suite à l'évolution des mentalités, des modes de vie et de l'institution scolaire, cette tendance a, toutefois, évolué au fil des années et ce sujet est aujourd'hui devenu d'une importance capitale au sein de la scolarité des enfants. De plus, les questions liées à cette thématique font actuellement débat. En effet, il n'est pas rare d'entendre certains mécontentements ou accusations réciproques qui remettent en cause l'intrusion des uns dans certaines de leurs tâches ou la délégation des responsabilités des autres.

En outre, la plupart des chercheurs en sciences de l'éducation reconnaissent l'importance du rôle joué par le parent dans le processus de scolarisation et de socialisation de l'enfant.

Dans une société où l'exigence et les attentes de performances scolaires sont éminentes, la scolarité de l'enfant apparaît comme une importance majeure pour son avenir et la plupart de ces chercheurs estiment que, lorsque la communication entre la famille et l'école est bonne, l'enfant bénéficie mieux de sa scolarité.

Après la réalisation d'entretiens avec plusieurs enseignants, nous avons analysé et pu classer les données recueillies concernant ces relations en six catégories présentées ci-dessous.

L'évolution historique et sociologique des relations familles-école

L'évolution des relations familles-école a été ressentie par l'ensemble des enseignants interrogés mais est, cependant, exprimée à des niveaux variés.

Une première évolution est mentionnée au niveau des attentes parentales. Il apparaît qu'aupara-

Une relation parent-enseignant que l'on risque, c'est chaque fois une histoire sociale captivante. C'est en effet, au départ, la rencontre de deux personnes porteuses de valeurs différentes, hantées par le message à transmettre, influencées par les préjugés que l'école nourrit à l'égard du milieu et que le milieu nourrit à l'égard de l'école. C'est aussi la rencontre de deux personnes conscientes que l'enjeu – le succès et le bonheur de l'enfant – en vaut la peine [...]. Une relation parent-enseignant, c'est une affaire de foi. Il faut croire que l'on a besoin l'un de l'autre, que chacun peut apporter à l'autre quelque chose d'essentiel. Plus cette conviction est grande, plus les démarches à faire auront du sens.

Bergeron-Ahern, 1991

vant le travail de l'enseignant ne se discutait pas alors qu'aujourd'hui, des justifications plus fréquentes concernant ses actes et ses choix lui sont demandées. Il semble que les enseignants avaient l'habitude de vivre plus librement dans leur classe. Aujourd'hui, l'implication parentale se retrouve aussi au niveau du travail réalisé par l'enseignant. Il s'avère que la loi scolaire des années 1990, à savoir l'instauration des épreuves communes en sixième année (actuellement 8H), a joué un grand rôle sur la qualité de la relation. Cette réforme a engendré une forme de récrimination ; c'est-à-dire que les parents, inquiets que leur enfant réussisse, eurent des attentes plus élevées sur les résultats scolaires et également sur le travail de l'enseignant.

Concernant l'attitude parentale, un sentiment d'anxiété est davantage ressenti par plusieurs enseignants et est interprété par le fait que les parents souhaitent que tout soit mis en œuvre pour les résultats scolaires et l'avenir profession-

Varia

Carole Berdat et Ophélie Premand

nel de leur enfant. Ces propos rejoignent ceux exprimés par Montandon (1994) dans son ouvrage qui relève que la réussite scolaire est devenue un enjeu majeur et suscite des préoccupations.

En ce qui concerne les modalités de rencontre, des changements sont aussi ressentis dans les raisons d'une rencontre avec les parents. En effet, celles-ci ne s'organisent plus uniquement pour les résultats scolaires, mais aussi pour parler du comportement de l'enfant.

Les changements opérés dans les modes de vie engendrent également de nouveaux enjeux, notamment dans les aspects administratifs, organisationnels et communicationnels.

La place de la relation famille-école

L'ensemble des enseignants interrogés s'accorde sur le fait que les relations familles-école sont importantes dans le milieu scolaire, ce qui rejoint les propos de Montandon et Perrenoud (1994), Macbeth (1984), Collinge et Coleman (1992) exprimant que les enfants tirent un meilleur profit de leur scolarité lorsque la communication et la collaboration entre leur famille et l'école est bonne. En effet, tous les enseignants relèvent l'importance d'un lien bénéfique pour la scolarité des élèves et portent un regard particulier sur la mise en place d'une relation positive. La confiance et le respect semblent jouer un rôle important et peuvent s'avérer nécessaires pour améliorer certaines situations liées à l'enfant.

Les moyens mis en place dans les écoles

Concernant les moyens mis en place dans les écoles, tous les enseignants ont précisé que le moyen le plus efficace était la rencontre avec les parents. De plus, certains enseignants nous ont fait part d'une attitude indispensable, c'est-à-dire se montrer disponible et intégrer les parents à la vie scolaire.

De plus, les enseignants estiment la réunion de parents comme une rencontre essentielle car elle est le premier contact avec les parents. Ils insistent aussi sur le fait que cette réunion a pour but de parler des objectifs scolaires de l'année et des grandes articulations de la classe.

La mise en place d'entretiens individuels reste une pratique très importante aux yeux des enseignants, qui les apprécient pour leur côté

personnel concernant le développement de l'enfant, ses progrès et ses capacités. La possibilité de participation de l'élève à l'entretien a été évoquée et peut s'avérer pertinente selon la raison de la rencontre mais il semble nécessaire de porter réflexion sur le bénéfice qu'il peut lui-même en tirer ou non.

Les personnes concernées par la pratique de la classe ouverte lui accordent beaucoup d'importance car les parents peuvent observer leur enfant dans son lieu d'apprentissage. L'opinion des enseignants rejoint celle de Macbeth (1980) qui observe la dimension psychologique et symbolique de cette démarche. Au vu des bienfaits qu'elle engendre, il s'avère plutôt bénéfique de la mettre en place car elle favorise autant l'enseignant, les parents que l'élève et permet de rendre compte du travail scolaire aux parents qui en ont parfois une vision incomplète.

Les difficultés et tensions possibles dans la relation

Les difficultés relatées par les enseignants rejoignent celles exprimées par Goupil (1997) à savoir les difficultés liées aux barrières linguistiques (méconnaissance de la langue scolaire par la famille), les difficultés socio-économiques (mode de vie et situations familiales), les difficultés culturelles (désaccords liés aux valeurs) et les difficultés institutionnelles (évaluation). Cependant, une cinquième difficulté a été mentionnée et se rapporte à la violence (violence verbale voire physique).

Malgré les difficultés rencontrées, la majorité des enseignants estiment satisfaisante la relation qu'ils entreprennent avec les parents et trouvent généralement des solutions lors de situations difficiles.

L'ampleur des tâches entre parents et enseignants

Les rôles et les missions entre parents et enseignants sont parfois complexes et la clarté quant à ces derniers est importante pour la majorité des enseignants qui l'associent, d'une part, à la mise en place d'une confiance et, d'autre part, à la diminution d'éventuels problèmes qui pourraient survenir.

Pour tous les enseignants interrogés, éducation et instruction sont deux missions imbriquées et

il semble même parfois difficile pour certains d'entre eux de définir « qui fait quoi », tant l'une que l'autre font partie de leurs rôles respectifs. Les enseignants ne s'approprient pas exclusivement la part d'instruction des enfants qui revient aussi à la famille. Ceci rejoint la notion de pédagogie implicite expliquée par Gayet (1999).

Concernant la notion d'éducation, elle a toujours été présente dans la profession d'enseignant mais diffère aujourd'hui en termes d'actes éducatifs que les enseignants doivent accomplir.

Le partenariat

Le concept de partenariat a pour objectif de permettre aux enseignants et aux parents de travailler ensemble dans le but de garantir les liens relationnels mais surtout d'apprendre à mener des actions conjointement. Cependant, ce terme semble complexe à définir voire quelque peu ambigu et, par analogie à différents auteurs tels que Bouvier (1991), Sirotnik et Goodlad (1988) et Besse (1993), les définitions données par les enseignants sont partagées. Malgré cette diversité, les définitions proposées restent positives et expriment une volonté concernant des actions concrètes à mener ensemble.

Autant les définitions du partenariat mentionnées par les auteurs et celles des enseignants ont des approches nuancées, autant la finalité première de chacun vise la qualité relationnelle. Effectivement, valeurs, objectifs et actions sont de mise. Le terme d'« ensemble » est également souligné à maintes reprises. Tous les enseignants insistent sur le fait de pouvoir dialoguer d'égal à égal, avec respect, cohérence et accessibilité. Certains témoignages rejoignent l'un des objectifs proposé par Mathon (2009) concernant la prise en compte des besoins relationnels. Le partage de la vie scolaire et familiale tels que des invitations en classe ou des manifestations scolaires est aussi évoqué.

En conclusion, cette recherche met en évidence le fait que les enseignants portent une attention particulière aux relations familles-école et les regards portés sur ces dernières expriment que le rapprochement avec les familles peut avoir une certaine influence sur la scolarité de l'enfant. ♦

L'insertion professionnelle des enseignants de Suisse romande et du Tessin: résultats 2013

Ce cours article présente quelques résultats « bruts » sur la situation de l'emploi, les apports de la formation initiale et les besoins en matière de formation continue. Ces résultats sont tirés de l'enquête annuelle sur l'insertion professionnelle des enseignants réalisée par l'équipe interinstitutionnelle INSERCH¹ auprès des nouveaux diplômés des Hautes École Pédagogiques de Suisse romande et du Tessin.

En mai 2013, 737 enseignants diplômés en 2012 ont été contactés en vue de répondre à un questionnaire en ligne. Il ressort que 255 enseignants ont participé, ce qui représente un taux de réponse

d'environ 35 %. De ces 255 personnes, âgées de 22 à 56 ans (l'âge médian est de 27 ans), 35 ont été formées à la HEP-BEJUNE (13,7 %), 41 à la HEP du Valais (16,1 %), 30 à la HEP de Fribourg (11,8 %) 129 à la HEP Vaud (50,6 %) et 20 à la HEP du Tessin (7,8 %). Parmi elles, 139 ont suivi la formation à l'enseignement préscolaire et/ou primaire tandis que les 116 autres ont reçu un diplôme d'enseignant secondaire. L'échantillon compte 226 francophones, 20 italophones pour seulement 9 germanophones. Seuls 23 (10 %) répondants ne sont pas d'origine suisse. De plus, tel qu'escompté, nous retrouvons davantage de femmes (75,1 %) que d'hommes (24,9 %). Bien que ces enseignants viennent d'obtenir leur diplôme, une bonne partie d'entre eux (58,9 %) possède un arrière-plan professionnel plutôt riche, que ce soit dans le champ éducatif ou dans un autre domaine. Pour exemple, plus d'un tiers (40 %) des ensei-

gnants secondaires sont entrés en formation initiale avec une expérience préalable en enseignement de plus de 3 ans.

La situation de l'emploi

Au moment de notre enquête près de 90 % des enseignants exercent une activité d'enseignement. Sur les 10 % sans emploi à ce moment-là, 6 % d'entre eux ont effectué au moins un remplacement depuis l'obtention de leur diplôme tandis que les autres (4 %) n'ont pas eu d'activité dans l'enseignement depuis l'obtention de leur diplôme. Un bon tiers (34,1 %) des enseignants en emploi bénéficient d'un contrat à durée indéterminée. Les autres, sous contrat à durée

déterminée, ont obtenu des emplois dont la durée est d'une année ou plus pour 72,2 % d'entre eux. On observe que près de 74 % des enseignants interrogés sont satisfaits de leur taux d'emploi qui, en

moyenne, est de 81 % (médiane 90 %). Les enseignants qui déclarent ne pas bénéficier d'un taux d'emploi correspondant à leur attente souhaiteraient pour la plupart une augmentation de leur taux d'occupation. On remarque cependant des différences de taux d'emploi en fonction du titre obtenu (85,6 % pour les préscolaires et/ou primaires contre 75,6 % pour les secondaires), ainsi qu'en fonction du sexe (84,5 % pour les hommes contre 80 % pour les femmes) et de la nationalité (81,6 % pour les Suisses contre 75 % pour les étrangers). Parmi les facteurs cités par les répondants comme décisifs pour l'embauche, des dimensions sociales ou politiques semblent jouer un rôle plus important que les compétences pédagogiques et didactiques à proprement parler.

Les apports de la formation initiale

Le croisement des moyennes de satisfaction des nouveaux enseignants concernant la formation initiale ($m=3.4$; $\sigma=1.43$)² et celle de la perception de leur réussite dans diverses tâches ($m=4.6$; $\sigma=1.09$) permet de dégager 4 tendances:

1. Les tâches que les enseignants réussissent au-dessus de la moyenne et pour lesquelles la préparation par la formation initiale à la HEP obtient un score supérieur à la moyenne sont: *définir des règles de vie pour la classe; être préparé comme je le souhaite pour faire la classe; évaluer les élèves en fonction des objectifs d'apprentissage; maintenir des règles de vie en classe; traduire les contenus à enseigner en objectifs d'apprentissage; trouver les informations théoriques si j'ai besoin d'aide pour améliorer ma pratique; maîtriser les contenus à enseigner.*



2. Les tâches que les enseignants réussissent en moyenne moins bien mais pour lesquelles la préparation par la formation initiale à la HEP obtient un score supérieur à la moyenne

Varia

François Gremion

Formateur-chercheur en Sciences de l'éducation HEP-BEJUNE

sont: *utiliser les nouvelles technologies en fonction d'un choix pédagogique fondé; organiser mon enseignement avec de dispositifs de différenciation; motiver les élèves qui n'entrent pas dans les activités d'apprentissages.*

plébiscitent le volet pratique ($m=5.7$; $\sigma=0.81$). À l'opposé, le mémoire professionnel obtient l'appréciation la plus faible ($m=3.0$; $\sigma=1.61$), précédé des cours de sciences de l'éducation ($m=3.6$; $\sigma=1.49$). Ni la recherche, ni les apports

Il est suivi de près avec des éléments relevant de l'intégration des élèves: *progression des élèves en retard dans le programme; compréhension des troubles et autres pathologies des élèves (dyslexie, hyperactivité,...); motivation des élèves qui n'entrent pas dans les activités d'apprentissages; intégration des élèves présentant des troubles du comportement.*

Pour conclure

Le taux de participation dénote l'intérêt des diplômés à exprimer leur opinion sur la formation et leur situation professionnelle. Comparativement aux résultats des dernières années, les perspectives d'emploi évoluent de façon stable et demeurent plutôt favorables. Quant aux données sur la formation initiale et continue, la perception des enseignants est plutôt mitigée, voire négative. Elle est en phase avec les résultats d'autres recherches sur la formation des enseignants. Professionnaliser le métier d'enseignant, offrir une formation initiale qui donne satisfaction, assimiler une culture de la recherche et de la formation tout au long de la vie demeurent à ce jour encore des défis à relever pour tous les acteurs de la formation.



3. Les tâches que les enseignants réussissent mieux que la moyenne mais pour lesquelles la formation initiale à la HEP ne parvient qu'à un score inférieur à la moyenne sont: *réaliser de façon autonome les tâches administratives; trouver mes repères dans l'établissement; participer activement à des groupes de travail avec les collègues de l'établissement.*

4. Les tâches que les enseignants réussissent moins bien et que la formation initiale en HEP ne parvient pas à transmettre de façon satisfaisante sont: *faire progresser les élèves en retard dans le programme; impliquer les parents par différentes formes de rencontres et d'échanges; intégrer les élèves présentant des troubles du comportement; prévenir les comportements non appropriés chez les élèves; organiser mon enseignement en tenant compte des élèves migrants; organiser mon enseignement en tenant compte des élèves à besoins spécifiques; organiser mon enseignement en tenant compte des élèves allophones.*

Concernant les éléments de la formation initiale qui contribuent au développement de leurs compétences professionnelles, les enseignants

plus théoriques n'ont manifestement la cote en regard du volet pratique. L'idée que le métier s'apprend avant tout durant la pratique, voire par elle seule, semble une conception que la formation initiale ne parvient manifestement pas, à ce stade, à ébranler. Du reste, le moment auquel nos répondants se sont sentis enseignants est fortement lié à la pratique plutôt qu'à la vocation (20 %) ou à la formation (20 %): 23 % dès les premiers jours d'exercice et 32 % quelques mois après leur recrutement, alors que seuls 5 % ne se sentent pas encore enseignants.

Les besoins de formation continue

Dans l'ensemble, les nouveaux enseignants paraissent peu enthousiastes dans l'expression de besoins en matière de formation continue ($m=3.8$; $\sigma=1.19$). Près d'un enseignant sur 2 (41 %) estime ne pas avoir vraiment besoin de formation continue. Toutefois, les éléments indiqués participent avant tout des dimensions que les enseignants reconnaissent moins bien maîtriser, mais aussi de celles au sujet desquelles la formation initiale donne le moins satisfaction. Le besoin le plus exprimé concerne *l'acquisition de nouvelles ressources ou idées pour enseigner.*

L'équipe de recherche INSERCH exprime ses remerciements à tous les enseignants qui ont participé à cette enquête et encourage celles et ceux qui, à l'avenir seront sollicités, à participer activement au questionnaire en ligne qui leur est proposé. ♦

Équipe INSERCH

Marie-Anne Broyon (HEP VS), Silvio Canevascini (SUPSI), Maud Forster (HEP FR), Crispin Girinshuti (HEP VD), François Gremion (HEP BEJUNE), Philippe Losego (HEP VD), Jeanne Rey Pellissier (HEP FR) et Sandra Zampieri (SUPSI)

¹ Pour les cantons de Berne (partie francophone), du Jura et de Neuchâtel (espace BEJUNE), et les cantons de Fribourg, Valais, de Vaud et du Tessin

² Sur une échelle de 1 à 6

Savoirs pour enseigner
Dossier du prochain numéro
d'Enjeux Pédagogiques

Agenda

Une nouvelle année!

Grands rendez-vous en perspective!

Exposition		Avril – Mai 2014	
Les caisses à outils de Jean Tinguely			
HEP-BEJUNE, Médiathèque, site de Porrentruy	Du 3 mars au 11 mai	Lu à Ve 8h00 à 17h30	
	Ouvertures spéciales les samedis et dimanches 26 & 27 avril, 3 & 4 mai et 10 & 11 mai de 14h00 à 17h00		
La médiathèque de Porrentruy vous propose d'entrer dans le monde de l'industrie, du recyclage, de la philosophie pratique, de l'amitié, de l'humour et de la dérision. Cette nouvelle exposition est présentée sous la forme de 17 caisses à outils, comme autant d'ateliers conçus par la Vallée de la Jeunesse à Lausanne, pour apprendre à connaître Jean Tinguely.			
L'œuvre de Jean Tinguely, facile d'accès car spectaculaire, est une porte ouverte vers les courants de pensées libertaires des années 60 et une fantastique introduction à l'art moderne. Par sa diversité d'approche et son aspect ludique, cette exposition peut être parfaitement adaptée à différentes tranches d'âges.			
Conférence-débat		Mai 2014	
Profession enseignante - Conférence III: Recherche, action et savoirs des enseignants			
HEP-BEJUNE, site de Bienne, D101 Conférenciers: Bernard Wentzel et François Joliat	21 mai	14h00-16h00	
Exposition		Mai – Juillet 2014	
Les caisses à outils de Jean Tinguely			
HEP-BEJUNE, Médiathèque, site de La Chaux-de-Fonds	Du 19 mai au 4 juillet	Lu à Ve 9h30 à 18h00	
Séminaire		Septembre 2014	
Séminaire annuel des professeurs de didactique du Sport des Hautes Ecoles Pédagogiques suisses			
HEP-BEJUNE, Bienne Responsable : Nicolas Voisard	Jeudi 21 et vendredi 22	08h00 – 16h30	
Exposition		Août – Octobre 2014	
Les caisses à outils de Jean Tinguely			
HEP-BEJUNE, Médiathèque, site de Bienne	Du 18 août au 3 octobre	Lu à Ve 8h00 à 18h00	

LES ÉDITIONS HEP-BEJUNE

EPS

éducation physique et sportive

Pratiques

*Offre valable jusqu'au 31 juillet 2014 dans la limite du stock disponible

http://www.hep-bejune.ch/boutique/pratiques/jeux_forêt

OFFRE promotionnelle
10.00 CHF*
au lieu de 15.00 CHF



LES ÉDITIONS HEP-BEJUNE

<http://www.hep-bejune.ch/boutique/recherche/actesRecherche08>

OFFRE promotionnelle
20.00 CHF*
au lieu de 28.00 CHF

Recherches

*Offre valable jusqu'au 31 juillet 2014 dans la limite du stock disponible

