



Numéro 35

11.2020

Revue de la Haute École
Pédagogique
des cantons de Berne,
du Jura et de Neuchâtel

Thématique

Les instituts
de formation
et la qualité



Enjeux pédagogiques

Dossier thématique

Accorder du crédit, offrir des valeurs : les instituts de formation et la qualité

5 Présentation du thème

I. Développer la qualité dans une institution de formation : comment s'articulent valeurs, gestion et reconnaissance externe ?

7 Entretien avec Julien Clénin

8 La culture institutionnelle comme point de départ

*D. Gyger Gaspoz, M. Lebreton Reinhard,
C. Miserez-Caperos*

11 Le mentorat comme dispositif
d'aide à l'insertion professionnelle
des enseignantes et enseignants novices
E. Kneuss

12 Un modèle d'excellence sans compromis
D. Morgan et D. Bosmans

II. Évaluer l'enseignement : entre autonomie, standardisation et mesures de valeurs ?

14 Assurer la qualité de l'enseignement :
vers un processus plus dialogique
M. Roberts et D. Bosmans

15 Entretien avec Marc Romainville

16 Un dispositif pour développer l'autonomie
cognitive de l'élève
S. Simonnin

III. Entretenir la qualité et développer des valeurs ?

19 Entretien avec François Riat

21 Le développement de l'égalité des chances
et de la diversité : un critère de qualité
au sein des HEP de Suisse romande
F. Pasche Gossin

22 Qualité de la recherche : entre normes,
exigences et pratiques scientifiques
F. Arcidiacono

24 Un audit interne pour prendre connaissance
des habitudes développées dans le cadre de
l'enseignement et du travail à distance
J. A. Schumacher

26 Entretiens croisés

28 Le plein de ressources



P.P.
CH-2501
Biel / Bienne
Poste CH S A

- 2 Éditorial
- 3-4 Regards sur...
- 4 Questions à... Michel Girardin
- 5 **Dossier thématique**
Accorder du crédit, offrir des valeurs : les instituts de formation et la qualité
- Espace pratique**
- Formateurs et formatrices**
- 29 CroCoDEL - Pour une didactique plurilingue et interculturelle en 1-2H
E. Schindelholz Aeschbacher et A. Tonon
- Étudiant-e-s**
- 30 Introduire un enseignement de la littérature classique dans les classes de fin de cycle
M. Monnier
- 31 Des fichiers partagés sur le cloud pour soutenir l'apprentissage
K. Brunner-Tschanz et J.-S. Meia
- 32 Comment faire de la littérature au secondaire I ? Le cahier d'écriture : un outil de partage et de réflexivité
A. Tiengweliu Schneeberger
- Médiathèques**
- 33 Les médiathèques migrent et s'ouvrent à de nouvelles collaborations
- 33 Séries de livres : des compléments disponibles sur laPlatform
- 34 Lire en classe – Wer bin ich ?
- 34 Jeux de Klee
- 35 Les mallettes d'expérimentation, vous connaissez ?
- 35 Pour une meilleure qualité de son et d'image à distance
- 36 Agenda



« La HEP-BEJUNE savait pouvoir compter sur l'engagement constructif et la responsabilité collective et individuelle des membres de ses corps constitués »

La qualité dans le respect des valeurs

Les présentes lignes paraissent exactement une semaine avant le dépôt du rapport d'autoévaluation de la HEP-BEJUNE auprès de l'Agence suisse d'accréditation et d'assurance qualité (AAQ). Ce tournant fait entrer notre institution dans la dernière ligne droite vers une accréditation par laquelle elle est déterminée à accéder au statut de haute école reconnue de plein droit au sens de la législation fédérale.

Quel chemin parcouru depuis la signature, en 2000, du concordat intercantonal fondant la haute école pédagogique de l'Arc jurassien ! Comme d'autres, notre institution a ainsi vécu une évolution structurelle et paradigmatique marquée par les étapes de tertiarisation, d'académisation, de « scientification », d'accréditation et d'autonomisation.

Initiée il y a un quart de siècle, la translation de la formation des enseignantes et des enseignants vers le niveau tertiaire constituait une réforme d'envergure qualifiée communément de tertiarisation de la formation enseignante. Dans son acception institutionnelle, le terme polysémique d'académisation décrit l'intégration d'une formation dans un dispositif habilité à délivrer des titres académiques. L'académisation supposait une « scientification » associant étroitement enseignement et recherche. Les premières étapes de cette évolution visaient à répondre aux injonctions politiques liées à la construction du paysage suisse des hautes écoles imbriquée dans celle de l'espace européen de l'enseignement universitaire.

Le processus de Bologne et ses objectifs en matière d'évaluation de la qualité imposaient en outre aux hautes écoles de se trouver en mesure de rendre des comptes sur la qualité de leurs prestations. La Suisse se conforma à ces exigences au moyen de la loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles (LEHE), qui prévoit que toutes les hautes écoles se soumettent à une accréditation institutionnelle portant sur un système propre d'assurance qualité garantissant la qualité de leur enseignement, de leur recherche et de leurs prestations de services.

Les standards fixés accordent une grande importance à l'autonomie des hautes écoles. La pérennité et l'autonomie de la HEP-BEJUNE sont assurées par le nouveau concordat intercantonal dont la révision est à bout touchant. Les processus d'autonomisation et d'accréditation se trouvent donc conduits en parallèle.

Ce développement institutionnel dynamique s'est quelquefois heurté à une forme d'inertie de pensée, à des forces rétrogrades, voire à la mélancolie liée à une ère révolue. D'aucuns ont

regretté l'époque glorieuse de l'École normale, d'autres ont contesté « l'utilité » de la recherche, l'éloignement d'avec le terrain, ou encore dénoncé la sur-académisation de la HEP comme les exigences de qualification de son personnel.

La promotion de la qualité dans une institution de formation risquait donc de provoquer de fortes réticences et des préjugés tenaces. Avec le recul, il faut se réjouir qu'ils n'aient pas été si nombreux et qu'ils se soient estompés au fur et mesure de l'avancement du projet d'accréditation institutionnelle. Ce qui nous fait dire que la définition que Rege Colet donne de la qualité se vérifie aussi à la HEP-BEJUNE :

« La qualité n'est pas une propriété intrinsèque d'un enseignement ou d'une formation qu'il suffit de mesurer adéquatement. Bien au contraire, la qualité est le résultat d'une construction sociale et institutionnelle autour de valeurs partagées et reconnues par les membres de la communauté. Il n'existe pas un bon enseignement ou une bonne formation per se. C'est toujours le résultat d'une définition partagée et négociée par les personnes concernées. »

En s'engageant dans une démarche constamment participative et interactive visant à développer, par cercles concentriques, une culture institutionnelle considérant la qualité comme une valeur partagée, la HEP-BEJUNE savait pouvoir compter sur l'engagement constructif et la responsabilité collective et individuelle des membres de ses corps constitués.

Bien que représentant un passage obligé, et pour vitale et essentielle qu'elle puisse être, la procédure d'accréditation institutionnelle n'est cependant nullement une fin en soi. Elle constitue surtout l'amplificateur d'un élan fédérateur dans lequel notre haute école s'engage à assurer et à développer, durablement, continûment et dans le respect de ses valeurs, la qualité de ses prestations d'enseignement, de recherche et de services.

Note

- 1 Rege Colet, N. (2010), L'évaluation à l'épreuve d'un dispositif d'académisation de la formation des enseignants, Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.

EP

FSC imprimé en Suisse

Impression sur papier Profftop FSC chez Courvoisier-Attinger, Bienne

Haute École Pédagogique – BEJUNE
Chemin de la Clélie 45
2503 Bienne, Suisse
www.hep-bejune.ch
0844 886 996

Impressum
Coordination de l'édition et de production
Tristan Donzé et Anaïs Girard
Crédits photographiques
Anne-Camille Vaucher
Conception graphique, mise en page et coordination de production
Bogsch & Bacco

Remerciements

L'équipe de rédaction de la revue adresse ses vifs et sincères remerciements à toutes les auteures et à tous les auteurs, ainsi qu'à tous les collaborateurs et toutes les collaboratrices qui ont permis l'édition et la diffusion de ce numéro.
Bienne, novembre 2020



Remise des titres 2020 à distance

Afin de contenir au mieux la pandémie de Covid-19, la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel a dû se résoudre à annuler sa traditionnelle cérémonie de remise des titres prévue initialement le 6 novembre 2020 au Palais des Congrès de Bienne. Les lauréat-e-s ont reçu leurs diplômes par la voie postale accompagnés d'un modeste présent. De manière à honorer la réussite de ses diplômé-e-s, la HEP-BEJUNE leur a donné rendez-vous le jour J sur une page spéciale de son site internet. En ligne sous www.hep-bejune.ch/remise destitres2020 : la liste des lauréat-e-s 2020, ainsi que les vœux de plein succès de Maxime Zuber, recteur de la Haute École Pédagogique BEJUNE.

Claudine Chappuis



Crédit : Forum du bilinguisme

À deux, lernen wir mieux Nouvelle plateforme nationale pour améliorer son niveau de langue

En Suisse, le plurilinguisme et le bilinguisme (français-allemand) en particulier jouent un rôle important au sein des hautes écoles. En ce sens, les TANDEMs linguistiques constituent l'outil parfait pour promouvoir l'apprentissage des langues et compléter l'offre, que ce soit dans le domaine académique ou administratif.

C'est forte de cette conviction que la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel s'est associée au projet de plateforme nationale edu.e-tandem.ch du Forum du bilinguisme. Cette dernière met en relation les étudiant-e-s, les enseignant-e-s, ainsi que les collaboratrices et les collaborateurs des écoles participantes qui souhaitent perfectionner une langue étrangère. Objectif : jouer le rôle de communauté académique virtuelle nationale pour les TANDEMs linguistiques.

Un tandem se compose de deux personnes de langues différentes, qui s'enseignent réciproquement leur langue en se retrouvant face à face ou virtuellement. Suite à la création d'un profil sur la plateforme, l'utilisateur a la possibilité de rechercher un-e partenaire de tandem au sein de sa propre institution ou auprès d'une institution partenaire.

Outre la HEP-BEJUNE, cinq hautes écoles – la Haute École spécialisée bernoise, la Pädagogische Hochschule Bern, la Haute École spécialisée de Suisse occidentale, l'Université de Berne et l'Université de Neuchâtel – forment ensemble la première communauté virtuelle nationale de TANDEMs linguistiques.

Plus d'informations : edu.e-tandem.ch

Clelia Favre

Hommage à Marcelo Giglio

Le « geste » accompagnait sa pensée. En ce regard brillant, le monde de l'éducation était riche du changement ; on y lisait, notamment, combien la créativité et les approches transversales entrent en belles résonances avec le monde de la formation et de l'éducation.

Le 12 juillet 2020, le Prof. Dr Marcelo Giglio s'est brusquement éteint, laissant la communauté éducative de la HEP-BEJUNE sous le choc. C'était à la veille du Congrès 2020 de la Société suisse pour la recherche en éducation, dont il a été l'une des principales chevilles ouvrières.

Professeur en didactique de la musique et responsable du domaine de recherche « Créativités et collaborations en éducation » à la HEP-BEJUNE, Marcelo Giglio a œuvré pour la haute école pédagogique de l'Arc jurassien de 2003 à 2020. Au bénéfice d'une longue expérience d'enseignant en milieu scolaire aussi bien qu'universitaire, en Argentine et en Suisse, il s'intéressait de près à la relation enseignant-élève en situation pédagogique innovante et dans le cadre d'activités pluridisciplinaires. Membre du bureau de l'European Association for Practitioner Research on Improving Learning (EAPRIL) ainsi que de la commission de la recherche de l'International Society for Music Education, il enseignait aussi à l'Institut de psychologie et éducation de l'Université de Neuchâtel. Son large et brillant travail de recherche (publications et expertises en plusieurs langues [articles et livres], mandats, conférences...) axé autour de la didactique de la musique, de la créativité et des gestes de l'enseignant, est reconnu internationalement.

Merci Marcelo, pour tes mots, ces échanges, qui, issus d'une passion vraie, étaient plus que de petites conversations savantes ou des causeries ordinaires. Ta joie de penser et ton authenticité resteront en chaque esprit marqué par ta rencontre.

Tristan Donzé



Crédit : HEP-BEJUNE

La recherche : une mission fondamentale des HEP

« Avec sa vocation de concilier des exigences scientifiques et des visées professionnalisantes, la formation à l'enseignement se doit d'appréhender les savoirs comme se trouvant au carrefour de la recherche, des pratiques et de la formation. » C'est en ces termes que Maxime Zuber, le recteur de la HEP-BEJUNE, a ouvert à la fin de l'été le 45^e Congrès de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE). C'est en effet à la Haute école pédagogique de l'Arc jurassien qu'est revenu l'honneur cette année d'organiser le grand rendez-vous scientifique annuel de la SSRE.

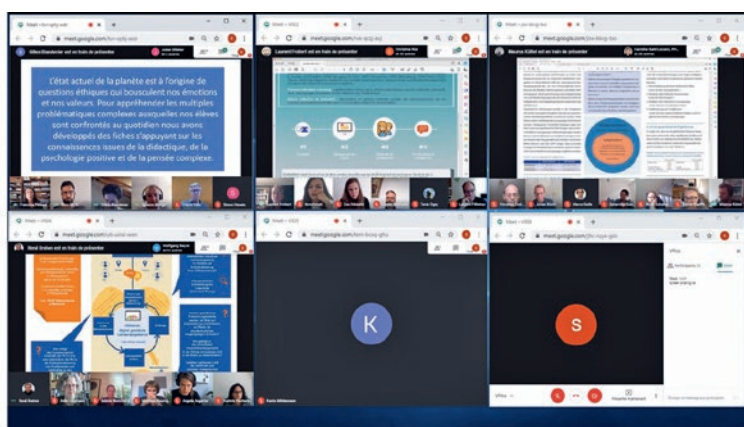
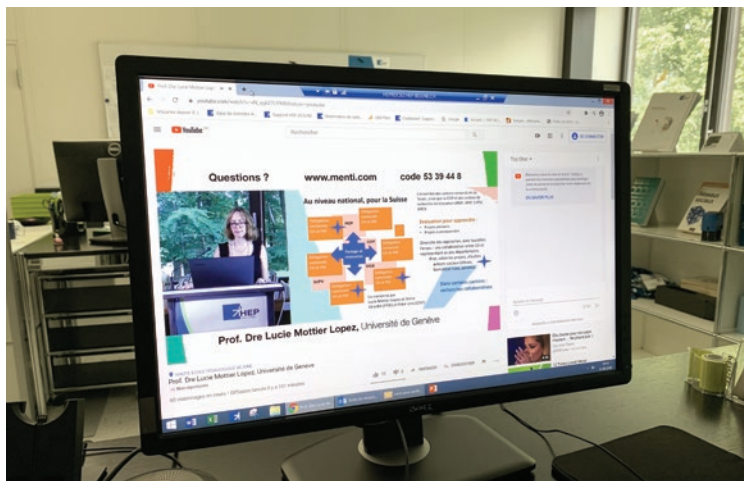
Le congrès, qui avait été ajourné dans un premier temps, s'est finalement tenu dans un espace virtuel imposé par les circonstances sanitaires. Une prouesse technologique qui a fait se réunir et échanger en ligne durant trois jours près de 400 participant.e.s en provenance de différentes régions de Suisse comme de pays européens ou d'autres continents. Au total, plus de 230 contributions – trois conférences invitées, près de 120 ateliers de communications individuelles, 28 symposiums, quatre tables rondes interactives et 17 présentations de posters – ont reflété la richesse et la diversité des perspectives scientifiques en éducation.

À l'heure de la COVID-19 et des défis que la mise en place du semi-confinement a posés à l'entier du système éducatif, la question de la (co)construction des savoirs était d'autant plus pertinente, comme l'a si bien souligné Deniz Gyger Gaspoz, vice-rectrice de la recherche et des ressources documentaires à la HEP-BEJUNE et SSRE 2020 Organising Committee chair. « La crise sanitaire que nous traversons renforce encore davantage la nécessité d'une collaboration entre les différents acteurs œuvrant dans le domaine de l'éducation. »

Dans ce sens, la tenue même à distance du congrès 2020 de la SSRE aura fait gagner ses lettres de noblesse à ce qui constitue, comme l'a rappelé Maxime Zuber, l'une des missions fondamentales des HEP : « Une recherche ouverte, interdisciplinaire, en lien étroit avec les acteurs du terrain, auxquels sont destinés les innovations pédagogiques et les processus d'apprentissage éprouvés. »

Pour plus d'informations : <https://events.hep-bejune.ch/ssre2020>

Claudine Chappuis

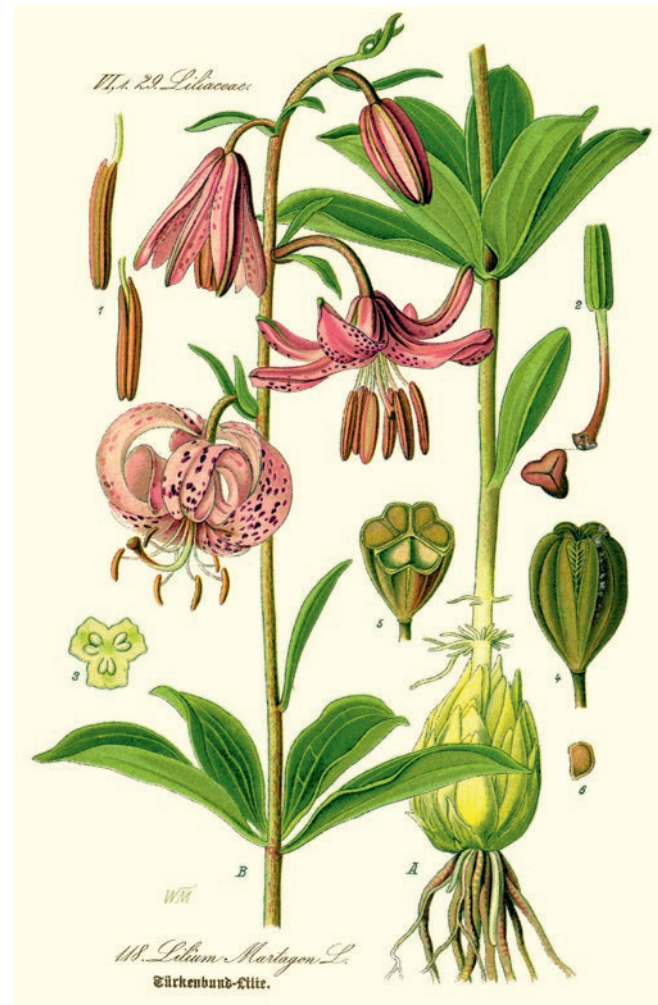


La HEP-BEJUNE a organisé le 45^e Congrès de la Société suisse pour la recherche en éducation qui s'est tenu en ligne du 31 août au 2 septembre 2020.

Crédit : HEP-BEJUNE

Ancien chef de projet de la HEP-BEJUNE, aujourd'hui thérapeute de famille

Questionnaire de Proust allégé...



Quel est le meilleur conseil que l'on vous a donné ?

Il m'est venu de Nelson Mandela : « Dans la vie, tu ne perds jamais. Soit tu gagnes, soit tu apprends. »

Quelle est l'erreur qui vous inspire le plus d'indulgence ?

Celle qui est provoquée par une confiance sans limites à autrui, jusqu'à l'aveuglement.

Si vous avez un jour de congé, que faites-vous ?

Je vais marcher en forêt puis je regarde un opéra de Mozart ou un film de Stanley Kubrick ou un concert du groupe Queen pour terminer par l'écriture de haïkus.

Quel enseignant vous a le plus inspiré ?

Michaël Huberman, à l'Université de Genève.

Comment imagineriez-vous l'école idéale ?

C'est une école sans murs. Les sujets d'études viennent de l'environnement immédiat (politique, culturel, biologique, climatologique, social, économique...). Elle est encadrée par des personnes capables de faire naître et croître chez les apprenants un désir épistémophilique, puis de se rendre peu à peu inutiles.

Qu'appréciez-vous le plus chez vos amis ?

Leur ouverture tous azimuts, leurs compétences transdisciplinaires, leur capacité de s'émerveiller, le tout orienté par une rigoureuse honnêteté intellectuelle et éthique.

Quel est le pays où vous désireriez le plus vivre ?

Celui de qui j'ai le plus reçu afin de me permettre de rendre et d'activer ainsi le cycle complet du don : le DDDR (demander, donner, recevoir, rendre).

Quelle fleur aimez-vous ?

Le lys martagon.

Quels sont vos héros de fiction favoris ?

Dalva, créée par Jim Harrison.

Jean Valjean, créé par Victor Hugo.

Biographie en bref



Enseignement
de 1959 à 1972, à Courfaivre puis Delémont.

- *L'école et la vie* ; SPJ, 1968.
- *Changer l'école* ; SPJ, 1972.
- Vers l'autogestion in *La pédagogie en Suisse romande* ; Les cahiers protestants No 5, 1974.
- La difficile émergence des méthodes actives dans un pays rangé, in *Ils ont voulu changer l'école*, Alphil, 2009).

Formation des maîtres
de 1972 à 2002, aux Écoles normales de Delémont et Porrentruy ; à l'Institut pédagogique de Porrentruy puis à la HEP-BEJUNE.

- *Former un enseignant et/ou former une personne* ; CDIP, 1981.
- Charte de fondation de la HEP-BEJUNE, en collaboration ; 1999.

Activités thérapeutiques
de 1998 à ce jour, à l'École française de psychodrame à Paris, puis à l'Atelier de psychogénéalogie de Delémont.

- Conduire une médiation familiale en s'inspirant de l'Édit de Nantes, ODEF, Genève, 2016.

Dossier

Accorder du crédit, offrir des valeurs : les instituts de formation et la qualité

- 7 – 13 **I. Développer la qualité dans une institution de formation : comment s'articulent valeurs, gestion et reconnaissance externe ?**
- 14 – 17 **II. Évaluer l'enseignement : entre autonomie, standardisation et mesures de valeurs ?**
- 19 – 25 **III. Entretenir la qualité et développer des valeurs ?**

Aussi surprenant que cela puisse paraître, la démarche qualité renvoie au sens premier et noble du mot « économie », du grec *oikonomikós* : l'administration d'un bien (à l'exemple antique du grand domaine agricole) en vue d'en faire bon usage. La démarche, participative, en action(s), permet de prendre mesure : à observer la qualité, le bien prend valeur efficiente, durable, richesse profitable à chacune et chacun.

Prendre le temps d'observer les valeurs de la qualité, en donner crédit, c'est la démarche particulière de ce numéro consacré à la qualité au sein des institutions de formation.

On y découvre de multiples perspectives : d'étudiant-e-s, de professeur-e-s, d'enseignant-e-s, de chercheur-e-s, de responsables de la gouvernance comme de la qualité. Toutes et tous prennent un temps pour examiner les caractères propres à une perspective ou à une démarche très concrète, au sein des institutions de formation. On y entrevoit, entre autres éléments, que les valeurs se conjuguent toujours à plusieurs, que l'autonomie est centrale, que l'enquête se fait mesure de consolidation, que la qualité s'attelle à l'égalité des chances : tant d'éléments qui, si déjà évoqués par la littérature, prennent ici forme concrète, en pratiques comme en pensées singulières.

La HEP-BEJUNE aurait tant voulu pouvoir imager les valeurs de la qualité par des prises de vues se référant explicitement aux gestes professionnels et aux visages humains. Rendez-vous était pris lors de la Journée institutionnelle 2020 consacrée à une réflexion en lien avec les valeurs qui sous-tendent ces gestes professionnels et nous servent de traits d'union au sein de la HEP-BEJUNE. La crise sanitaire l'en aura empêchée, la Journée ayant eu finalement lieu à distance.

En guise de conclusion, reprenant les mots de Marc Romainville, dans l'entretien mené pour ce numéro, « on évalue toujours en fonction de valeurs ou d'idéaux, explicitement de préférence ». Aux lectrices et lecteurs d'en trouver une expression, en toutes lettres, au fil du dossier, et d'ainsi prendre part à la définition.

Tristan Donzé, responsable des publications

Note

- ¹ Dans les propos de Socrate, rapportés par Xénophon.

**Carte blanche**

Anne-Camille Vaucher

La situation sanitaire a condamné le projet de prendre des vues de scènes vivantes lors de la Journée institutionnelle de l'institution, scène de présence humaine, de chacune et chacun participant de la construction de valeurs et de qualité.

Anne-Camille Vaucher, la photographe à qui a été offerte carte blanche pour illustrer le thème, a choisi alors de jouer avec le matériau verre. Selon elle, la diversité de points de vue et des visions s'y retrouve en un dénominateur commun, clair, précis. Ainsi désire-t-elle illustrer le fait que chaque élément travaille séparément, mais selon un même objectif général. En changements constants, vivants : plantes, verre qui se façonne dans le feu, arc-en-ciel qui naît de la lumière... ce sont les différents effets que le verre peut conférer, toujours dans cette idée de la qualité, que la photographe biennoise a mis en exergue.

Selon ses mots : « protection, agrandissement, transparence. Le verre peut magnifier, mettre en avant, colorer, il peut paraître fragile, mais peut aussi être incassable, il provient d'un matériau opaque et termine transparent... je pense pouvoir, par ce biais, mélanger, dans certaines images, les processus de réalisation du verre. » Ce qui, selon elle, s'approche conceptuellement de l'objectif de la HEP, formant les futur-e-s enseignant-e-s et façonnant l'enseignement, sous de multiples facettes, comme le verre.

Anne-Camille Vaucher est photographe diplômée (HFP Fotodesign), elle est établie à Bienne.

Les instituts de formation et la qualité

I. Développer la qualité dans une institution de formation : comment s’articulent valeurs, gestion et reconnaissance externe ?

« L’amélioration continue se construit à partir des valeurs »
Entretien avec Julien Clénin

Propos recueillis par Tristan Donzé

En quoi la notion de « qualité » est-elle en lien avec la formation et l’éducation ?

Il faut s’accorder sur la notion même de qualité. Si la perspective première conduit à la définir comme étant la « meilleure façon de produire », je comprends bien que cette notion de qualité peut être source d’inquiétude, voire de méfiance. Cependant, une autre perspective peut être considérée, celle qui permet d’inscrire l’organisation dans une démarche d’amélioration continue.

Dans notre contexte qui est celui de la formation et dans la seconde perspective proposée, il s’agit de questionner la qualité dans une optique de développement et d’amélioration de différents aspects constitutifs de notre domaine. Par exemple, sur le plan des contenus d’enseignement, des dispositifs de formation, des ressources mobilisées, des processus et bien d’autres encore...

Nous pouvons reprendre les apports de Philippe Meirieu, qui questionnait la tendance à l’obligation de résultats dans le domaine de l’éducation en y opposant une perspective d’obligation de moyens. Philippe Perrenoud, quant à lui, proposait plutôt une obligation de compétences. Il faut comprendre à travers ce débat, qui existe toujours aujourd’hui dans le monde de l’éducation, que les perspectives proposées diffèrent fondamentalement. Pour illustrer cette tension, je reprends l’analyse de Guy Pelletier (2013) qui observe deux mouvements dominants en éducation, celui de l’efficacité de l’école liée à des résultats mesurables (*school effectiveness*) et celui du développement de l’école portée par ses agents (*school improvement*).

La question, dans les métiers de l’humain, n’est pas tant le résultat quantitativement démontré, mais bien les démarches qui sont entreprises pour remplir à bien les missions de formation, avec rigueur et diligence, qui sont à penser, à développer, donc à améliorer. Dans cette orientation et dans le contexte de la formation, les apports de différents partenaires sont dignes d’importance. Premièrement, les apports autoévaluatifs, l’enseignant-e questionne sur sa pratique, sur les dispositifs exploités, sur son « agir professionnel ». Deuxièmement, les apports coévaluatifs, les apports de collègues enseignant-e-s sont particulièrement pertinents, me référant aux travaux d’Anne Jorro, je ne peux que souligner l’intérêt des retours de l’« ami critique », qui, comme nous pouvons le comprendre, est un ami (et qui le reste !) qui porte un regard critique sur la pratique observée. Et la dernière perspective renvoie aux apports évaluatifs qui peuvent être donnés par les élèves ou étudiant-e-s, par le-la supérieur-e ou par une personne externe à l’organisation. Des apports qui peuvent porter sur différents aspects de l’enseignement ou de la formation.

Comment faire entrer en concordance la valeur (souvent proprement humaine) et le contrôle qualité (souvent associé à un résultat, un produit) ?

J’aime à considérer que l’un alimente l’autre et réciproquement, dans le sens où le contrôle qualité ou plutôt l’amélioration continue se construit, s’élabore à partir des valeurs. Raison pour laquelle une organisation se doit de penser et de nommer les valeurs qui lui paraissent fondamentales. Il s’agit ici des valeurs partagées, donc interindividuelles, voire groupales, et non une « simple » addition de valeurs intraindividuelles. C’est bien là tout l’enjeu !

La responsabilité du personnel engagé dans une institution reste-t-elle effective quand il s’agit de critères externes qui conduisent à la validation de la qualité ?

Par chance, si j’ose le dire ainsi, dans nos cantons BEJUNE et dans le cadre fédéral, les critères externes portent sur la mise en place de processus et non sur les produits. Nous devons donc démontrer que l’institution a mis en place et exploite des dispositifs d’autorégulation. Je ne peux que saluer cette approche, il s’agit d’attester que l’organisation est capable d’œuvrer par elle-même, si je puis ainsi le préciser.

Confondre évaluation de l’enseignement et évaluation de l’enseignant-e, est-ce un risque majeur de la qualification des enseignements ?

En effet, la question est fondamentale. Je profite pour rappeler que cette question n’est pas exclusive à l’enseignement, mais qu’elle se pose

dès lors que l’on parle d’évaluation. Cette question est légitime, évalue-t-on la production d’une personne ou évalue-t-on la personne ? De mon point de vue, la réponse n’est pas simple, qui plus est dans les métiers de l’humain. Lorsque l’attitude, les gestes ou les réflexions d’un-e enseignant-e envers ces élèves sont lus comme étant inadéquats, qu’est-ce qui doit être considéré : la production (verbale ou non verbale) de l’enseignant-e ou les valeurs qui sous-tendent cette production ?

L’accréditation, la labellisation laissent-elle suffisamment place à l’initiative, à la créativité, voire à la perturbation positive ?

Pour reprendre l’idée du « golden circle » de Simon Sinek, l’accréditation ou la certification n’est qu’un moyen parmi d’autres, cela permet de répondre à la question du comment (*How*), mais l’accréditation, selon moi, ne répond pas au quoi (*What*) et encore moins au pourquoi (*Why*). Et c’est bien là tout l’enjeu de la démarche, il s’agit pour l’établissement de formation de se poser les trois questions. Il est vrai, et je ne le cache pas, pour ce qui concerne la procédure d’accréditation, nous œuvrons dans une temporalité courte et sommes donc astreints à un timing serré. Ceci nous oblige à répondre à certaines questions plus vite qu’à d’autres. Malgré ce contexte, nous nous devons de penser aux trois questions (*why, how, what*) et ainsi laisser la place à une pluralité de réponses, donc à l’initiative et à la créativité.

Pour les hautes écoles pédagogiques, comme pour les établissements scolaires : l’autonomie de ces institutions dépend-elle de leur capacité à se construire elles-mêmes ? Est-ce là l’enjeu central de la qualité ?

Eneffet, comme précisé ailleurs (Clénin & Londino, à paraître), l’autoévaluation est un outil puissant qui permet le développement de l’organisation et qui, de plus, favorise le développement professionnel des individus. Les établissements de formation doivent, selon nous, créer ou reconnaître des espaces institués qui favorisent ce processus. Finalement, dans ce champ en mouvement et mouvementé, je trouve que la question fondamentale qui persiste et que je reprends à notre collègue sociologue, Marie Duru-Bellat, est la suivante : l’évaluation de la qualité, est-ce une dérive managériale ou une exigence démocratique ? ■

Julien Clénin est vice-recteur des formations à la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel, en Suisse. Il est formateur en sciences de l’Éducation. Ses domaines de recherche et d’expertises portent sur la gouvernance en éducation et plus particulièrement sur les questions de développement des établissements de formation (évaluation, développement institutionnel, travail réel...) et sur leur direction. Il est membre associé du Laboratoire Innovation-Formation-Éducation (LIFE à l’Université de Genève) et membre associé de l’équipe de recherche et d’intervention LEAD (Leadership, Environnements d’Apprentissage, Directions d’établissements de formation) à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud.

Références

Clénin, J. (à paraître). Visites de classe et entretiens d’évaluation, quels enjeux ? In L. Progin, C. Letor, R. Etienne et G. Pelletier (dir.), *Les directions d’établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Clénin, J. & Londino, N. (à paraître). Autoévaluation de l’établissement scolaire au service du développement professionnel ? De la rhétorique à des pratiques coconstruites. In F. Gravelle (dir.) *Nouvelle gouvernance scolaire : Impact sur l’agir des professionnels de l’enseignement*. Montréal : Presses de l’Université du Québec.

Duru-Bellat, M. (2007) « L’évaluation de la qualité du contexte scolaire : dérive managériale ou exigence démocratique ? » in M. Behrens (ed), *La qualité en éducation*, Québec, Presses de l’Université du Québec, pp. 127-155.

Lessard Claude & Meirieu Philippe (dir.) (2008). *L’obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles : De Boeck, 2008.

Maroy, Christian (2013). *L’école à l’épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Pelletier, G. (2009). *La gouvernance en éducation : Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Pelletier, G. (2013). Finlande-Québec au temps d’une décennie PISA : regards croisés de deux systèmes éducatifs. *Revue Recherches en éducation*. N° 16 (Juin 2013) (pp. 38-47). France : CREN, Université de Nantes. Perrenoud, Ph. (2005). Obligation de compétences et analyse du travail : rendre compte dans le métier d’enseignant. In C. Lessard & P. Meirieu, (dir.), *L’obligation de résultats en éducation* (pp. 207- 232). Québec : Les Presses de l’Université Laval.

La culture institutionnelle comme point de départ

Par Deniz Gyger Gaspoz, vice-rectrice de la recherche et des ressources documentaires, HEP-BEJUNE
Maud Lebreton Reinhard, chargée d'enseignement, HEP-BEJUNE
Céline Miserez-Caperos, chargée d'enseignement, HEP-BEJUNE

Dans le cadre du processus menant à l'accréditation institutionnelle, différentes interrogations ont émergé au sein de la HEP-BEJUNE questionnant son identité et sa culture. Plus précisément, s'est posée la question de savoir sous quels aspects la HEP-BEJUNE se distingue des autres instituts de formation du corps enseignant, au-delà de son espace géographique et de sa tricontonalité. Autrement dit, qu'est-ce qui définit la HEP-BEJUNE comme une institution unique et originale? Pour apporter des éléments de réponse à cette problématique, le Rectorat a mis en place un Groupe de Travail Culture institutionnelle (GT-CULTI)¹. À travers une recherche de type participatif, le GT-CULTI a pour but d'identifier les valeurs institutionnelles de la HEP-BEJUNE, supposant qu'une démarche de la qualité s'appuie sur cette base.

Des valeurs à la valeur

La culture, au sens anthropologique du terme, définit l'ensemble des éléments, matériels et immatériels, auxquels un groupe d'individus s'identifie. Ainsi, la culture interroge l'identité et, par effet de miroir, l'altérité. Cependant, si l'identité est un processus conscient, la culture ne l'est pas (Descola, 2005). Comment dès lors aborder la notion de culture dite institutionnelle? Et dans quel but?

Le choix de questionner collectivement le sentiment d'appartenance de chacun-e mobilise une réflexion autour des savoir-faire mais également et surtout des savoir-être. Or, ce questionnaire oblige à travailler, pour soi-même autant que pour autrui, la cohérence et la conformité de sa propre image (Heinich, 2017), car dans les savoir-être se situe une forme de jugement sur ce qui est «préférable et désirable» (Ratinaud, Labbé, Hammoud, Bataille, 2013). Et, dans le préférable et le désirable, se joue quelque chose qui ne se décide pas, ne peut pas se justifier et préexiste donc à tout processus d'évaluation.

À la fois représentations mentales que se font les individus de ce qui est digne d'être apprécié ou loué, à la fois représentations collectives (Heinrich, 2017), les valeurs permettent d'accéder à une culture. Le terme, qu'il faut conserver au pluriel, rassemblera ici ce qui fonde les pratiques individuelles, et donc, de manière indirecte mais inhérente, ce qui est au fondement de toute existence (Nietzsche, 2014); mais également les valeurs issues de l'histoire, la vocation, le fonctionnement de l'institution et donc les représentations plus «contextuelles» que les actrices et les acteurs ont de l'institution. C'est ainsi que la Journée institutionnelle du 20 août 2020 a initié le travail avec les membres du personnel sur l'identification d'une culture propre à la HEP-BEJUNE en centrant les échanges sur la notion de valeurs, intime et collective puisque indéfinissable sans la convocation de l'altérité, d'autant plus en contexte professionnel.

Tout intrinsèque et impalpable que la culture puisse être, son identification et sa conscientisation peuvent potentiellement en faire un vecteur d'intégration, un instrument de stabilisation des pratiques, un facteur de cohésion intraorganisationnelle ou encore un levier pour tout processus de changement (Godelier, 2009).

Démarche

L'un des défis lorsque l'on s'intéresse à la culture institutionnelle est de mettre en perspective l'idéal (les valeurs que l'on imagine) et l'existant (les valeurs qui guident concrètement l'action). Par ailleurs, dans une institution de type haute école comme la HEP-BEJUNE, il faut prendre en compte les différents profils (personnel académique (ci-après PAC), personnel administratif et technique (ci-après PAT) et les missions qui s'y rattachent. Pour cette raison, le GT-CULTI a profité de la Journée institutionnelle du 20 août 2020 pour ouvrir la discussion et faire un premier état de la situation.

Dans ce cadre, les participantes et les participants ont été amené-e-s à identifier, en petits groupes mixtes (PAC et PAT), cinq valeurs professionnelles essentielles à leurs yeux. Le travail s'est déroulé selon

le principe de l'écramage. Dans un premier temps, il a été demandé d'énumérer le plus de valeurs possibles, qui sont apparues sous la forme d'un nuage de mots (*voir Figure 1*).

Sur la base des résultats, il a ensuite été demandé aux participant-e-s d'identifier, grâce à l'outil mentimeter, les cinq valeurs les plus importantes pour eux. Les quatre premières valeurs plébiscitées par les collaboratrices et les collaborateurs présents lors de la traditionnelle Journée institutionnelle de la HEP-BEJUNE sont, par ordre d'importance, le respect, la confiance, la bienveillance et l'intégrité. La cinquième valeur a nécessité un second vote puisque la collaboration, suite à un incident technique, a été omise et réclamée². Un vote a été mis en place pour départager cette dernière de la valeur équité (arrivant en 5^e position), la première l'emportant finalement. Dans une seconde étape, de nouveaux groupes mixtes ont été créés avec l'objectif de discuter d'un certain nombre de valeurs dans une triple perspective: 1) identifier, faire émerger, discuter des actions ou attitudes observables dans notre quotidien à la HEP qui incarnent ou renforcent la valeur à discuter; 2) identifier, faire émerger, discuter des actions ou attitudes observables dans notre quotidien à la HEP qui entrent en contradiction avec la valeur à discuter; 3) discuter de pistes d'actions à proposer au niveau institutionnel qui permettraient de renforcer ou de promouvoir la valeur discutée.

Premiers résultats

Le travail effectué dans chacun des groupes sur ces valeurs semble avoir permis une prise de conscience, ainsi qu'un dialogue quant aux «réalités» différentes vécues par les membres du PAC et du PAT. Ainsi, un groupe de travail travaillant sur la valeur Respect, mentionne: «Dans les médiathèques des trois sites, nous sommes toujours bien accueillis, avec une grande écoute, pour trouver les ouvrages demandés mais aussi pour d'autres propositions. [...] Cet accueil est également bien perçu dans les secrétariats de filières, la cafétéria de Bienne ou au niveau du service informatique. Il se traduit notamment par le fait de donner des réponses aux diverses sollicitations » (GV1b). Ce témoignage souligne le travail accompli par les membres du PAT, qui a pu être mis en évidence grâce au dialogue possible durant cette journée. De même, la communication et le dialogue semblent être également vus comme étant importants, si une attitude de non-respect émerge: «Ne pas respecter, c'est parfois ne pas comprendre: importance de la communication; expliciter les attentes » (GV1a).

Autant pour les membres du PAT que du PAC, la Confiance semble être vue comme «un sentiment réciproque que l'autre fait de son mieux, tout le temps et que je fais aussi de mon mieux» (GV2c). Laisser une responsabilité aux collaboratrices et aux collaborateurs, les consulter, ou encore reconnaître leurs expertises, sont des gages de confiance.

Les réflexions autour de la valeur Bienveillance relatent un fossé quelquefois ressenti par des membres du PAT envers les membres du PAC: «l'impression de ne pas parler d'égal à égal entre PAT et PAC» (GV3c). En effet, ne pas communiquer un retard d'un ouvrage à la médiathèque peut être vu comme un manque de bienveillance à l'égard des membres du PAT. Une piste proposée consisterait à «renforcer davantage leur collaboration» (GV3c), à «s'intéresser davantage au travail de l'autre» (GV3c), ou encore maintenir l'organisation des «Journées institutionnelles comme celle-ci» (GV3b).

L'idée d'une cohérence par rapport à ses propres valeurs et celles de l'institution a notamment été discutée en lien avec la valeur Intégrité. En effet, le fait de «s'engager à tenir ses promesses, d'offrir une écoute bienveillante garantissant un bon climat de travail, d'admettre ses erreurs» (GV4a), ou encore de «tendre vers l'exemplarité (j'applique à moi-même les exigences que j'attends des autres)» (GV4c), est perçu comme étant une marque d'équité envers les membres du PAC et du PAT. De plus, «faire preuve d'équité dans l'évaluation des travaux des étudiants» (GV4a) est également considéré comme une forme d'équité envers les membres du corps estudiantin.

Figure 1



La Collaboration semble être une valeur pratiquée au quotidien par les membres du PAC et du PAT. En effet, « on ne peut pas échapper à la collaboration puisqu'il est impossible de tout faire seul-e » (GV5c). Ainsi, un grand nombre d'activités suggèrent une forme de collaboration : « travail de préparation des contenus des cours, interactions entre les filières et les services, collaboration entre les sites de Delémont et de La Chaux-de-Fonds » (GV5b). Certains freins à la collaboration ont également été soulevés. Il s'agit notamment du « temps à disposition si on est à cheval entre plusieurs carrefours d'activités, plusieurs filières, etc. » (GV5c).

Perspectives

Sur la base de ces premiers résultats, le GT-CULTI va mettre en place une étude plus large avec les objectifs suivants : a) expliciter les composantes constitutives de la culture institutionnelle de la HEP-BE-JUNE, b) mettre en lumière les valeurs institutionnelles au sein de la HEP-BEJUNE et identifier les manières dont elles s'inscrivent dans l'agir professionnel, et c) mettre en évidence la façon dont les actes et les discours professionnels reflètent une culture institutionnelle spécifique dans une démarche de la qualité.

Les résultats de cette étude prendront deux formes, à savoir : 1) la rédaction d'une nouvelle charte institutionnelle, 2) un ensemble de recommandations à l'intention du Rectorat pour favoriser et renforcer l'intégration et la mise en œuvre des valeurs institutionnelles. Le tout est attendu pour décembre 2021. ■

Références

Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. Paris : Éditions La Découverte.

Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Paris : Éditions Gallimard.

Godelier, E. (2009). La culture d'entreprise. Source de pérennité ou source d'inertie ? *Revue française de gestion*, 2, 95-111.

Godelier, M. (1998). De l'histoire naturelle à l'histoire humaine : comment conceptualiser les origines de la culture ? dans A. Ducros, J. Ducros et F. Joulian (dir.), *La culture est-elle naturelle ? Histoire, Épistémologie et Applications récentes du Concept de Culture* (pp. 217-222). Paris : Éditions Errance.

Heinich, N. (2017). *Des valeurs. Une approche sociologique*. Paris : Éditions Gallimard.

Nietzsche, F. (2014). *Par-delà le bien et le mal*. Paris : Éditions Hachette.

Ratinaud, P., Labbe, S., Hammoud, G., & Bataille, M. (2013). Valeurs. Dans A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 345-348). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Notes

- 1 Les douze membres du GT-CULTI représentent les différentes filières de formation, les départements de la recherche et des médiathèques, les services centraux (Communication et Amélioration continue), les membres du personnel et le corps estudiantin.
- 2 Soixante-quatre personnes sur un total de 95 ont retenu la valeur Collaboration.



Le mentorat comme dispositif d'aide à l'insertion professionnelle des enseignant-e-s novices

Point de vue des membres de la direction

Par Emilie Kneuss, enseignante en formation primaire, diplômée de la HEP-BEJUNE en 2020

L'insertion professionnelle des novices en enseignement est une étape importante dans une carrière professionnelle. Les personnes enseignantes débutantes se retrouvent face à de nombreux défis tels que l'appropriation d'une culture d'établissement, l'instauration d'une pratique efficace de gestion de la classe, la planification en réponse aux besoins particuliers des élèves, etc. Face à ces difficultés, un accompagnement des novices tout au long de la première année de pratique professionnelle est nécessaire pour garantir une entrée dans le métier favorable, notamment au travers d'une relation mentorale. Cette relation, appelée le mentorat, consiste à assurer le développement professionnel en bénéficiant des conseils et de l'expertise d'une personne plus expérimentée. Les institutions et les organismes de formation considèrent aujourd'hui le besoin de développer et d'obtenir la reconnaissance de leur propre « professionnalisme ». Le mentorat comme dispositif d'aide à l'insertion professionnelle participe de ce processus de développement professionnel au bénéfice des valeurs humaines de l'institution.

Les objectifs de ma recherche visent à identifier les difficultés que rencontrent les novices à l'entrée du métier, comprendre les raisons de la mise en place d'un mentorat et comprendre son fonctionnement, puis identifier les effets sur les actrices et acteurs concernés. Ce travail est axé sur les perceptions du mentorat de la part des membres de la direction en écoles primaires.

Problématique

Dans cette partie du travail, j'ai tout d'abord souhaité définir l'insertion professionnelle. Celle-ci est définie comme la transition entre le statut de personne étudiante en formation à celui de personne professionnelle dans l'emploi. J'ai pu constater dans mes recherches que lors de l'entrée dans le métier, les novices rencontrent des difficultés qui peuvent les pousser à l'insatisfaction voire au désir de quitter la profession. Pour pallier ces difficultés rencontrées, le mentorat est présenté comme un processus d'accompagnement de la part d'une personne experte pour une personne novice dans le métier. Il s'agit d'une stratégie de soutien à l'insertion professionnelle. Le mentorat vise plusieurs objectifs comme l'information sur la culture de l'établissement ou le soutien et l'écoute des novices. Il apporterait donc de nombreux avantages pour la mentorée ou le mentoré et ses élèves, pour la personne mentor, ainsi que pour les établissements scolaires. En regard des membres de la direction interrogés, le mentorat serait une alternative à une bonne insertion professionnelle des jeunes enseignantes et enseignants, puisqu'ils l'ont instauré dans leur établissement scolaire. Ma question de recherche est alors la suivante : comment les membres de la direction se représentent-ils le dispositif du mentorat et quels sont les effets visés ?

Méthodologie

Pour mener à bien ma récolte de données, j'ai privilégié la recherche qualitative. Cette recherche s'appuie sur la qualité des données récoltées plutôt que sur la quantité. Les données que j'ai souhaité récolter étant personnelles et variées en fonction de la personne questionnée, j'ai mis en place l'entretien semi-directif, car il n'enferme pas les propos de la personne dans un cadre trop strict.

Pour ma recherche, j'ai choisi une population de directrices et de directeurs d'écoles primaires du Jura bernois. L'échantillonnage se limite plus précisément à cinq personnes de la direction. Celles-ci ont été questionnées individuellement lors d'un entretien semi-directif. L'analyse des entretiens s'est faite en plusieurs temps. J'ai tout d'abord retranscrit les propos récoltés dans leur intégralité, en veillant à mettre en œuvre les corrections langagières nécessaires. De plus, différentes règles ont

été mises en place, telles que la suppression de certains mots parasites, dans le but d'en faciliter la lecture. C'est à partir des verbatim que j'ai construit des catégories d'analyse en les identifiant par des couleurs. Il s'agit d'une étape importante, car elle consiste à faire émerger des éléments pertinents et nécessaires pour la partie analyse du travail.

Résultats et interprétation

Les résultats des entretiens m'ont permis de faire émerger différentes catégories telles que les difficultés liées à l'entrée du métier, les raisons de la mise en place d'un mentorat, le fonctionnement du mentorat ainsi que ses effets.

En ce qui concerne les difficultés rencontrées à l'entrée du métier, les membres de la direction s'accordent à relever des lacunes dans la

formation. La réalité entre la formation et le terrain ne semble pas correspondre : *« Il me semble qu'il y a des réalités au niveau des enfants qui sont un peu occultées par la HEP. Tout est beau et tout est rose, ce n'est pas la réalité du terrain »*. Dir.1.

Pour les raisons de la mise en place d'un mentorat, les membres de la direction l'identifient comme une aide à l'insertion professionnelle des novices. En effet, la relation mentorale permettrait de partager, de bénéficier d'un soutien et d'un appui d'une personne experte et, également, améliorerait la relation qu'entretiennent les novices avec les collègues et leurs élèves. En lien avec la problématique, le côté relationnel des novices est décrit comme étant un élément complexe dans l'entrée du métier.

Dans le fonctionnement du mentorat, le suivi de la part des membres de la direction n'est pas semblable d'un établissement scolaire à un autre. Une seule personne exige un rendez-vous formel, ce qui montre qu'elle est investie dans le processus du mentorat. Il en ressort également la relation de confiance de la part des membres de la direction envers les actrices et les acteurs du mentorat, car aucun suivi n'est mis en place. Concernant les effets du mentorat sur les novices, il amènerait un soulagement. En effet, l'entrée dans le métier n'est pas sans difficultés et les novices ont de nombreuses tâches à assumer. En bénéficiant de conseils de la part d'une personne experte, les personnes débutantes sont plus compétentes et ont une réelle aide à portée de main.

Conclusion

Cette recherche m'a permis de préparer ma future entrée dans le métier de l'enseignement. J'ai eu l'occasion de constater que l'intégration à un collectif est une notion importante pour une bonne insertion professionnelle. En effet, prendre appui sur ses collègues ainsi que sur une personne mentor est une aide riche. La collaboration est également au cœur d'une entrée dans l'enseignement réussie. Par la collaboration avec ses pairs, les novices se construisent une place dans le collectif et bénéficient également de conseils de la part des autres. De plus, ce travail m'a amenée à prendre connaissance des types de difficultés auxquelles sont confronté.e.s les novices en début de carrière. Actuellement, je sais donc à quoi m'attendre en termes de difficultés et où trouver de l'aide en cas de besoin. Ma posture est d'autant plus réflexive et mes ressources plus denses grâce aux recherches théoriques, ainsi qu'à cette expérience vécue lors des entretiens avec les membres de la direction.

En vue d'un approfondissement de ce travail, je m'intéresserais davantage à l'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants débutants bénéficiant du mentorat. J'aurais le souhait d'identifier les bénéfices qu'apporte le mentorat tout au long de leur première année de pratique professionnelle en les interrogeant sur le long terme pour également avoir leur vision en ce qui concerne les effets du mentorat. ■

Un modèle d'excellence sans compromis

Par Darren Morgan, directeur, école primaire de Kings Road, Manchester
Daniel Bosmans, chargé d'enseignement, HEP-BEJUNE

Cet article vise à décrire comment toutes les normes dans une école primaire, y compris les normes académiques, les attitudes, les attentes, le moral et l'esprit d'équipe peuvent être considérablement améliorés en adaptant délibérément et consciemment une approche axée sur les valeurs et centrée sur les personnes. L'école primaire de Kings Road est située à Manchester, au Royaume-Uni; près de 800 élèves y sont inscrits et une centaine de collaborateurs répondent aux besoins académiques, sociaux et émotionnels des élèves. L'âge des élèves varie entre 4 et 11 ans. Il existe un vaste éventail de cultures représentées à l'école, 82% ne parlant pas l'anglais comme première langue.

L'école est unique et performante à un très haut niveau dans tous les domaines. Je suis directeur d'école depuis 18 ans (dont 5 ans à Kings Road Primary). J'ai failli être nommé directeur de l'année pour l'ensemble du Royaume-Uni et l'école a été sélectionnée comme la meilleure école de sa région sur plus de 850 écoles. Kings Road a reçu de nombreux prix et distinctions, notamment l'école de l'année pour le sport dans sa région. Fondamentalement, l'école a une philosophie chaleureuse et un sens de la famille et de la communauté tangible. Les normes et l'éthique sont si élevées qu'il a été demandé à l'école de figurer dans la *Revue parlementaire* de cette année, avec un tirage de plus d'un demi-million d'exemplaires.

Il en était tout autrement en septembre 2015. Lors d'une inspection, Ofsted, l'organisme d'arbitrage externe du gouvernement, avait estimé que l'école fonctionnait au niveau le plus bas, ce qui se reflétait dans le moral du personnel. Le directeur adjoint et moi-même avons alors élaboré une stratégie en plusieurs étapes pour que l'école atteigne le niveau le plus élevé dans tous les domaines. Nous avons délibérément opté pour une approche centrée sur les personnes, visant à inclure chaque membre du personnel dans ce voyage. Nous allions nous débrouiller ensemble sans perdre de personnel par-dessus bord en cours de route. Immédiatement, nous avons choisi le mantra *excellence sans compromis*, faisant référence à l'excellence dans toutes les matières (pas seulement l'anglais et les mathématiques) et une volonté d'engager des ressources dans tous les domaines du programme, y compris le comportement, les attitudes, le moral et un engagement envers le bien-être du personnel. Lorsque l'excellence n'était pas atteinte, par exemple à cause de la fatigue, du manque de concentration ou d'autres engagements tels que la famille, la consigne était simplement de cesser. Les élèves pouvaient reprendre leurs travaux scolaires lorsqu'ils étaient prêts.

Mardis de formation, Headspace et visites de classes

Dès le début, nous nous sommes engagés de tout cœur pour l'amélioration du professionnalisme et l'expertise, et ce, pour tous les membres de la communauté scolaire. Chaque semaine, il était demandé à tout le personnel de soutien académique de ne pas être en classe et de participer à une formation que nous avons intitulée *mardi de formation*. Nous nous sommes assurés que le développement professionnel des enseignantes et enseignants était soigneusement planifié en fonction des priorités de l'école. Nous avons libéré chaque enseignant-e chaque semaine afin qu'ils s'engagent dans leurs propres recherches personnelles, programme que nous avons intitulé *headspace*. Nous avons essayé dans la mesure du possible d'utiliser des remplaçants internes afin de faciliter les réunions pendant la journée scolaire pour que les participant-e-s soient pleinement concentré-e-s sur le sujet discuté.

Nous avons veillé à ce que l'assurance qualité soit jugée *excellente* et que l'on se concentre sur la proactivité, l'immédiat et le soutien. Sur-tout, j'établis des relations cordiales et j'aime parler aux enfants et au personnel lors de mes visites journalières dans chacune des classes, ce qui me permet de discuter immédiatement de tout problème avec

l'enseignant-e d'une manière totalement solidaire et non menaçante. Le directeur adjoint et moi visitons chaque classe tous les mercredis afin que nous partagions les mêmes points de vue et que nous puissions fournir une rétroaction immédiate et utile aux membres du personnel enseignant. J'ai conçu une feuille de calcul complète qui suit les tendances et me permet de discuter et d'élaborer des stratégies de manière pleinement informée sur l'amélioration de l'école avec les divers groupes de gestion. Bien que le marché soit saturé d'outils d'analyse de données, Kings Road a décidé de développer ses propres systèmes. Ceux-ci comprennent une analyse minutieuse de l'évaluation, de l'assurance qualité, du développement stratégique de l'école et de son amélioration. En concevant nos propres systèmes, cela a abouti à des approches adaptées sur mesure, appartenant à l'école et qui ont accéléré les processus d'amélioration.

TeamKR et Bubu

Le développement de l'éthique, de la vision et des valeurs de l'école est allé de pair avec l'engagement à améliorer les normes scolaires. En 2018, *TeamKR* a été lancé, équipe qui a soigneusement veillé aux valeurs d'engagement, de loyauté, de sacrifice, de fierté et de respect, et à la manière dont chacune de ces valeurs peut être jugée importante et consciemment développée par chaque membre de l'école. Succès. L'année suivante, *Bubu* a été lancé. Cela a encouragé à la fois l'individualité (Be you, sois toi-même) et l'engagement envers les valeurs basées sur le groupe (Be us, sois nous).

L'impact de l'intégration de l'excellence dans tous les domaines a été profond et de grande portée. En plus des normes accrues, le contentement et l'engagement de chaque membre ont conduit à un désir collectif de développement continu. Nous nous sentons tous bien d'être nous, d'être uniques et de faire des erreurs en explorant des approches créatives. Alors que les cinq dernières années ont démontré des progrès remarquables, il est important que chaque membre de la communauté scolaire continue d'être motivé vers

l'amélioration de l'école afin de poursuivre sur la lancée, car une fois qu'elle commencera à ralentir, il sera très difficile de redémarrer. ■

Le développement de l'éthique, de la vision et des valeurs de l'école est allé de pair avec l'engagement à améliorer les normes scolaires.



Les instituts de formation et la qualité

II. Évaluer l'enseignement : entre autonomie, standardisation et mesures de valeurs ?

Assurer la qualité de l'enseignement : vers un processus plus dialogique

Matthew Roberts, professeur,
école primaire de Kings Road, Manchester
Daniel Bosmans, chargé d'enseignement, HEP-BEJUNE

En tant que responsable des mathématiques dans une école primaire¹ du Royaume-Uni, j'ai récemment réfléchi à la façon dont nous surveillons et évaluons la qualité de l'enseignement dans nos classes. Pendant longtemps, une triangulation s'opérait entre trois axes pour vérifier la qualité de l'enseignement : l'observation de leçons, des coups de sondes de cahiers d'élèves et des données sur les progrès académiques des enfants. L'importance accordée à chacun de ces axes a fluctué au cours des années. Auparavant, il était normal que le responsable d'un domaine observe une ou deux leçons par an pour s'assurer que l'enseignement soit approprié, alors que maintenant, ces observations prennent un caractère beaucoup plus informel. Elles peuvent s'effectuer chaque semaine ou quinzaine pour quelques minutes seulement pour se donner une idée générale de l'apprentissage, ce qui, au fil des semaines, donne une représentation beaucoup plus complète de ce qui se passe dans la classe qu'une seule observation.

Malgré cette amélioration, des discussions entre praticiens ont conduit à une question primordiale – le but d'une telle mesure est-il d'évaluer et de labelliser la pratique d'un-e enseignant-e ou plutôt d'offrir un soutien et un coaching continus ? Selon moi, en tant que responsable dans mon école, cela m'a amené à m'éloigner de ces processus par trop officiels de mesure de la qualité et de me diriger vers des méthodes de soutien plus dialogiques et constructives.

Par exemple, au lieu de fonder mes évaluations de l'enseignement sur des observations, j'ai mis en place un réseau de soutien parmi les enseignant-e-s de maths, appelé « Power Pairs » (binômes de puissance). Cette stratégie est basée sur l'approche de « Lesson Study » (Étude de leçon) par Cheung et Wong (2014) qui a débuté au Japon. Dans cette approche, des petits groupes d'enseignant-e-s collaborent pour cibler un domaine d'amélioration identifié chez leurs étudiant-e-s. Dudley (2011) décrit ces Lesson Study comme un processus qui vous permet d'observer l'apprentissage d'un élève en direct avec beaucoup plus de précision. C'est un examen beaucoup plus personnel de la façon dont un-e enseignant-e planifie, enseigne et évalue ses leçons. Cela permet également de bâtir une communauté d'apprentissage plus coopérative et compréhensive plutôt que de se faire une impression furtive sans avoir pris part au processus d'échange.

Godfrey et al. (2018) ont évalué cette approche positivement dans les écoles du Royaume-Uni, ceci étant certainement dû au soutien et au coaching du responsable du domaine disciplinaire plutôt qu'à des observations menées par une direction éloignée de la pratique. Il y a tout de même des désavantages à utiliser la Lesson Study pour gérer la qualité de l'enseignement/apprentissage ; il s'agit d'un processus chronophage. Au lieu d'observer une leçon d'une période ou d'analyser quelques cahiers d'élèves, vous vous engagez à prendre part à une discussion d'une heure sur la préparation d'une leçon, l'observation elle-même et ensuite évaluer la leçon construite ensemble en binômes. Le processus se répète ensuite pour l'enseignant-e novice que vous formez. Néanmoins, l'affinage professionnel qui en résulte est tangible.

L'impact de l'utilisation des Power Pairs a été mesuré par le corps enseignant lui-même. Tous les enseignants qui y ont pris part ont indiqué une légère amélioration de leur assurance dans la préparation et la délivrance de séquences de mathématiques. Un des points mentionnés était l'utilité de la discussion et de la coopération dans le processus de préparation, ainsi que la possibilité d'observer quelqu'un d'autre donner la leçon. En ce qui concerne le progrès des enfants, ceux qui étaient dans les classes où l'approche a été appliquée ont en moyenne obtenu de meilleurs résultats que ceux des classes ordinaires. Bien entendu, il ne s'agit que des résultats d'un seul semestre mais nous espérons pouvoir mesurer l'impact des Lesson Study lorsque les écoles

du Royaume-Uni pourront rouvrir leurs portes après la pandémie de COVID-19.

Un autre changement qui a été appliqué concerne l'analyse des cahiers d'élèves. Auparavant, l'équipe des enseignant-e-s de maths examinait un échantillon de cahiers afin d'identifier des domaines où une amélioration pourrait être apportée et donc donner un retour précis à l'enseignant concerné. Nous nous concentrons sur le contenu des cahiers, l'attitude des enfants sur leur apprentissage et le retour individuel de l'enseignant-e aux élèves. Lors de cette analyse, nous nous sommes rendu compte que notre focus était sur leurs performances plutôt que sur leur apprentissage, et nous avons donc décidé de ne plus regarder leurs cahiers (book looks) mais de tenir des conversations avec les enfants (book talks). Nous demandons maintenant aux enfants de venir avec leurs ca-

hiers et nous discutons de leur apprentissage avec eux. Nous leur demandons de nous décrire leurs activités préférées, ce qu'ils apprennent et comment cela les a aidés pour d'autres disciplines. De cette façon, nous obtenons une meilleure vision d'ensemble sur la qualité de l'apprentissage qui est ensuite relayée à l'enseignant-e.

À nouveau, l'un des problèmes majeurs de ce processus est le temps qu'il prend. Discuter avec les élèves prend plus de temps qu'analyser leur cahier. Mais nous pouvons maintenant creuser les fondements de leur apprentissage. Le processus discuté ici est diamétralement opposé à la notation et à la labellisation de leçons individuelles ; il nous permet de tendre vers un processus collaboratif, et d'obtenir une image plus précise de la planification et de la façon dont les enseignants et enseignantes fonctionnent dans leur classe. Cela encourage aussi l'enseignant novice à être plus réflexif et efficace, but de toute formation initiale des éducateurs. ■

Le processus discuté ici est diamétralement opposé à la notation et la labellisation de leçons individuelles.

Références

- Cheung, W. M., & Wong, W. Y. (2014). Does lesson study work? *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3, 137-149.
- Dudley, P. (2011). Lesson Study, a Handbook. Available at http://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2012/03/Lesson_Study_Handbook_-_011011-1.pdf
- Godfrey, D., Seleznyov, S., Anders, J., Wollaston, N., & Barrera-Pedemonte, F. (2019). A developmental evaluation approach to lesson study: exploring the impact of lesson study in London schools. *Professional Development in Education*. 45:2, 325-340.

« On évalue toujours en fonction de valeurs ou d'idéaux »

Entretien avec Marc Romainville

Propos recueillis par Tristan Donzé

À quoi fait référence la notion de qualité dans une institution de formation ? En quoi est-elle indispensable à la formation ?

Comme beaucoup de concepts complexes et polysémiques (utilisés dès lors largement et parfois à tort et à travers), la notion de « qualité », très en vogue en éducation dans les années 1990, avait progressivement perdu de son éclat. Pourtant, elle est essentielle pour une institution de formation en ce qu'elle entend interroger la capacité de cette institution à atteindre ses objectifs¹. En quelque sorte, elle est au cœur du pilotage par les résultats : l'institution parvient-elle à poursuivre les objectifs qu'elle s'est assignés ? Si non, lesquels semblent difficiles à atteindre et pourquoi ? Et sur cette base, comment réorienter les processus en œuvre pour les atteindre ?

Que retenir selon vous d'un point de vue théorique et pratique au sujet de l'évaluation des formations par les étudiant·e·s ?

Dans le cadre général que je viens de décrire, il est essentiel de disposer de données et d'indicateurs permettant de savoir, avec un certain degré de validité et de fidélité, quels objectifs de formation sont atteints et dans quelle mesure ils sont atteints. Pour ce faire, l'institution de formation se doit de récolter des données à plusieurs sources. Une de ces sources consiste assez logiquement à interroger les bénéficiaires de la formation, les étudiants, notamment à propos de leurs acquis d'apprentissage et de ce qui a contribué à installer ces acquis : qu'estiment-ils avoir appris et quels sont les éléments des dispositifs de formation qui les ont aidés à apprendre ? Autrement dit, ces dispositifs sont-ils de qualité ? La recherche converge pour estimer que cette source d'information peut se révéler valide et fiable, à condition de recueillir des données à propos desquelles les étudiants sont en mesure de se positionner valablement. Par exemple, le caractère actuel et adéquat de ce qu'on leur enseigne par rapport aux dernières avancées scientifiques n'est pas à faire apprécier par les étudiants, mais par des pairs. Si l'on prend de plus la précaution de considérer que les données ainsi recueillies sont bien des avis (et non une vérité intangible) et autorisent dès lors une contextualisation potentielle par les enseignants, l'évaluation des formations par les étudiants se révèle un puissant facteur d'amélioration de la qualité de ces dernières.

Peut-on seulement estimer ou mesurer la qualité en termes de valeurs ou d'idéal ?

C'est inévitable : qui dit « évaluer », dit « jugement de valeur ». Évaluer revient toujours à tenter de déterminer si un objet correspond à un certain nombre de qualités attendues de cet objet (Romainville, 2013). Par exemple, s'agissant de l'évaluation des acquis des étudiants, on va mesurer puis estimer si les acquis observés via des épreuves (écrites, orales ou autres) correspondent bien à des idéaux qui, dans ce cas, sont les objectifs d'enseignement visés. En évaluation des formations par les étudiants, on cherchera à estimer si les qualités attendues des formations (il a donc fallu les définir au préalable) sont présentes, selon les étudiants. Ainsi, on leur demandera si les règles du contrat pédagogique leur ont été clairement explicitées, parce que l'on estime *in abstracto* que la transparence est une qualité attendue d'une « bonne » formation. On évalue donc toujours en fonction de valeurs ou d'idéaux, explicitement de préférence.

Confondre évaluation de l'enseignement et évaluation de l'enseignant, est-ce un risque ?

En principe, oui : on n'évalue en effet pas la personne mais la qualité de ses actes professionnels. Toutefois, cette séparation est souvent factice : lorsqu'on interroge les étudiants sur l'intérêt que l'enseignant a su créer pour la matière enseignée, on touche clairement aussi au degré d'enthousiasme pédagogique de l'enseignant, voire à son charisme. Il ne faut donc pas entièrement se voiler la face sur la porosité de ces deux aspects, évaluation de l'enseignement et évaluation de l'enseignant. Malgré ces limites, je pense qu'il faut maintenir ce distinguo,

notamment parce qu'il est important en matière de réception des résultats par les enseignants : cette distinction permet de dépassionner la réception et puis la réflexion sur des résultats à tonalité négative.

Quels sont les avantages et les limites de la standardisation ou la labellisation des institutions de formation ?

Si j'en reviens à ma définition de la qualité comme capacité à atteindre ses objectifs, le fait de définir, de l'extérieur, des objectifs standardisés (élaborés par des instances externes et supposés être identiques et valables pour une série d'institutions de formation) pose a priori question. C'est clairement une limite. Bien sûr, les avantages de ces procédures de standardisation et de labellisation sont plutôt à chercher à l'extérieur des institutions elles-mêmes. Par exemple, les autorités publiques disposent alors de données comparables, qui pourront leur être utiles pour mettre en place un système différencié de financement de ces institutions. Cela peut également contribuer à organiser un « marché » de l'enseignement supérieur et éclairer les « clients » dans leur choix. Souvenons-nous d'ailleurs que le célèbre classement de Shanghai visait au départ à objectiver la position des universités chinoises dans le monde et à guider les étudiants chinois dans leur choix d'études à l'étranger. ■

Marc Romainville est docteur en sciences de l'éducation et professeur à l'Université de Namur. Il est responsable du Service de Pédagogie Universitaire de cette université ainsi que Directeur du Département Éducation & Technologie. Ses domaines privilégiés de recherche concernent l'échec dans l'université de masse et les pratiques étudiantes dans l'enseignement supérieur. Ses recherches se sont ensuite progressivement orientées vers l'évolution des pratiques enseignantes, y compris les pratiques d'évaluation des acquis des étudiants, notamment sur la question de savoir en quoi et comment ces pratiques peuvent être mises en relation avec l'apprentissage des étudiants.

Note

- 1 Pour se persuader de l'actualité encore vive du concept, voir le récent numéro spécial de la revue *Education permanente* (n°223 – 2020-2) : L'introuvable qualité en formation. http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1765

Référence

Romainville, M. (2013). Évaluation et enseignement supérieur : un couple maudit, au bord du divorce ? Dans M. Romainville, R. Goasdoué & M. Vantourout (dir.), *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 273-322). Bruxelles : De Boeck.

Un dispositif pour développer l'autonomie cognitive de l'élève

Par Salomé Simonnin, enseignante en formation primaire, diplômée de la HEP-BEJUNE en 2020

Mon travail de mémoire de Bachelor (dans la formation primaire) s'est attaché, à certains égards, à délimiter une pratique spécifique que j'ai voulu faire évoluer. De nombreux enseignants et enseignantes mettent en place dans leur classe un plan de travail pour permettre aux élèves d'être autonomes. Cet outil qui peut porter plusieurs noms (menu, plan, etc.) est utilisé sous différentes formes et en vue de divers objectifs.

Mon mémoire s'intéresse à un plan de travail qui s'inspire davantage de la pédagogie de Célestin Freinet et met en avant les objectifs d'apprentissage et l'autoévaluation. Le plan de travail ainsi défini s'inscrit dans la perspective de l'amélioration de l'enseignement et de l'échange élève-enseignant-e afin de dépasser l'autonomie « de faire » et viser l'autonomie d'apprendre.

Grâce à mon outil, les élèves sont amené-e-s à choisir les tâches en fonction de leurs besoins d'apprentissage et à s'autoévaluer. Il est ainsi demandé aux enfants de travailler de manière autonome, tout en étant capables de cerner leurs forces et leurs faiblesses pour progresser.

Problématique

Le Plan d'études romand (PER), document prescriptif destiné aux enseignant-e-s, détermine le projet de formation de l'élève et les objectifs à atteindre jusqu'à la fin des cycles. Il est composé de trois pôles principaux: les domaines disciplinaires; les capacités transversales; la formation générale. Les objectifs pédagogiques constituent un des éléments centraux du plan de travail. Ils déterminent ce que l'élève doit apprendre au sens de Raynal & Rieunier (2009). Ils doivent être précis, communicables et non équivoques. Pour les définir, les enseignant-e-s doivent se référer au PER. Mon travail aborde également les capacités transversales, notamment en matière de stratégies d'apprentissage.

«L'élève autonome est l'élève qui sait faire un exercice seul, sans l'aide du maître, sans poser de questions, qui sait lire avec les yeux et résoudre par lui-même un problème, qui sait se débrouiller dans la réalisation d'un exercice scolaire avec les seules consignes écrites (Lahire, 2001, p. 156)». Dans ce travail, je me réfère à un travail en autonomie, relatif à ce que l'on désigne par «l'autonomie cognitive» et qui concerne l'appropriation des savoirs.

Par «autoévaluation», je fais référence au fait que l'élève juge par lui-même son travail. Dans ce processus, l'élève est actif. Ce type d'évaluation permet aux élèves de construire leur parcours scolaire en évaluant leurs résultats, en définissant des objectifs, en persévérant pour atteindre des buts, etc. Doyon et Juneau (1991) indiquent à cet égard que l'autoévaluation, répétée à plusieurs reprises, amène l'élève à former son jugement, à avoir confiance en ses capacités et à identifier ses faiblesses.

Dans sa pédagogie, Freinet considère l'enfant comme une personne à part entière. Pour lui, l'enseignant-e a comme rôle de préparer les enfants à la vie sociale, en faisant d'eux des adultes compétents, libres, créatifs et responsables (Mutuale, Weigand et Ducort, 2011). Ce pédagogue a mis en place dans ses classes des plans de travail (général, annuel, hebdomadaire et quotidien). Notons encore que le pédagogue utilise, au sein de sa pratique, les fichiers autocorrectifs qui permettent aux élèves de travailler à leur rythme en s'autocorrigant.

Enfin, ce travail de mémoire se réfère au plan de travail dont j'emprunte la définition à Connac: «Le plan de travail peut être entendu comme un document adapté à chaque élève, sur lequel celui-ci planifie ses activités à partir de ce qu'il souhaite et peut réaliser et de ce qu'il a à acquérir et maîtriser au terme de son cycle, note la réalisation des travaux, évalue l'ensemble en fin de période de validité du plan afin d'élaborer le plan de travail à venir.» (Connac, 2014, p. 96)

Le plan de travail comporte plusieurs avantages:

- L'enseignant-e est plus libre en classe lorsque les élèves travaillent avec le plan. Il ou elle peut se rendre disponible pour chacun des élèves en fonction de leurs besoins respectifs.

- Le plan permet aux élèves d'autoévaluer leur travail.
- De la différenciation peut être facilement mise en place par l'enseignant-e, car il ou elle peut différencier les tâches du plan en fonction des élèves.
- L'autonomie est développée, car les élèves doivent choisir eux-mêmes les tâches qui les font progresser.

Le plan de travail comporte également des limites:

- Certain-e-s élèves peuvent avoir de la peine à s'organiser et à gérer leur temps.
- Le travail avec le plan par objectifs suppose que les élèves s'autoévaluent. Comme le disent Descampe, Robin et Tremblay (2014), ce type de correction fonctionne sur la confiance. De plus, en laissant les élèves s'autocorriger, l'enseignant-e ne voit pas spécialement les erreurs faites par ceux-ci et son aide apportée peut être amoindrie.

Ma question de recherche m'a conduite à m'interroger sur ce point: un plan de travail orienté vers les objectifs rend-il l'élève effectivement acteur de ses apprentissages?

En ce sens, il s'agit dès lors de déterminer si, par le plan de travail par objectifs, les élèves parviennent à gérer leurs apprentissages de manière autonome, de comprendre comment les élèves s'autoévaluent au travers du plan, et enfin d'analyser si le plan de travail par objectifs et l'autoévaluation conviennent à tous les types d'élèves (au niveau des capacités).

Méthodologie

La recherche-action qualitative réalisée dans une classe porte des enjeux pragmatiques. En effet, le dispositif que j'ai mis en place vise à transformer les pratiques enseignantes en vue de les améliorer et doit permettre de résoudre des problèmes de fonctionnement au cœur de la pratique. Mon processus d'analyse déductif me permet d'observer le terrain en regard de la théorie, point de départ de mon questionnement.

Les données sont récoltées dans une classe de 4^e grâce à plusieurs outils:

- Observation en classe sur l'autonomie, l'autoévaluation, la gestion des apprentissages, les méthodes de travail.
- Entretiens semi-directifs permettant de connaître les représentations des élèves concernant l'apprentissage, de les confronter à leur plan de travail et de les questionner sur la manière dont ils travaillent avec l'outil.
- Plan de travail de chaque enfant.
- Évaluation formative permettant de constater le degré d'acquisition des objectifs du plan.

L'expérimentation s'est déroulée durant huit semaines. Pendant les quatre premières semaines, des observations ont été réalisées en classe sur la manière dont les élèves travaillaient sans le plan de travail par objectifs. Un entretien a été réalisé à la fin de cette période avec quatre élèves en vue de les questionner sur leur représentation de l'apprentissage. Dès la 5^e semaine, le plan de travail par objectifs a été mis en place et les observations se sont poursuivies. Lors de la 8^e semaine, un second entretien a été mené avec les quatre élèves afin de connaître et de comprendre la façon dont ils travaillaient avec le plan.

Résultats

L'expérimentation montre que la majorité des élèves réussissent en partie à être acteurs de leurs apprentissages par l'entremise de l'outil mis en place. L'analyse des données met effectivement en avant le fait que les élèves parviennent à travailler de manière autonome en choisissant des exercices en fonction de leurs besoins, en se corrigeant et en s'autoévaluant. Une différence d'autonomie est tout de même constatée entre les enfants ayant des niveaux différents. En effet, les élèves ayant des facilités d'apprentissage comprennent mieux le fonctionnement du plan par objectifs et gèrent leurs apprentissages de meilleure manière car les éléments à retravailler sont plus clairs pour eux.

I. Développer la qualité dans une institution de formation : comment s'articulent valeurs, gestion et reconnaissance externe ?

II. Évaluer l'enseignement : entre autonomie, standardisation et mesures de valeurs ?

III. Entretenir la qualité et développer des valeurs ?

Les outils mis à disposition pour s'autoévaluer sont utilisés par les élèves. Citons par exemple les fichiers autocorrectifs. Grâce à ceux-ci, les enfants comptent leur nombre d'erreurs pour pouvoir déterminer si la notion est comprise ou non. Pour s'autoévaluer, je peux relever que les élèves indiquent consulter peu les objectifs d'apprentissage, alors qu'ils constituent les éléments centraux du plan. À ce stade, je constate que les élèves interrogent davantage « le faire » que « l'apprendre », leurs représentations de l'acte d'apprendre se limitant souvent à la réalisation de tâches scolaires et au respect des consignes de l'enseignant-e.

L'expérimentation montre aussi que la majorité des élèves de l'échantillon réussissent à déterminer, par l'autoévaluation, qu'ils sont prêts pour réaliser l'évaluation formative. Ce résultat peut être expliqué par le fait que les élèves se sont approprié le plan et comprennent son fonctionnement.

Les enfants plus lents et ayant du mal à s'organiser peinent à travailler avec le plan. En effet, l'expérimentation montre que la gestion du temps peut être une limite de taille pour l'usage du plan par objectifs. Il fonctionne bien pour les élèves ayant un bon rythme de travail et choisissant leurs tâches sans difficulté, mais les élèves déjà lents et moins motivés éprouvent davantage de difficultés et peinent parfois à se mettre au travail seuls. Dans ces cas-là, le fonctionnement du plan pour ces élèves devrait être réfléchi afin qu'ils et elles puissent tout de même avancer à un certain rythme, ne pas prendre de retard et surtout atteindre les objectifs d'apprentissage.

Conclusion et perspectives

Par le biais de cette recherche, j'ai eu l'occasion de mettre en place une pédagogie différente et innovante pour la classe. Le fait d'avoir expérimenté ce plan de travail m'a permis de choisir mon dispositif d'enseignement, de le tester et d'en observer les répercussions sur le travail des élèves.

Je suis convaincue des bienfaits du plan de travail par objectifs pour la gestion des apprentissages des élèves, bien qu'il serait nécessaire de le développer et de l'améliorer. Il est à relever tout spécialement que la mise en place d'ateliers en lien avec le plan de travail permet de motiver les élèves et de favoriser de nombreuses compétences.

Cette recherche me permet de constater que le plan de travail peut constituer un outil favorisant la différenciation et l'individualisation des apprentissages pour chaque élève, élément auquel je suis, en tant que future enseignante, particulièrement attachée et attentive.

Toutefois, mes résultats m'ont amenée à constater que la seule mise en place d'un plan de travail ne suffit pas au développement de l'autonomie cognitive. Il semble en effet qu'un travail approfondi doit être effectué en matière d'autoévaluation. ■

Références

Connac, S. (2014). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école* (5^e éd., Pédagogies. Outils). Issy-les-Moulineaux : ESF.

Descampe, S., Robin, F., & Tremblay, P. (2014). *Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire* Bruxelles : Service des Sciences de l'Education de l'Université libre de Bruxelles.

Doyon, C., & Juneau, R. (1991). *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*. Chomedey : Éd. Beauchemin.

Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : Entre savoirs et pouvoirs. *Revue Française de Pédagogie*, 135(1), 151-161.

Mutuale, A., Weigand, G., & Ducrot, T. (2011). *Les grandes figures de la pédagogie (Pédagogie et sciences humaines)*. Paris : Éditions Petra.

Raynal, F., & Rieunier, A. (2009). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (7^e éd., Pédagogies. Références). Issy-les-Moulineaux : ESF.





Les instituts de formation et la qualité

III. Entretenir la qualité et développer des valeurs ?

« Il est essentiel que la démarche intègre une approche participative »

Entretien avec François Riat

Propos recueillis par Tristan Donzé

Autour de quels principes et comment s'organise la démarche qualité dans un institut de formation tertiaire ?

Il est important que la démarche qualité, mise en œuvre dans un institut de formation, soit adaptée à la réalité de chacune de ses composantes. De même, le système qualité qui la soutient doit tenir compte des spécificités propres de l'organisme. Ainsi, la démarche doit non seulement être systémique, mais également conçue et construite sur mesure, afin de prendre en compte la structure de la haute école et de répondre à ses besoins.

Il est également essentiel que la démarche intègre une approche participative qui implique les parties prenantes de l'institution telles que les étudiant-e-s, les bénéficiaires des prestations, les collaboratrices et les collaborateurs, les partenaires... Cet engagement n'est possible que si la démarche entreprise est porteuse de sens et soutient une approche réflexive visant l'apprentissage et le développement et dans laquelle les personnes impliquées puissent trouver un bénéfice.

En outre, la démarche qualité doit naturellement inscrire son action dans la durée et reposer sur des principes directeurs qui définissent son orientation. Ainsi, à la HEP-BEJUNE, ceux-ci sont au nombre de sept :

- la prise en compte du contexte, des besoins et des attentes des parties prenantes ;
- le leadership visionnaire, l'implication du personnel et des parties prenantes ;
- l'organisation des activités par processus ;
- l'approche factuelle pour la prise de décisions ;
- la responsabilité sociétale, l'accessibilité et l'équité ;
- la conduite éthique, la sécurité et la protection des données ;
- l'amélioration continue.

Finalement, il convient de ne jamais perdre de vue que l'objectif d'une démarche qualité vise avant tout à assurer la qualité des activités de la haute école et à promouvoir son développement. Il est donc important de veiller à ce qu'elle soit pragmatique et respecte le principe des 3 U. C'est-à-dire qu'elle soit Utile, Utilisable et Utilisée.

Quel est le « cœur du chantier » dans la mise en place d'un système qualité ?

La mise en place du système qualité de la HEP-BEJUNE a fait l'objet d'un projet qui s'est déroulé en deux phases principales.

La première a consisté à définir et à structurer les activités nécessaires à la réalisation des missions de l'institution. Ces activités ont ensuite été organisées en processus et documentées. Puis il a fallu définir et mettre en œuvre les outils utiles à l'évaluation et à l'amélioration des prestations et des processus.

Dit de manière simple, l'introduction d'un système qualité consiste à implémenter différents dispositifs qui, tout en respectant les sept principes directeurs susmentionnés, concourent à la mise en œuvre de la dynamique suivante :

- définir ce vers quoi l'on tend ;
- veiller à mettre en œuvre l'organisation et les ressources nécessaires pour atteindre les objectifs fixés ;
- évaluer les résultats obtenus, réaliser une démarche réflexive ;
- apprendre, s'améliorer et se développer.

Qu'avez-vous découvert au fil de votre travail au sein d'une haute école pédagogique ?

La garantie et l'amélioration de la qualité des prestations font, depuis toujours, l'objet des préoccupations et de l'attention des instituts de formation et ces derniers disposent d'une pratique reconnue dans ce domaine.

En effet, le concordat intercantonal à l'origine de la création de la HEP-BEJUNE datant de juin 2000 exige que des objectifs d'évaluation et de contrôle de la qualité soient posés. Ainsi, la HEP-BEJUNE dispose déjà d'une bonne expérience dans l'utilisation des outils d'évaluation des formations. Celle-ci est d'ailleurs renforcée par les démarches réflexives qui sont menées systématiquement par les formatrices et les formateurs en collaboration avec les étudiant-e-s et les responsables de filières. Le vice-rectorat de la recherche et des ressources docu-

La démarche qualité participe à valoriser et à concrétiser un certain idéal à atteindre tel que les valeurs institutionnelles.

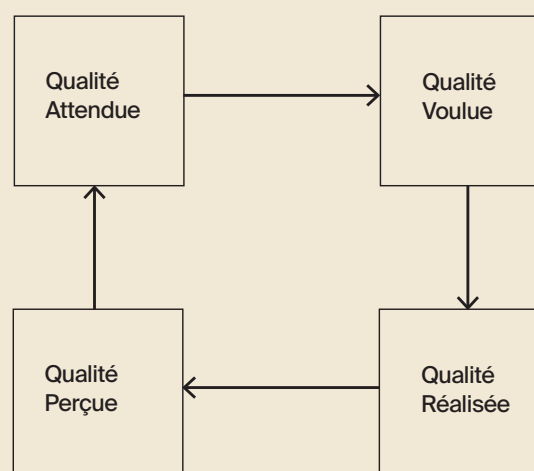
mentaires disposait lui aussi déjà de processus d'évaluation des projets de recherche qu'il mène. En outre, les médiathèques, soucieuses de la qualité des prestations qu'elles offrent, avaient déjà mené des enquêtes de satisfaction auprès de leurs usagers. Finalement, et pour citer un dernier exemple, le service des ressources humaines a depuis longtemps intégré dans ses processus des activités de vérification et de renforcement des compétences du personnel.

Si une institution allègue et vérifie la qualité de ses prestations, cela sous-entend-il qu'il existe la possibilité d'un « manque de qualité » ? Quels seraient par exemple ces manques ?

Oui, bien sûr. Si l'objectif d'une démarche qualité vise à assurer la qualité des activités de la haute école et à promouvoir son développement, c'est que la possibilité d'une insuffisance de qualité existe.

Cette question doit cependant être traitée avec attention, car le terme « qualité » est une notion complexe, polysémique. En effet, le jugement de qualité ou de non-qualité peut varier en fonction des besoins et des attentes des parties prenantes de la prestation ou du produit offert.

C'est pourquoi les qualitiens ont pour habitude de distinguer quatre types de qualités selon ce schéma :



On peut donc se trouver dans un cas de figure où la qualité réalisée ne correspond pas à la qualité voulue. Par exemple, lorsque le cours dispensé ne permet pas d'atteindre les objectifs fixés. Ou alors, dans le cas où la qualité réalisée par le fournisseur de la prestation ne correspond pas à la qualité attendue par le bénéficiaire.

C'est pourquoi, lorsque l'on procède à une évaluation de la qualité, il est essentiel de bien identifier les besoins et les attentes des parties prenantes.

Le processus de gestion de la qualité contribue-t-il, de manière factuelle, à suivre aussi un certain idéal de valeur(s) ?

Faire vivre une démarche qualité nécessite de connaître et comprendre les attentes et les besoins des parties impliquées, de définir ce vers quoi l'on tend, de se fixer des objectifs, de préciser quelle est la qualité voulue, celle que l'on cherche à atteindre pour une certaine prestation. Au cours de leur processus de clarification et de définition, ces éléments sont naturellement colorés par les valeurs personnelles des participants, ainsi que par les valeurs implicites ou explicites de la haute école. Dès lors, il ne me semble pas exagéré d'affirmer que la démarche qualité, en veillant à garantir la qualité des activités et l'atteinte des objectifs fixés, participe à valoriser et à concrétiser un certain idéal à atteindre tel que les valeurs institutionnelles.

Quels sont les avantages, à l'interne, d'une reconnaissance externe (labels qualité, certifications...) pour les institutions de formation ?

Mises à part la reconnaissance internationale, la validation et la valorisation du système qualité et de l'institution, la certification et l'accréditation permettent de bénéficier d'une évaluation externe. Ce regard, posé par des auditrices ou des auditeurs indépendants et bénéficiant d'une expertise reconnue du domaine de la formation des enseignant-e-s, ainsi que de la gestion des systèmes qualité dans le domaine de l'enseignement supérieur, vise avant tout à valoriser les bonnes pratiques et à mettre en évidence les opportunités d'amélioration. Les constats issus des évaluations et le suivi assuré par les experts externes représentent ainsi de formidables leviers d'amélioration pour la haute école.

Finalement, et c'est un point fondamental, l'accréditation institutionnelle est une condition nécessaire à tout institut de formation du tertiaire pour conserver son titre de haute école universitaire, haute école spécialisée ou haute école pédagogique, ainsi que son droit à l'obtention de subventions fédérales.

Quelle est la force, selon vous, de la méthode systématique de progression par paliers et cycles vertueux vers des objectifs fixés (Plan (planifier), Do (faire), Check (contrôler), Act (agir)) ?

D'une part, le cycle PDCA Plan Do Check Act oblige l'institution à se poser des questions essentielles telles que: quelles sont ses missions?

quels sont les axes qu'elle choisit de développer, ses objectifs opérationnels, les moyens qu'elle est prête à y consacrer...? D'autre part, elle les pousse à mettre en place des dispositifs d'évaluation et de remédiation et/ou d'amélioration. Une des grandes forces de ce mécanisme, où chaque étape entraîne l'autre et vise ainsi à établir un cercle vertueux, est de favoriser l'atteinte des buts et des objectifs fixés et de gagner ainsi en efficacité.

Les crises, comme nous en connaissons aujourd'hui, si elles ne sont pas prédictibles grâce à l'instrument qualité, seraient-elles mieux gérables ?

Comme je l'ai déjà mentionné ci-dessus, une des premières actions à mener lors de la mise en place d'une démarche qualité consiste à définir, à structurer et à documenter les activités, à comprendre les besoins comme les attentes des bénéficiaires des prestations, à préciser les canaux de communication, à veiller à ce que l'attribution des responsabilités soit établie... Tous ces éléments contribuent à garantir une bonne organisation, aussi une institution bien «organisée» dispose naturellement de réels atouts pour gérer une crise telle que celle que nous vivons actuellement.

Toutefois, l'engagement, les compétences, la capacité d'adaptation et la créativité des collaboratrices et des collaborateurs me paraissent être les éléments primordiaux pour surmonter une telle situation. ■

François Riat est titulaire d'un CFC de mécanicien de précision complété par des études en mécanique et en technique de l'environnement à l'École de Techniciens et à l'École d'Ingénieurs de Bienne. Pendant sept ans, diverses expériences professionnelles l'occupent dans l'industrie des machines et dans l'industrie du bois. De 1995 à 1999, il est coresponsable d'un projet de coopération à l'attention de la population pygmée Aka Mbenzele en République Centrafricaine où il encadre des activités éducatives, économiques et civiques. De 2001 à 2003, il suit une formation de qualicien à la HES-SO Valais. Pendant cinq ans, il est responsable qualité et moniteur socioprofessionnel dans un atelier protégé accueillant des personnes en situation de handicap psychique. De 2003 à ce jour, il exerce la fonction de lead auditeur pour l'organisme de certification ProCert SA. De 2005 à 2016, il est responsable qualité des Services psychiatriques du Jura bernois. Depuis 2016, il occupe le poste de responsable du service de l'amélioration continue à la HEP-BEJUNE.



Le développement de l'égalité des chances et de la diversité : un critère de qualité au sein des HEP de Suisse romande

Françoise Pasche Gossin, professeure, HEP-BEJUNE

La qualité d'une haute école repose sur de nombreux critères. L'un qui se révèle particulièrement significatif est sans doute la réalisation de l'égalité des chances et de la diversité. Depuis 3 ans, les HEP de Suisse romande sont engagées dans un projet de développement d'une culture de l'égalité des chances et de la diversité au sein de leur institution respective. L'objectif est de développer des connaissances approfondies dans ce domaine au sein de leur organisation, ainsi qu'à générer des mesures et actions concrètes tant au niveau de la population estudiantine que du personnel académique, administratif et technique. Pour conserver leur droit d'appellation et pour assurer leur développement de même que leur place parmi les hautes écoles, elles ont à répondre à des exigences d'évaluation dans un contexte d'accréditation institutionnelle aux termes de la loi fédérale sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles (LEHE). Cet article propose de porter une réflexion sur le rôle majeur que les questions de l'égalité des chances et de la diversité ont à jouer dans l'atteinte de certains standards de qualité.

Une progression de l'égalité des chances et de la diversité dans les HEP

Les HEP de Suisse romande ont vu leur situation s'améliorer en matière d'égalité des chances et de diversité, notamment en raison de leur volonté de collaborer dans le cadre du programme fédéral « P-7 Égalité des chances et développement des hautes écoles 2017-2020 » de *swissuniversities*. Trois ans après le lancement de leur projet de coopération (janvier 2018) visant le développement d'une culture et d'une politique de l'égalité des chances, le bilan est positif.

Les quatre HEP de Suisse romande disposent désormais d'une unité chargée de promouvoir l'égalité des chances et la diversité ; chacune d'entre elles a nommé un-e délégué-e ou renouvelé le mandat existant en fonction d'un cahier des charges et s'est engagée fermement à définir un plan d'action de l'égalité des chances et de la diversité comprenant des objectifs déclinés en mesures et en indicateurs de suivi. La plupart d'entre elles ont nommé une commission consultative de l'égalité des chances et de la diversité représentative des différentes filières ou secteurs de chaque institution. Chaque HEP s'est également dotée de quelques outils d'analyse pour mesurer l'égalité des chances et la diversité, ainsi que pour viser à la gestion du déroulement de carrière et du développement professionnel. Un premier outil évolutif consiste à l'élaboration d'une check-list d'indicateurs de suivi. Aux indicateurs sociodémographiques (sexe, classe d'âge, nationalité, statut, fonction, etc.) s'ajoutent des indicateurs avec enquête relatifs aux aménagements du temps de travail des collaboratrices et collaborateurs, aux dispositions prises par les institutions pour répondre à une potentielle compensation des désavantages, à l'accès aux études, aux types de congés, aux données sur les embauches et les départs, au positionnement du personnel, aux possibilités d'évolution de plans de carrière et de relève académique, etc. Le deuxième instrument mis à disposition des HEP de Suisse romande, dans le cadre dudit projet, est une brochure contenant des recommandations en matière de procédure de recrutement garantissant le respect de l'égalité des chances et de la diversité. Les raisons d'agir sont de contribuer à promouvoir les procédures de recrutement sous l'angle de l'égalité des chances et de la diversité, tout en réduisant l'effet de stéréotype ou de biais.

Les défis à relever dans les HEP pour viser au processus qualité en matière d'égalité des chances et de diversité

La question de l'égalité des chances et de la diversité dans les HEP de Suisse romande est certes sur le bon chemin, mais il ne faut pas relâcher les efforts. Nul doute que les HEP de Suisse romande peuvent faire mieux dans ce domaine.

Par exemple, au sujet de la population estudiantine, elles peuvent davantage viser à une mixité sociale et de genre dans les filières de formation et prévenir une pénurie de personnel enseignant. L'outil du

monitoring de l'égalité et de la diversité (publié en 2019) a rendu compte d'une dissymétrie persistante entre les sexes quant à l'accès à certaines filières de formation et à certaines disciplines d'enseignement. Pour ce qui est de l'orientation dans le choix des études, les étudiantes sont surreprésentées, toutes HEP confondues, en Bachelor primaire. Pour ce qui est des disciplines d'enseignement, l'éducation physique et, dans une moindre mesure, la géographie et les sciences exercent une force d'attraction sur les étudiants en filières secondaires I et II, alors que les étudiantes optent plutôt pour l'enseignement des langues.

Autre exemple, du côté du personnel académique, il semble que les HEP de Suisse romande peuvent encore mieux accompagner le déroulement de carrière et le développement professionnel de femmes et de groupes cibles dans des emplois, fonctions, mandats où elles et ils restent sous-représentés. En effet, les chiffres du monitoring (2019) ont montré que les postes de professorat sont tendanciellement occupés par des hommes, bien que, de manière globale, les femmes soient majoritaires dans le domaine de la formation de ces institutions. Le même constat peut être dressé à l'échelle du personnel administratif et technique : les femmes sont plus nombreuses dans ce secteur, mais ce sont les hommes qui occupent les postes d'encadrement. En outre, il est à observer un différentiel salarial annuel moyen entre les femmes et les hommes, de manière plus marquée dans les fonctions administratives et techniques. Ce fait observé autorise à supposer qu'une forme de ségrégation professionnelle horizontale et verticale persiste : les fonctions administratives, occupées massivement par des femmes, sont moins valorisées socialement et du point de vue de la rémunération, que des professions techniques occupées plutôt par des hommes. De tels écarts salariaux apparaissent en conséquence plus comme la résultante de discriminations indirectes que de discriminations directes. Concernant la question de la diversité et de l'inclusion, bien que peu documentée pour l'instant, il semble que des améliorations, tant du côté de la population estudiantine que du côté de la population salariée, sont encore à imaginer.

Il convient également de poursuivre l'effort visant le domaine d'action « formation et recherche » décrit dans le guide (publié en 2020) en matière d'égalité des chances et de diversité. Dans ce domaine d'action, il s'agit de renforcer, dans les cursus de formation de toutes les filières, l'inclusion des contenus d'enseignement centrés sur les enjeux d'une pédagogie égalitaire et respectueuse de la diversité. Il faut promouvoir des modules de formation, développer des outils à visée égalitaire qui thématisent les enjeux de la diversité et dispenser à la fois des savoirs académiques et pratiques au personnel enseignant pour maintenir le bon niveau d'informations en vue d'une réduction des inégalités dans les systèmes scolaires. Enfin, un autre défi consiste à conduire des actions de recherche qui rendent compte de la situation en matière d'égalité des chances et de la diversité.

Conclusion

Les HEP de Suisse romande ont intégré dans leur stratégie institutionnelle et dans le processus qualité la question de l'égalité des chances et de la diversité, mais cela ne va pas encore de soi dans la réalité. À l'instar des autres hautes écoles (HEU et HES), elles accusent encore un retard qu'elles devraient rattraper dans les années à venir. Il est donc judicieux que les HEP de Suisse romande continuent de coopérer, ainsi que d'échanger des savoirs afin que la question de l'égalité des chances et de la diversité soit perçue comme un réel critère de qualité dans les principes et dans les faits. ■

Le groupe de projet

Prof. Dre Françoise Pasche Gossin,
HEP Berne Jura Neuchâtel, direction du projet
Loyse Ballif, HEP Fribourg, déléguée
Nicole Jacquemet, HEP Valais, déléguée
Muriel Guyaz, HEP Vaud, déléguée
Monique Henchoz, HEP Berne Jura
Neuchâtel, chargée de mission

Qualité de la recherche : entre normes, exigences et pratiques scientifiques

Par Francesco Arcidiacono, professeur et responsable de la recherche, HEP-BEJUNE

Au cours des dernières années, la question de la « qualité » de la recherche a fait l'objet d'une réflexion au sein de la HEP-BEJUNE, dans le but d'identifier les éléments clés liés à la valeur de nos prestations et des indicateurs pertinents pour évaluer nos propres actions.

La vision institutionnelle d'une recherche visant la qualité au service de la communauté éducative indique qu'il est essentiel de s'appuyer sur des principes et des critères garantissant les éléments suivants : savoir s'inscrire dans un champ d'étude défini ; amener une plus-value par rapport à la situation des connaissances initiales ; mettre en place des démarches scientifiques ; valoriser et diffuser les résultats de la recherche ; et être éthiquement irréprochable, autonome et indépendante.

Ces principes constituent le cadre au sein duquel les travaux scientifiques de la HEP-BEJUNE se développent, pour se concentrer autour de problématiques qui touchent, de près ou de loin, au monde scolaire, à l'éducation, à l'enseignement, à l'apprentissage, dans une perspective appliquée et avec l'objectif d'améliorer les dispositifs de formation, d'enseignement et de la pratique enseignante. Si d'une part nous sommes conscients que la recherche doit répondre au principe de rationalité scientifique, avec des démarches empiriques qui s'appuient sur une grande variété d'outils et d'instruments méthodologiques, d'autre part la visibilité et la dissémination des résultats sont des conditions sine qua non pour justifier de la qualité d'une recherche indépendante, éthiquement irréprochable et accessible.

Au sein de notre institution, une commission « recherche et développement » est garante de la qualité des activités scientifiques, aussi par l'évaluation, avec des experts externes, de différents produits de recherche, de la soumission de projets à la remise de rapports scientifiques intermédiaires et finaux. De plus, un centre de soutien et promotion de la recherche œuvre pour aider les parties prenantes à accroître la compétitivité scientifique et pédagogique, par exemple par la diversification des sources de financement dans la conception et la réalisation de recherches.

L'intérêt pour les aspects mentionnés ici implique la nécessité d'une réflexion autour du concept de qualité, ainsi que des relations entre exigences prescrites et pratiques en vigueur. Loin de vouloir aborder ce vaste sujet dans ce présent texte, nous essayerons d'alimenter le débat actuellement en cours par la référence aux quelques éléments qui nous semblent pertinents au moment de la phase d'accréditation institutionnelle et selon les standards actuellement en vigueur.

Qualité(s)

De nombreuses définitions des paramètres de qualité sur lesquels devrait s'appuyer l'évaluation de la recherche existent. Toutefois, elles ne font pas consensus et suscitent de vastes débats (Méndez, 2012). Par conséquent, la question de ce qui constitue une recherche de qualité s'impose.

La notion de qualité au sein d'une recherche désigne le plus souvent le processus scientifique englobant tous les aspects d'une étude (conception, correspondance entre les méthodes et les questions, sélection des sujets et mesure des résultats). Si pour certains auteurs cela renvoie à la dimension de la pertinence méthodologique, selon les objectifs de la recherche et en fonction de l'utilisation probable de ses constatations (Boaz & Ashby, 2003), d'autres travaux soulignent aussi que l'accessibilité et l'utilité représentent d'importantes dimensions de la qualité d'une recherche (Yule, 2010). Ce dernier aspect est très intéressant dans le cadre de la recherche en éducation et plus particulièrement en formation d'enseignant-e-s. En effet, une question ultérieure s'impose : doit-on tenir compte des retombées pour évaluer la qualité de nos recherches ? À titre d'exemple, nous citons Hammersley

(2008) qui invite à la réflexion dans ce domaine par le débat autour de modèles influencés par l'investissement en recherche (dans lesquels on demande que les travaux scientifiques produisent un rendement efficace dans le secteur concerné) versus l'idée que la production de connaissances est elle-même un avantage en soi.

Ces premiers éléments montrent qu'il est nécessaire d'adopter une approche large qui englobe une définition vaste de la qualité en recherche, et qui prend en compte non seulement la rigueur scientifique mais aussi d'autres dimensions et facteurs contextuels. En effet, la question de la qualité de la recherche a pris une nouvelle signification pour l'ensemble des institutions de formation tertiaire, surtout à la lumière d'intérêts convergents sur les normes de qualité liées aux exigences d'accréditation, la mesure du rendement, la reddition de comptes, la nécessité de données probantes et l'optimisation des ressources dans le cadre des investissements en recherche. Les débats concernant

la qualité et l'utilisation des résultats scientifiques, ainsi que la relation entre les travaux de recherche et les préoccupations sociétales, sont particulièrement intenses dans notre secteur professionnel. Si la conception et l'évaluation de la recherche ont longtemps été perçues comme étant des tâches qui relevaient uniquement des scientifiques (avec un mécanisme basé sur l'évaluation par les pairs, progressivement renforcé par la bibliométrie, dans lequel la détermination de la qualité ne comprend pas forcément l'évaluation des répercussions de la recherche et de son utilisation), les valeurs de la transparence, de l'objectivité et de l'honnêteté intellectuelle élargissent le champ d'intérêt et appellent à une implication forte de la part de la société plus large. En effet, le mérite scientifique est une condition nécessaire, mais pas suffisante, pour évaluer une

recherche, car la détermination de l'efficacité d'une étude ne relève pas uniquement des chercheur-e-s.

Actuellement, la communauté scientifique s'interroge sur la validité des mesures actuelles de qualité, essentiellement basées sur le nombre de citations et sur l'impact factor des revues (Eyre-Walker & Stoletzki, 2013), car ces éléments ne constituent pas forcément les manières les plus utiles pour considérer les avantages potentiels de la recherche pour la société civile (Sarewitz, 2011). Il s'agit aussi de reconnaître que l'utilisation de la recherche n'est pas exclusivement une question de diffusion, mais plutôt un processus social complexe qui dépend de l'interaction et des échanges entre les chercheur-e-s et les autres parties prenantes (Greenhalgh & Wieringa, 2011).

En guise de conclusion : entre exigences et pratiques

Nous avons déjà souligné que plusieurs dimensions et sous-dimensions orientent, à l'état actuel, les critères d'évaluation de la qualité de la recherche. Parmi ces aspects figure l'intégrité de l'étude scientifique. Cette dimension porte sur la rigueur et la pertinence de la conception et de l'exécution de la recherche, en termes de processus méthodologique. Une preuve de qualité est aussi la légitimité d'une recherche, c'est-à-dire la mesure dans laquelle les résultats de l'étude tiennent compte des préoccupations et des avis des participant-e-s et du contexte d'action. D'autres dimensions concernent l'originalité et la pertinence de la recherche, ainsi que son positionnement aux fins d'utilisation (accessibilité et applicabilité).

Si l'indication de critères adéquats pour déterminer la qualité d'une recherche est une opération nécessaire, la conception de méthodes d'évaluation n'est pas une démarche simple. L'examen par les pairs et les mesures bibliométriques sont les méthodes le plus souvent mentionnées dans l'évaluation de la qualité en recherche. Toutefois, dans le domaine de l'éducation et de la formation des enseignant-e-s, il est essentiel d'éviter de tomber dans le piège du quantitatif comme

I. Développer la qualité dans une institution de formation : comment s'articulent valeurs, gestion et reconnaissance externe ?

II. Évaluer l'enseignement : entre autonomie, standardisation et mesures de valeurs ?

III. Entretenir la qualité et développer des valeurs ?

valeur unique d'évaluation, afin de plutôt pondérer les mesures avec des éléments de type qualitatif qui considèrent la globalité du processus scientifique.

Une réflexion finale concerne le reproche, souvent adressé aux chercheur·e·s, de ne pas apporter de solutions convaincantes aux problèmes contingents des bénéficiaires de la recherche. Les études scientifiques sont parfois considérées comme trop éloignées des préoccupations du terrain, pas toujours accessibles et loin de contribuer de manière significative à la prise de décision. Ces éléments constituent des points clés dans la détermination du type d'études à mener et à favoriser au sein d'une institution de formation de niveau tertiaire, mais peuvent comporter, dans le même temps, des questions liées aux standards de qualité au sein de la communauté scientifique. La tension entre quête d'une recherche de qualité selon des normes et des standards précis et les exigences pratiques et l'aide à la décision politique est constante. Comme souligné par Normand (2006), les pratiques des chercheur·e·s ne doivent pas être déterminées par des prescriptions, mais elles doivent se déployer au sein de communautés épistémiques capables de garantir une qualité de la recherche au service de la connaissance scientifique et de la production d'intelligibilité. ■

Références

Boaz, A., & Ashby, D. (2003). *Fit for purpose? Assessing research quality for evidence-based policy and practice*. Working Paper 11, Centre for Evidence Based Policy and Practice.

Eyre-Walker, A., & Stoletzki, N. (2013). The assessment of science: The relative merits of post-publication review, the impact factor, and the number of citations. *PLOS Biology*, 11(10), e1001675.

Greenhalgh, T., & Wieringa, S. (2011). Is it time to drop the 'knowledge translation' metaphor? A critical literature review. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 104, 501-509.

Hammersley, M. (2008). Troubling criteria: A critical commentary on Furlong and Oancea's framework for assessing educational research. *British Educational Research Journal*, 34(6) 747-762.

Méndez, E. (2012). *Qu'est-ce qu'une bonne recherche?* Ottawa: Centre de recherche pour le développement international.

Normand, R. (2006). Les qualités de la recherche ou les enjeux du travail de la preuve en éducation. *Éducation et sociétés*, 18(2), 73-91.

Sarewitz, D. (2011). Institutional ecology and the social outcomes of scientific research. In K. H. Fealing, J. Lane, J. H. Marburger & S. Shipp (Eds.), *The Science of Science Policy* (pp. 337-348). Stanford: Stanford University Press.

Yule, M. (2010). *Assessing Research Quality*. Ottawa: International Development Research Centre – Peace Conflict and Development.



Un audit interne pour prendre connaissance des habitudes développées dans le cadre de l'enseignement et du travail à distance

Par Jérôme Albert Schumacher, responsable de la filière de formation primaire, HEP-BEJUNE

L'arrivée du coronavirus a impacté (et impacte encore) lourdement tous les domaines et les secteurs à travers le monde. Tout comme les autres hautes écoles, la HEP-BEJUNE a dû, en un temps record, mettre sur pied une série de dispositifs d'enseignement en ligne afin de garantir la pérennité et la validité de la formation. Le travail administratif a aussi été transformé et repensé. Au printemps 2020, le Service de l'amélioration continue a proposé des objectifs et un plan d'audit évaluant ces nouvelles pratiques auprès du Rectorat. Fait particulier, cet audit s'est déroulé en deux parties : un questionnaire en ligne, dans un premier temps, et une série d'entretiens à distance afin d'approfondir certains thèmes abordés dans le questionnaire, dans un second temps. Ce sont, au total, 22 collaboratrices, collaborateurs et étudiant-e-s, représentant l'ensemble des personnels (personnel académique ; personnel administratif et technique) et des filières, qui ont participé à cet audit.

Cadre de l'audit

Après plus de deux mois de semi-confinement, le Service de l'amélioration continue a proposé au Rectorat de mener une première évaluation des dispositifs mis en place aussi bien pour l'enseignement que pour le travail administratif. Pour rappel, en date du 13 mars 2020, le Rectorat de la HEP-BEJUNE décidait de suspendre l'enseignement présentiel et invitait l'ensemble des collaborateurs et collaboratrices à limiter leurs déplacements et les regroupements. S'en est suivie une période d'enseignement et de travail à distance. Il apparaissait dès lors évident et nécessaire d'obtenir un retour tant quantitatif que qualitatif de l'expérience vécue par le personnel académique, le personnel administratif et technique et les étudiant-e-s des différentes filières. Pour ce faire, les audits se sont déroulés en deux phases distinctes. Premièrement, les audité-e-s ont été amené-e-s à remplir un questionnaire en ligne adapté à leurs tâches et missions¹. Deuxièmement, les mêmes audité-e-s ont participé à des entretiens menés à distance (avec l'outil *GoogleMeet*) pour approfondir et développer certains points abordés dans le questionnaire.

Huit auditeur-trice-s (5 issu-e-s du personnel académique² et 3 du personnel administratif et technique³) ont audité 22 personnes :

- seize personnes du Vice-Rectorat des formations (6 étudiant-e-s, 6 PAC et 4 PAT) ;
- quatre personnes du Vice-Rectorat recherche et des ressources documentaires (1 PAC et 3 PAT) ;
- deux personnes des Services rattachés au recteur (2 PAT).

Synthèse des résultats du questionnaire en ligne et des entretiens

Cette section présente une sélection des résultats obtenus auprès des étudiant-e-s, des formateur-trice-s et du personnel administratif et technique. Ajoutons que, compte tenu du nombre de répondant-e-s, les chiffres sont à considérer comme des tendances.

Du côté des étudiant-e-s (N = 6)

Les étudiant-e-s ont été sollicité-e-s au travers de divers outils de communication en ligne, favorisant, pour certains, l'enseignement synchrone⁴ et, pour d'autres, l'enseignement synchrone et/ou asynchrone⁵. Les trois principaux outils utilisés sont : *GoogleMeet*⁶, l'e-mail et *Moodle*. Les activités demandées aux étudiant-e-s ont été diverses et variées : travail synchrone en équipes, dépôt de documents, cours frontaux synchrones, mais aussi travail asynchrone en équipe. L'utilisa-

tion prolongée de ce type d'outils ne semble pas avoir un très grand impact sur le développement de l'expertise numériques des étudiant-e-s, comme le démontre la figure 1.

Ajoutons encore que la réorganisation de l'enseignement à distance a lourdement influencé l'organisation et la planification personnelles des étudiant-e-s et que ceux-ci estiment avoir été informé-e-s en temps et en heure de l'évolution de la situation par le Rectorat et les Filières.

Les entretiens permettent de mettre en évidence que l'enseignement à distance et le travail proposé par les formatrices et formateurs a été largement apprécié par les étudiant-e-s sollicité-e-s dans le cadre de l'audit. Malgré cela, la période d'enseignement à distance a été vécue comme stressante par un certain nombre d'entre eux.

Du côté des formatrices et formateurs (N = 7)

Les dispositifs d'enseignement à distance mis en place par les formatrices et formateurs semblent être divers et variés : dépôt de documents en ligne, cours synchrones, travail synchrone en équipes, travail asynchrone en équipes, soutien individuel ou de groupes. Les audité-e-s estiment que cette période d'enseignement à distance aura certainement un impact sur leurs futures pratiques et qu'ils et elles ont été amené-e-s à étendre leurs compétences numériques. Tout comme pour les étudiant-e-s, cette situation a eu une influence non négligeable sur l'organisation et la planification personnelles (figure 2).

Figure 1: Niveau d'expertise développée dans l'utilisation des outils numériques pour l'enseignement à distance (N répondant-e-s = 5)

Mon niveau d'expertise dans l'utilisation des outils numériques pour l'enseignement à distance s'est...

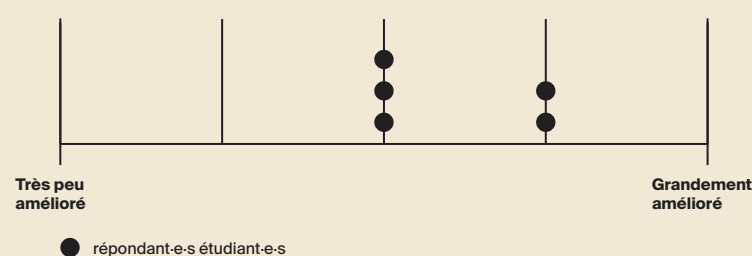
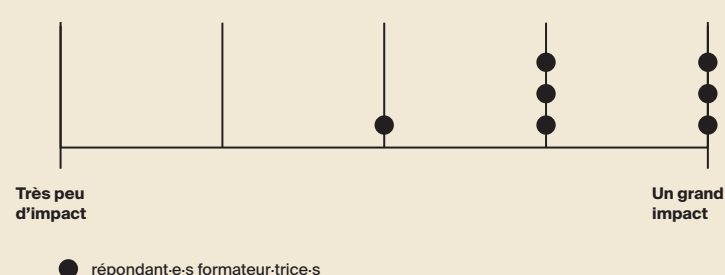


Figure 2: Évaluation de l'impact de l'enseignement à distance sur l'organisation et les planifications personnelles de formateurs et formatrices (N répondant-e-s = 7)

La situation d'enseignement à distance a eu...



I. Développer la qualité dans une institution de formation : comment s'articulent valeurs, gestion et reconnaissance externe ?

II. Évaluer l'enseignement : entre autonomie, standardisation et mesures de valeurs ?

III. Entretenir la qualité et développer des valeurs ?

Les formateurs et formatrices interrogé·e·s relèvent que les contacts sociaux ont grandement manqué, autant dans l'enseignement que dans les échanges entre collègues. Il a toutefois été relevé que les séances à distance ont permis à gagner en efficacité.

Du côté du PAT (N = 9)
Le personnel administratif et technique estime avoir eu un matériel informatique adéquat (hardware et software) pour la période de télétravail. Tout comme cela est le cas pour les formateurs et formatrices, les différents supports proposés par le Service informatique (capsules, soutien...) ont été évalués comme très aidants.
Le télétravail semble avoir été apprécié par une grande partie des personnes interrogées. Plusieurs d'entre elles souhaiteraient garder une partie de leur taux d'engagement avec ce mode de travail, tout en reconnaissant l'importance de définir un cadre et des règles clairs.

Conclusion

Cet audit a permis de mettre en évidence les changements induits par la crise sanitaire. Des habitudes ont été largement modifiées et le sont encore. On observe, pour cette rentrée académique, différentes modalités d'enseignement qui s'inspirent de la période vécue : enseignement entièrement en présence, enseignant·e seul·e en présence, enseignement comodal (duplex), enseignement entièrement à distance. Une enquête à plus large échelle est actuellement menée au sein de l'institution. ■

Note

- 1 Le questionnaire est consultable à l'adresse suivante : <https://bit.ly/2THD7En> (uniquement pour le personnel HEP-BEJUNE).

2 Ci-après : PAC.

3 Ci-après : PAT.

4 Enseignement qui se déroule dans une temporalité donnée (i.e. mercredi matin, de 10h15 à 12h00).
- 5 Enseignement qui se déroule dans une temporalité plus large et qui ne nécessite pas la présence requise de l'étudiant·e à une heure et un moment précis.

6 *GoogleMeet* est le service de visioconférence privilégié par l'Institution.



Entretiens croisés

La mise en place d'un système de gestion de la qualité au sein d'une institution

Regards croisés sur cette expérience enrichissante.



Virginie Fasel Lauzon
Conseillère, Bureau
qualité de l'Université
de Neuchâtel

Comment avez-vous mis en place le système de gestion de la qualité dans votre institution ? Selon quels objectifs ?

Virginie Fasel Lauzon Des démarches conçues pour garantir et améliorer la qualité des activités existent depuis de nombreuses années à l'UniNE. C'est par exemple le cas de questionnaires conçus par des membres du personnel enseignant pour recueillir l'opinion des étudiantes et des étudiants sur leurs enseignements. La genèse d'un véritable système d'assurance qualité à l'UniNE peut être datée de 1996, année où l'évaluation périodique des activités d'enseignement et de recherche est inscrite dans la loi sur l'Université de Neuchâtel. Le terme qualité fait son apparition dans une version postérieure de la loi, en 2002. Dans les années qui suivent, une cellule d'appui au système d'assurance qualité est créée (2007), qui deviendra plus tard le Secteur qualité (2008) puis le Bureau qualité (2017). Depuis 2009, la commission Qualis, composée d'une vingtaine de personnes représentant l'ensemble des facultés et des corps, a pour missions d'examiner la pertinence des prestations et des procédures qualité, de relayer les propositions et les avis de la communauté universitaire et de soutenir le développement de la culture qualité.

La version actuelle de la loi sur l'Université de Neuchâtel, entrée en vigueur en janvier 2017, définit son engagement en matière d'assurance qualité :

LUNE 2016: Art.9 1 L'Université procède à l'évaluation périodique de la qualité de son enseignement, de sa recherche et de ses prestations de service. 2 Elle veille à l'assurance et au développement de la qualité à long terme. 3 Elle se dote d'un plan d'assurance qualité lui permettant de recevoir l'accréditation prévue par la législation fédérale. 4 Le Rectorat informe sur les résultats du contrôle de la qualité de l'enseignement et de la recherche dans son rapport de gestion annuel.

La stratégie de l'Université en matière d'assurance qualité est présentée dans sa vision stratégique et son plan d'intentions. L'UniNE se donne pour objectif de disposer d'un système d'assurance qualité comportant les caractéristiques suivantes :

- Le système doit permettre de décrire et d'évaluer la qualité des processus décisionnels (gouvernance, utilisation des ressources, etc.) et de la réali-

sation des missions (enseignement, recherche, prestations de services) sur la base de critères clairement définis et au moyen de procédures reconnues comme pertinentes par l'ensemble des membres de la communauté universitaire et des partenaires externes ;

- Le système doit permettre de mesurer la qualité des prestations à l'aune des standards de qualité en vigueur dans le paysage suisse des hautes écoles ;
- Le système doit inclure la mise en place d'actions destinées à maintenir et à améliorer la qualité des processus et de la réalisation des missions, ainsi que d'un suivi régulier de ces actions, incluant la possibilité de les ajuster en fonction de leurs effets.

Quelles ont été les principales étapes de ce processus ?

Virginie Fasel Lauzon La procédure formalisée d'évaluation des enseignements par les étudiantes et les étudiants date de 2005. Au fil des ans, elle a fait l'objet de plusieurs ajustements concernant sa périodicité, son caractère obligatoire ou facultatif, ou encore le nombre de questions posées aux étudiantes et aux étudiants, qui variait selon les facultés. Depuis le semestre d'automne 2018, l'ensemble des enseignements dispensés à l'UniNE sont évalués chaque semestre, selon des modalités d'évaluation harmonisées dans les quatre facultés.

Les autres démarches destinées à assurer la qualité à l'UniNE suivent approximativement la même trajectoire, c'est-à-dire qu'elles font régulièrement l'objet d'ajustements et d'adaptations dans le but de rester pertinentes et de correspondre aux besoins. Une procédure d'analyse approfondie des cursus existe depuis 2010. Des enquêtes de satisfaction sur les services sont menées depuis 2013, et une procédure d'analyse approfondie des services, encore en développement, est mise en œuvre depuis 2019.

Le développement du système d'assurance qualité s'élabore à la fois de façon « bottom-up », à partir des besoins concrets identifiés par le Bureau qualité ou exprimés par la communauté universitaire, et « top-down », à partir des exigences qui figurent par exemple dans l'Ordonnance d'accréditation LEHE et des standards européens (ESG).

Quelles ressources et/ou contraintes cette démarche qualité a-t-elle générées ?

Virginie Fasel Lauzon Le développement du système d'assurance qualité comporte des défis. Un défi central réside dans la tension qui peut exister entre la volonté d'adapter nos démarches au cas par cas, en fonction des besoins différenciés des facultés et des entités concernées, et la nécessité de mettre en œuvre des procédures suffisamment systématiques, en termes de déroulement et de périodicité, pour correspondre aux standards de qualité suisses et européens.

Un autre défi, qui n'est pas sans lien avec le précédent, réside dans le développement d'une culture qualité au sein de la communauté universitaire. Aussi perfectionné soit-il, le système d'assurance qualité ne peut fonctionner efficacement que si l'ensemble des membres de la communauté universitaire comprend sa raison d'être, connaît ses mécanismes, adhère à ses principes et prend part activement aux démarches mises en œuvre. Pour ne prendre qu'un exemple, pour que l'évaluation des enseignements par les étudiantes et les étudiants produise des résultats pertinents, la participation active d'un nombre suffisant d'étudiantes et d'étudiants est essentielle, faute de quoi les résultats ne sont pas représentatifs et difficilement exploitables. Il s'agit donc de communiquer suffisamment sans pour autant lasser, mais également d'entretenir une relation de confiance mutuelle entre le Bureau qualité et la communauté universitaire, pour que ses membres puissent véritablement s'approprier le système et ses démarches.

De quels apports avez-vous pu tirer parti pour l'école et son enseignement ?

Virginie Fasel Lauzon Les démarches qualité ont pour objectif premier de susciter la réflexion. L'analyse d'indicateurs aide au pilotage de l'Université, les informations recueillies au moyen d'enquêtes permettent d'identifier des leviers d'amélioration et de faire remonter des suggestions. Certaines démarches conduisent à des changements très rapides. C'est notamment le cas de la procédure d'analyse approfondie des cursus, qui donne lieu à l'élaboration d'un plan de développement : régulièrement, des changements importants dans les plans d'étude sont mis en œuvre dès le semestre suivant l'analyse (création d'un nouveau cours, reconfiguration d'un enseignement, mise en place d'une séance d'information lors de laquelle les professeurs et les professeurs présentent leurs intérêts de recherche, permettant ainsi aux étudiantes et aux étudiants de s'adresser à la bonne personne pour encadrer leur mémoire, etc.).

Entretiens croisés

La centralisation de certaines démarches permet de les faire entrer dans les habitudes des membres de la communauté universitaire. Par exemple, depuis que la procédure d'évaluation des enseignements par les étudiantes et les étudiants est harmonisée et systématique, le taux de réponse s'améliore. Progressivement, les étudiantes et les étudiants se mettent à considérer que cette procédure va de soi.

Quelle a été l'implication du corps enseignant ?

Virginie Fasel Lauzon Elle varie beaucoup d'une personne à l'autre. Certaines enseignantes et certains enseignants se montrent très intéressé-e-s à innover dans leurs enseignements et à obtenir un feedback de la part des étudiantes et des étudiants. L'Université encourage l'innovation pédagogique grâce à un subside pour les projets pédagogiques innovants. Depuis 2010, entre trois et huit projets par an bénéficient à la fois d'un soutien financier et d'un accompagnement personnalisé. Pour mettre en lumière ces projets, faciliter les échanges et susciter l'émulation, le Support enseignement et pédagogie organise depuis 2018 une conférence

annuelle sur l'innovation pédagogique, lors de laquelle les projets soutenus sont présentés oralement et sous forme de poster.

D'autres membres du corps enseignant se montrent moins intéressés par les démarches qualité de l'institution, ce qui ne signifie pas, bien entendu, qu'ils ne se soucient pas de la qualité de leurs enseignements ! Il s'agit plutôt de personnes qui préfèrent travailler de la façon la plus autonome possible et se méfient des procédures centralisées. L'important est de rester à disposition et d'entretenir un contact régulier, même s'il est minimal. La situation particulière que nous fait vivre la pandémie de Covid-19 pourrait servir de catalyseur pour une réflexion généralisée sur la qualité des enseignements, puisqu'elle contraint les enseignantes et les enseignants à repenser leurs enseignements pour les donner à distance ou avec un dispositif hybride, avec une partie des étudiantes et des étudiants dans la salle et l'autre à distance. Cela engendre un surcroît de travail et par conséquent les enseignantes et les enseignants ont sans doute encore moins de temps que d'habitude pour se réunir et discuter de problématiques liées à la qualité, mais à moyen terme, cela pourrait conduire à de belles innovations et à des

changements tout à fait intéressants sur le plan pédagogique, qui constitueront un développement positif sur le plan de l'adaptabilité des enseignements en fonction des publics et de la situation.

Selon vous, quel est l'élément clé qui contribue à la réussite de la démarche qualité et des mesures mises en place ?

Virginie Fasel Lauzon Être à l'écoute, adapter les démarches pour qu'elles correspondent aux besoins des parties prenantes, cultiver une confiance mutuelle. Il s'agit également de privilégier les démarches qui permettent d'accompagner les personnes concernées dans un processus réflexif d'autoévaluation qui ait du sens pour elles, plutôt que de mettre en place un « contrôle qualité » externe qui risque de générer des réticences et d'avoir un impact au final négatif sur la culture qualité dans l'institution. ■

changements (par exemple la gestion des effectifs d'élèves et des processus d'apprentissage en 1^{re} année).

Quelles ressources et /ou contraintes cette démarche qualité a-t-elle générées ?

Benjamin Roduit Très peu de ressources comparativement à des démarches qualité externes et professionnelles ont été engagées : aucun moyen financier, quasiment pas d'emprise sur les cours et surtout un engagement important de la direction et des professeur-e-s. Les contraintes consistaient principalement dans la nécessité continue de rassurer les professeur-e-s sur la transparence de la démarche, son caractère interne, son faible empiètement sur la bonne marche des cours et sur l'absence d'obligation de résultats. Elles contribuèrent à poursuivre des finalités plus modestes (par exemple l'indicateur des processus d'évaluation fut remplacé par celui de la formation continue) et finalement de mener à terme les réformes envisagées.

De quels apports avez-vous pu tirer parti pour l'école et son enseignement ?

Benjamin Roduit Nous avons pu mener des débats de fond sur nos principes fondamentaux et nos pratiques quotidiennes. De plus, dans une responsabilité partagée par tous les acteurs et actrices de l'école sur la base des indicateurs choisis, de nouveaux

processus ont été mis en œuvre. La prise de conscience par exemple de la nécessité d'un suivi plus personnalisé de l'élève a instauré de manière générale un meilleur esprit au sein du corps professoral, chez nos partenaires externes (parents, autorités) et surtout chez les étudiant-e-s, dont une certaine partie avait auparavant une très faible estime de soi.

Quelle a été l'implication du corps enseignant ?

Benjamin Roduit Elle a été très bonne, car nous avons su éviter les écueils cités plus haut et adopter une approche pragmatique. La majorité des professeur-e-s ont apprécié notre volonté de procéder pas à pas et ils ne souhaitaient pas voir se développer des procédures peu efficaces, incomprises, voire déstabilisantes dans une école qui jouit d'une bonne réputation. Une minorité cependant aurait souhaité encore plus de pratiques innovantes.

Selon vous, quel est l'élément clé qui contribue à la réussite de la démarche qualité et des mesures mises en place ?

Benjamin Roduit La cohérence de la démarche et la confiance entre l'ensemble des partenaires de l'école. Seuls ces deux facteurs permettent la transparence et l'appropriation par chacun-e des démarches initiées et des changements nécessaires qui en découlent. ■



Benjamin Roduit
Conseiller national
et ancien recteur du
Lycée-Collège des
Creusets à Sion

Comment avez-vous mis en place le système de gestion de la qualité dans votre institution ? Selon quels objectifs ?

Benjamin Roduit À l'occasion du 25^e anniversaire de la construction de notre Lycée-Collège, nous avons beaucoup réfléchi sur notre culture d'établissement. Nous avons le sentiment d'appartenir à une « communauté » visant un idéal élevé avec de bons indicateurs de réussite. Mais encore fallait-il formaliser cela sous la forme d'une évaluation de nos forces et faiblesses et la mise sur pied d'un système de contrôle de qualité.

Quelles ont été les principales étapes de ce processus ?

Benjamin Roduit Il s'agissait tout d'abord, dans une démarche interne et empirique, de mener des réflexions à l'échelle de la direction, puis des professeur-e-s, des étudiant-e-s et de notre association de parents, sur la question : « Qu'est-ce qu'une bonne école ? » Dans un second temps, des ateliers organisés dans chacun de ces niveaux permirent de mieux définir la mission de l'établissement, ses intentions stratégiques, ses objectifs principaux, ainsi que les indicateurs appropriés pour une démarche qualité (par exemple le suivi personnalisé des élèves, les compétences transversales ou encore les processus d'évaluation). Une synthèse générale fut accompagnée de la mise en œuvre concrète de

Un choix d'outils disponibles dans les médiathèques

Isabelle Mamie

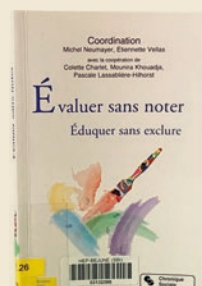
Évaluation et formation



Classroom Assessment Scoring System est l'une des grilles d'observation et d'évaluation de la qualité des interactions enseignant-élèves la plus utilisée en Amérique du Nord. Un groupe de chercheurs français et québécois ont choisi de transposer cet outil en contexte francophone. Ce numéro rend d'abord compte de cette expérience. Puis il aborde les questions méthodologiques et épistémologiques.

CLASS(e) en observation.

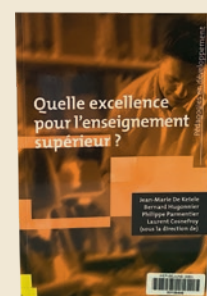
Cantin, G. (coord.) (2017). Presses universitaires du Midi. Les dossiers des sciences de l'éducation, 2017, n° 37.



Ce livre entend relever un triple défi : convaincre les citoyennes et les citoyens des méfaits sur l'éducation d'une estimation chiffrée comme outil de sélection ; décrire des alternatives non chiffrées en matière d'évaluation ; s'interroger sur comment éduquer et évaluer sans exclure. Soit « dé-chiffrer l'humain ». Pour les auteurs, la transmission des savoirs, de la culture et de l'esprit créatif permet de forger en chacun-e l'estime de soi et le respect d'autrui, d'accompagner tous les apprenants et apprenantes, de favoriser les régulations ; de nourrir le désir d'apprendre.

Évaluer sans noter : éduquer sans exclure.

Neumayer, M. (coord.) (2015). Chronique sociale.



Cet ouvrage tente de répondre à de nombreuses questions, telles que : Quel avenir une excellence principalement élitiste réserve-t-elle aux pays ? Peut-on penser que cette situation serait idéale pour les pays, leur économie, leur compétitivité, leur croissance, leur emploi ? Ne vaut-il pas mieux que tous les citoyens et citoyennes puissent bénéficier d'une éducation de haute qualité ? N'est-il pas nécessaire de développer une « excellence sociale et sociétale » ?

Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?

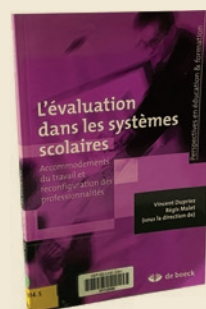
De Ketele, J.-M. (dir.) (2016). De Boeck.



L'évaluation n'est pas la notation, mais un travail de tous les instants et un élément essentiel de formation ; une évaluation dans laquelle la compétition est remplacée par l'émulation, l'individualisme par l'entraide. Sont proposés de nombreux exemples, outils et démarches pratiques permettant de répondre aux demandes officielles tout en conservant comme priorité absolue : l'élève !

Évaluer sans dévaluer et évaluer les compétences.

De Vecchi, G. (2014). Hachette Éducation.



Suite au développement de divers politiques et outils d'évaluation, visant à renouveler les formes traditionnelles de contrôle du travail des enseignant-e-s, l'évaluation s'est déplacée des enseignant-e-s vers les établissements et du respect des prescriptions vers une évaluation centrée sur les résultats. On observe dans les pays étudiés (la France, la Suisse, l'Angleterre et les États-Unis) une grande diversité de politiques et de dispositifs d'évaluation, en fonction des principes qui les animent.

L'évaluation dans les systèmes scolaires : accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités.

Dupriez, V., Malet, R. (dir.) (2013). De Boeck.



L'École est de plus en plus soumise à une obligation de résultats et de performance. Des procédures d'évaluation des établissements et du travail des enseignant-e-s se construisent. Ces dispositifs sont supposés assurer un pilotage d'ensemble du système éducatif, l'orienter vers certaines priorités et en contrôler la qualité afin d'améliorer l'efficacité éducative, de réduire les écarts de performance selon les origines sociales ou culturelles (l'équité), d'améliorer l'efficacité. Basés sur des travaux empiriques solides dans divers pays dont la Suisse, cet ouvrage montre que des tendances managériales analogues se généralisent dans les contextes étudiés, mais aussi que les acteurs intermédiaires et locaux peuvent en « coconstruire » les modalités d'application et en moduler les effets.

L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats.

Maroy, C. (dir.) (2013). De Boeck.



Qui échappe encore à l'évaluation dans l'enseignement supérieur ? Les enseignant-e-s évaluent les acquis des étudiant-e-s. Les étudiant-e-s évaluent à leur tour les enseignements et les formations. Les chercheurs et chercheuses sont classé-e-s en « publiants » et « non-publiants » sur la base de procédures bibliométriques d'évaluation automatisée. En identifiant les tensions et les difficultés engendrées par ces modalités nouvelles d'une évaluation devenue omniprésente, l'ouvrage cherche à en comprendre l'origine, les ressorts et les effets. Il tente également de repérer les pratiques innovantes les plus porteuses, ainsi que les rééquilibres qu'il s'agit d'opérer afin de réconcilier les acteurs et actrices de l'enseignement supérieur.

Évaluation et enseignement supérieur.

Romainville, M. (Ed.) (2013). De Boeck.



À travers le jugement professionnel, l'ouvrage a pour objectif de mieux comprendre le caractère complexe de l'évaluation située des apprentissages des élèves. Les auteurs ont choisi diverses entrées de problématisation : pratiques de notation, implication de l'élève dans l'évaluation, régulations dans des situations d'évaluation de compétences, négociation des cultures d'évaluation y compris au-delà de la salle de classe.

Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages.

Mottier Lopez, L., Tessaro, W. (Ed.) (2016). Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages. P. Lang.

Espace pratique

CrocoDEL – Pour une didactique plurilingue et interculturelle en 1-2H

Emilie Schindelholz Aeschbacher,
chargée d'enseignement, HEP-BEJUNE

Ariane Tonon, responsable de projets, HEP-BEJUNE

- Des outils didactiques en lien avec les formations aux approches interculturelles
- Des outils didactiques pour valoriser les compétences interlinguistiques et interculturelles des jeunes élèves
- Des outils didactiques pour légitimer la pratique des langues d'origine dans les apprentissages

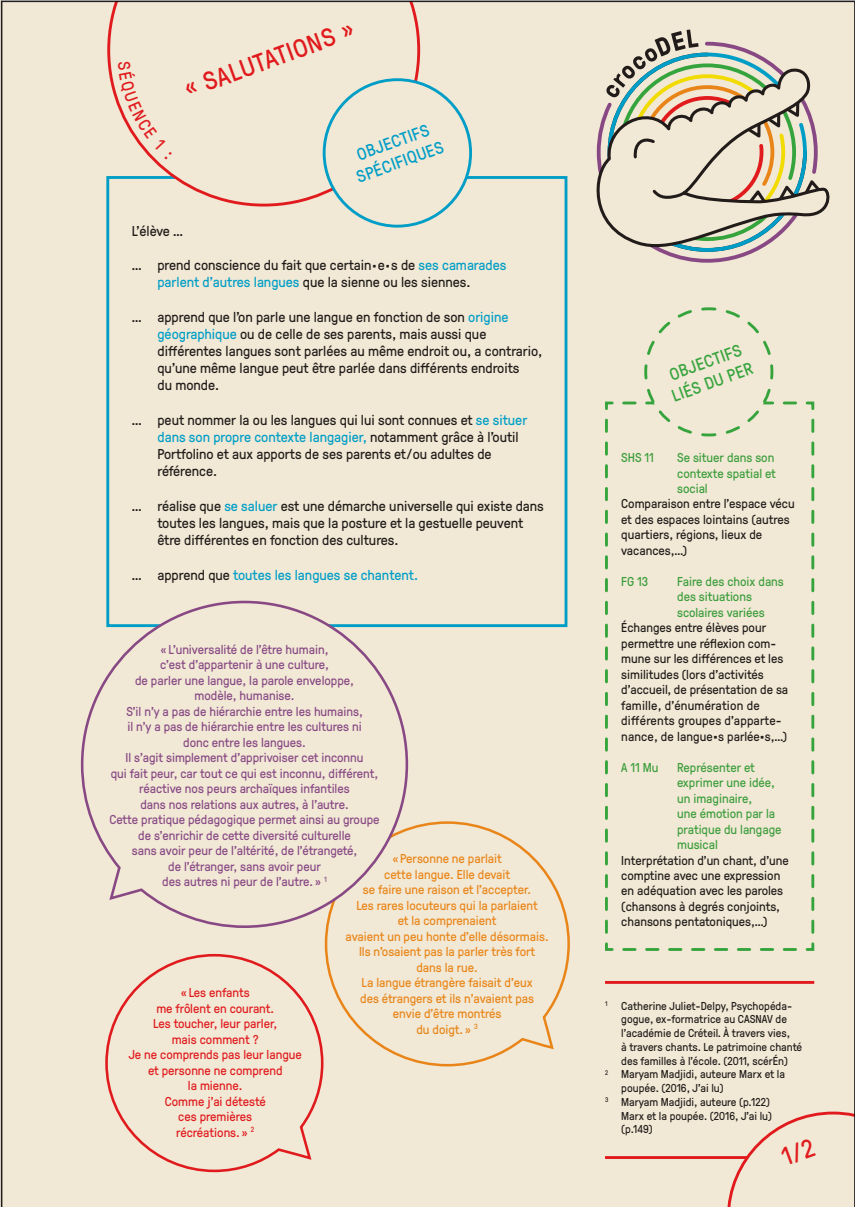
Le projet CrocoDEL est né à l'issue et comme conséquence des formations continues HEP-BEJUNE en pédagogie interculturelle¹. On y traite de la réalité plurilingue et plurielle de l'ensemble des actrices et des acteurs de l'institution scolaire, avec un accent particulier posé sur le dépassement du monolinguisme, ainsi que sur l'effet positif de la reconnaissance et de la valorisation des langues d'origine/d'héritage/patrimoniales sur les apprentissages et la réussite scolaire. Les enseignantes-participantes ont alors manifesté leur besoin de disposer d'outils didactiques prenant appui sur les langues d'origine et la langue de scolarisation afin de soutenir les apprentissages langagiers et de développer les répertoires linguistiques des élèves de 4 à 6 ans. Par ailleurs, le dispositif devait intégrer les parents ou l'espace familial, légitimer et encourager la pratique des langues familiales comme ressource indispensable dans le développement langagier et la réussite scolaire.

Reconnu d'intérêt au niveau romand, le projet reçoit un subside de l'Office fédéral de la culture et les groupes peuvent se mettre au travail dès l'automne 2017. S'inscrivant en complément du moyen d'enseignement romand pour les 1-2H *Dire Ecrire Lire* et dans l'orientation donnée par les auteures de celui-ci (Auvergne et al., 2011), CrocoDEL propose deux types d'outils.

Lors d'une première phase, un groupe d'enseignantes s'est attaché à la conception et à la confection de huit sacs d'histoires, sous la direction d'Aline Rouèche d'abord, puis d'Ariane Tonon et de Raimund Schmid. Ce matériel – destiné à favoriser le lien et la reconnaissance des langues familiales par l'institution scolaire – est le fait de la mise à disposition spontanée des ressources linguistiques de plus d'une centaine de personnes de la région biennoise. Il est à la disposition du public enseignant dans les médiathèques de la HEP-BEJUNE depuis la rentrée 2019².

La deuxième phase du projet prévoit la conception de séquences didactiques plurilingues, développées par Emilie Schindelholz Aeschbacher en collaboration avec un deuxième groupe d'enseignantes et leurs classes qui les ont mises en pratique durant l'année scolaire 18-19. La parution est prévue début 2021.

Qu'est-ce que les séquences didactiques plurilingues ?
Elles s'adressent aux enseignant·e·s des classes 1-2 HarmoS et leur permettent d'aborder diverses thématiques telles que les salutations, les différents alphabets, les contes, les fruits, les chiffres. Le



Notes

- <https://www.hep-bejune.ch/fr/Formations-continues/Formation-continue/Enseigner-en-milieu-interculturel.html>
- <https://www.hep-bejune.ch/fr/Espace-ressources/Les-plus-des-mediathèques/Sacs-d-histoire/Sacs-d-histoire.html>

1 Un premier encart permet de visualiser aisément les objectifs spécifiques de la séquence. Suivent les domaines et disciplines du PER activés par cette séquence (géographie, mathématiques, corps et mouvement, arts, etc.).

2 Des bulles permettent des liens avec la théorie sur les approches interlinguistiques et interculturelles, ainsi qu'avec des auteur·e·s littéraires et leurs œuvres.

but de ces séquences est donc de travailler avec les jeunes élèves au développement et à la valorisation de leurs compétences interlinguistiques et interculturelles, dans l'objectif notamment de développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage, l'une des quatre finalités du domaine Langues du PER. Les trois autres finalités (apprendre à communiquer et communiquer, maîtriser le fonctionnement des langues/réfléchir sur les langues et construire des références culturelles) sont également visées par les dispositifs proposés.

Chacune des séquences développe par conséquent des aspects de l'axe thématique L 17 (approches interlinguistiques) dont l'objectif est d'identifier l'organisation et le fonctionnement de la langue par l'observation et la manipulation d'autres langues en envisageant le développement de celles-ci dans l'espace et le temps, en établissant des liens entre différentes pratiques culturelles et linguistiques, en mobilisant ses connaissances dans sa langue d'origine, en identifiant les langues d'origine présentes en classe pour en tirer profit, en liant plurilinguisme et vécu des élèves et en observant des caractéristiques de différentes langues et écritures.

Enfin, chacune des séquences fait la part belle aux cinq capacités transversales du Plan d'études romand, soit la collaboration, la communication, les stratégies d'apprentissage, la pensée créatrice et la démarche réflexive.

Nous espérons que toutes et tous, enseignant.e.s, élèves, familles et proches, auront plaisir à croquer dans cette richesse inouïe du partage et de la découverte interlinguistiques et interculturels par l'intermédiaire de nos séquences didactiques. ■

Introduire un enseignement de la littérature classique dans les classes de fin de cycle 2. Enjeux, bénéfices et limites.

Méline Monnier, enseignante en formation primaire, diplômée de la HEP-BEJUNE en 2020

- Découverte de textes littéraires dans les classes de 7-8HarmoS
- Quels sont les apports d'une introduction à la littérature classique ?
- Des résultats mitigés

Introduction

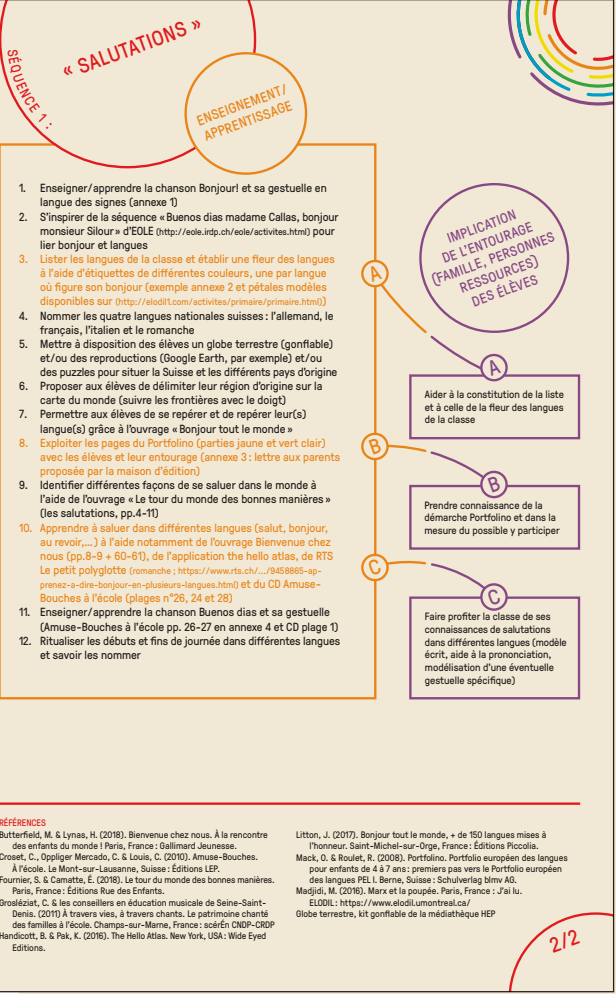
Ce travail de recherche se penche sur la thématique de l'enseignement-apprentissage de la littérature à la fin de l'école primaire. Depuis 2009, la CIIP considère le texte comme unité de base de l'apprentissage du français et l'importance de la littérature dans ce panel de textes est indéniable. Afin d'approfondir la réflexion sur l'utilisation de la littérature en classe, il a été décidé d'axer la recherche sur la littérature classique. Le questionnement principal du travail porte plus précisément sur une possible découverte et introduction de ces textes littéraires dans les classes de 7-8 HarmoS.

Problématique

Dans un premier temps, les recherches théoriques sur la thématique ont permis de définir plus précisément le champ d'action de la recherche. Les concepts de littérature, lecture littéraire et didactique de la littérature ont tout d'abord été définis. Les résultats de ces recherches ont permis de mettre en lumière le lien nécessaire entre auteur.e et lecteur ou lectrice. En effet, la littérature ne peut exister que lorsqu'un texte est créé avec une intention artistique par l'auteur.e, mais il doit également être reçu comme tel par la communauté des lecteurs et des lectrices. Aussi, il a été soulevé que les manières de lire un texte et de le recevoir ne sont pas anodines. En fonction de la posture adoptée par le lecteur ou la lectrice, qu'elle soit distanciée, participante ou générant un va-et-vient entre les deux, une lecture peut, ou non, devenir une lecture littéraire.

Après la définition des concepts, il a été important de se pencher sur les diverses prescriptions et pratiques en matière d'enseignement de la littérature. Comme le suggérait la mise en contexte, la littérature semble effectivement revêtir une place importante dans le corpus de textes recommandés pour l'enseignement du français. Toutefois, la littérature classique ne semble pas y trouver une place prépondérante. Le questionnement suivant portait sur l'intérêt d'étudier la littérature en classe du primaire. Les finalités socio-affective, esthétique-culturelle et intellectuelle ont été mises en avant. Pour ce qui est des limites de ces textes, l'implication du du ou de la lectrice, la culture et les aspects langagiers ont notamment été relevés.

Une nouvelle section a permis de resserrer encore le champ d'action en sélectionnant les trois genres textuels sur lesquels la recherche se focalise : le poème, la nouvelle et le conte. À la suite de cela, quelques indications et conseils afin d'introduire les textes littéraires ont été répertoriés.



Références

Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.

Akkari, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève : Université de Genève.

Allemand-Ghionda, C. (2002). La pluralité, dimension sous-estimée mais constitutive du curriculum de l'éducation générale. Dans P. R. Dasen, & C. Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (pp. 163-180). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Auvergne, M., Jaquier, M.-C., Lathion, F., C., R., Rouèche, A., & Saada-Robert, M. (2011). *Dire Ecrire Lire au cycle 1 de l'école romande*. Suisse : CIIP.

Bader, D ; Fibi, R. (2013). *Les enfants de migrants : un véritable potentiel*. Neuchâtel/ Berne : SFM / SG CDIP. Récupéré sur <http://www.edk.ch/dyn/14701.php>

COHEP (2007). Recommandations relatives à la formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles. Berne : COHEP.

Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority-Language Children*. Toronto : Ontario Inst. for Studies in Education.,

Lanfranchi, A., Perregaux, C. & Thommen, B. (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles*. Berne : CDIP.

Moro, M.-R. (2015). *Grandir en situation transculturelle*. Bruxelles : Fabert.

Perregaux, C. (2009). Elèves issus de familles migrantes : interroger les catégories, revisiter les évidences. Dans G. Chapelle, & al., *Réussir à apprendre* (pp. 153-167). Paris : PUF.

Rouèche, A. (2016, Novembre). Séquences plurilingues et sacs d'histoires. *Enjeux pédagogiques* (27), pp. 34-36.

Willemmin, S. (2016, novembre). Plurilinguisme et développement du langage : quelques repères pour les enseignants. *Enjeux pédagogiques* (27), pp. 23-26.

Finalement, la question de recherche suivante a été formulée afin de guider la suite du travail : Pour les élèves, quels sont les apports observables d’une introduction à la littérature classique dans l’enseignement du français durant la deuxième partie du cycle 2 de l’école primaire ?

Méthodologie

La définition des fondements méthodologiques a été la première étape de l’écriture du deuxième chapitre du travail. Ceux-ci ont permis de définir la recherche comme étant qualitative, répondant à une démarche d’innovation et compréhensive, se basant sur une approche hypothético-déductive, ayant un enjeu ontogénique ainsi qu’une visée pratique.

Le sous-chapitre suivant, intitulé « nature du corpus », avait pour but de décrire les œuvres choisies et le dispositif qui serait mis en place lors de la phase de recherche sur le terrain. Aussi, les moyens utilisés pour la récolte de données et les outils spécifiques ont été décrits. Parmi ceux-ci étaient comptés les trois questionnaires (deux au début et un à la fin de la séquence), les observations libres et la récolte de traces. Finalement, les procédés de traitement des données ont été explicités. D’une part, les questionnaires devaient permettre de produire des données chiffrées mais également des verbatims issus des élèves. Afin d’en extraire les informations essentielles, la méthode d’analyse choisie a été l’analyse thématique organisée en fonction des hypothèses de recherche, c’est-à-dire l’accroissement de l’intérêt pour la littérature, les apports humains et émotionnels, ainsi que les apports culturels.

Présentation et interprétation des résultats

Les résultats concernant un potentiel accroissement de l’intérêt pour la littérature sont, dans l’ensemble, mitigés. En effet, les élèves ne semblent visiblement pas davantage apprécier la lecture de textes littéraires au terme de la mise en œuvre du dispositif. Ces résultats se confirment dans une majorité des questions posées au sujet de l’intérêt pour la littérature. Une partie des élèves justifient leur manque d’intérêt par une compréhension difficile des textes. Pour d’autres, seule une partie des textes ayant un thème spécifique leur a plu. Toutefois, bien que l’intérêt des élèves n’ait pas été suscité, ils paraissent avoir forgé un avis plus réfléchi sur le sujet qu’auparavant.

Pour ce qui est des apports humains et émotionnels, le bilan est en demi-teinte. Une partie des élèves ont manifesté de l’empathie pour les personnages découverts lors des diverses lectures. Toutefois, la lecture qui semble les avoir le plus touchés est le conte *La petite fille aux allumettes*. Une explication à cela pourrait être que les élèves ont pu tisser des liens entre leur vécu et l’histoire de la petite fille, mais également l’accessibilité du texte qui a permis une réelle implication des élèves lors de la lecture.

Finalement, les apports culturels ont été les plus visibles. En effet, une grande partie des élèves ont été capables, en fin de séquence, de brièvement définir la littérature et d’en identifier l’intérêt et ce même s’ils n’adhéraient pas à cette idée. Aussi, un certain nombre de questionnements historiques et culturels ont été mis en avant par les élèves.

Conclusion

L’élaboration du dispositif a permis d’approfondir les questionnements initiaux en fonction de diverses recommandations en lien avec la littérature et les nombreuses possibilités permettant d’introduire et de travailler les textes littéraires avec les élèves. Aussi, l’analyse des divers choix opérés a permis de remettre en question certaines idées préconçues sur la littérature et d’envisager diverses adaptations en fonction des critiques apportées grâce à l’analyse des données. ■

Des fichiers partagés sur le cloud pour soutenir l’apprentissage

Kevin Brunner-Tschanz, enseignant en sciences de la nature et biologie, diplômé de la HEP-BEJUNE en 2020

Jean-Steve Meia, professeur et adjoint à la responsable de la formation secondaire, HEP-BEJUNE

■ Deux exemples de recours au numérique dans l’enseignement

■ Usage d’un carnet de bord partagé pour l’évaluation formative

■ Le numérique pour soutenir l’apprentissage, différencier et gérer l’hétérogénéité

Introduction

Depuis de nombreuses années, le recours aux outils numériques s’intensifie dans le monde de la formation et de l’enseignement. Ainsi, en sciences par exemple, il devient de plus en plus fréquent de voir les élèves saisir leurs observations directement sur une tablette ou un ordinateur portable dans un fichier qui servira de base au rapport d’expérience. Si ce fichier est à disposition sur un serveur partagé, la rédaction pourra se faire simultanément et à plusieurs à l’école ou à la maison. La mise en place de telles pratiques contribue au développement des compétences numériques souhaité par les plans d’études, que l’on soit à l’école obligatoire, au postobligatoire ou au niveau tertiaire. Mais comment aller plus loin ? Comment faire du fichier partagé un véritable outil de soutien à l’apprentissage ? Cette question a fait l’objet d’investigations dans deux contextes différents : la formation des enseignant-e-s et l’enseignement au degré secondaire I.

Dans la formation à l’enseignement

Le premier cas concerne un enseignement dispensé à la formation secondaire de la HEP-BEJUNE dans lequel est utilisé un outil de réflexion partagé en ligne (Meia et Zappella, sous presse). Il est demandé aux étudiant-e-s d’y rédiger leurs préconceptions avant le cours en présentiel, puis, après celui-ci, de revenir sur leurs textes pour les compléter ou les corriger. Les fichiers sont partagés en ligne par groupes de trois à quatre étudiant-e-s et chacun-e est invité-e à commenter les écrits de ses collègues. À son issue, la démarche est l’objet d’une réflexion sur les avantages de porter un regard critique sur son apprentissage et celui de ses pairs (deux manières de pratiquer l’évaluation formative). Cette modalité de travail est mise en œuvre depuis 2016 par les formateurs et les formatrices. Elle est jugée enrichissante par les étudiant-e-s qui, de manière récurrente, mettent en avant l’absence de contrainte de temps et de lieu et se déclarent intéressé-e-s à reprendre tout ou partie du dispositif dans leur pratique enseignante future.

« Dans ma pratique je pense qu’il serait possible d’utiliser cet outil pendant un travail de groupe de longue durée comme une sorte de journal de bord pour documenter les progrès du groupe. De cette façon, d’autres groupes pourraient ensuite donner des conseils et répondre à des questionnements du groupe. »

Un-e étudiant-e à propos de la perspective d’utiliser un outil de réflexion partagé en ligne avec des classes des degrés secondaires.

Au secondaire 1

La démarche mise en œuvre au degré secondaire I, dans le cadre d’un enseignement en sciences de la nature destiné à des élèves neuchâtelois de 10H (niveau 1), consistait à utiliser un carnet de bord numérique à accès partagé entre l’élève et l’enseignant-e dans une perspective d’évaluation formative. Elle a fait l’objet d’un travail écrit de recherche qui visait à apprécier la pertinence de l’outil principalement du point de vue des apprenant-e-s. Le travail (Brunner, 2020) détaille les différentes étapes, qui se sont déroulées sur 16 semaines d’école (de septembre à décembre 2019), et fait le bilan des courts entretiens semi-dirigés tenus avec les élèves en janvier 2020. Après une période sans carnet de bord, celui-ci a été introduit et utilisé d’abord avec des questions dites « simples », c’est-à-dire fortement analogues à celles discutées en classe, puis avec des questions « complexes » nécessitant davantage de recherches personnelles et de réflexion. Entre les cours, les élèves répondaient aux questions sur un fichier texte en ligne

puis l'enseignant·e lisait les réponses et rédigeait un commentaire assorti d'une appréciation. Au final, les élèves se sont majoritairement bien approprié le carnet de bord qu'ils ont utilisé, conformément aux recommandations de l'enseignant·e, une dizaine de minutes par semaine. La plupart le considèrent comme un outil de révision utile qui permet de mieux organiser ses révisions et de se replonger dans le cours plus fréquemment. Certain·e·s considèrent qu'il permet aussi d'obtenir une meilleure note au travail écrit sommatif. Un autre point fort du dispositif testé est qu'il a permis à l'enseignant·e d'être informé·e du degré d'acquisition des connaissances de façon récurrente et ainsi de mieux cibler ses interventions auprès des élèves en difficulté.

« Eh bien, au début je trouvais cela un peu nul mais plus cela avance, plus cela m'aide pour les TE, je peux aller lire un peu ce que j'ai fait et je trouve que c'est bien, utile et pratique, c'est mieux que faire des fiches ou des trucs comme cela. »
Un·e élève du secondaire I à propos de l'utilisation d'un carnet de bord numérique toutes les semaines.

En guise de bilan conjoint

D'abord, il nous semble intéressant de relever la grande similitude entre les deux démarches que nous venons de présenter, pourtant initiées séparément et sans concertation préalable. Même la plateforme informatique mobilisée est identique (en l'occurrence Google Drive). Toutes deux encouragent à l'utilisation d'un carnet de bord de l'apprentissage, que celui soit partagé avec ses pairs, comme Lebrun (2015) le proposait déjà mais sous forme manuscrite, ou seulement avec l'enseignant·e, dans l'esprit du portfolio numérique (Monney et Cody, 2019). Dans les deux cas, le dispositif mis en place permet d'appliquer l'un des quatre grands principes de différenciation de l'enseignement énoncés par Bablon (2019) : l'étayage personnalisé des apprentissages. Par ailleurs, dans les deux contextes, la démarche a contribué à développer des compétences transversales, spécialement dans les domaines de la communication et de l'usage des outils numériques. Et celles-ci se sont avérées notamment bien précieuses lorsque l'enseignement à distance s'est imposé pour des raisons sanitaires en mars 2020 ! ■

Références

Bablon, F. (dir.) (2019). *Différencier son enseignement au collège et au lycée*. Paris : ESF.

Brunner, K. (2020). L'évaluation formative via un carnet de bord en tant qu'élément utile pour l'élève dans l'apprentissage des sciences au secondaire I. [Travail écrit de recherche]. Bienne : HEP-BEJUNE.

Lebrun, M. (2015). Un outil de réflexivité pour l'enseignement tertiaire et la formation à l'enseignement. *Enjeux pédagogiques*, 25, 28-32.

Meia, J.S. et Zappella, D. (sous presse). Un outil de réflexion partagé en ligne pour favoriser l'apprentissage et contribuer à la professionnalisation dans une formation à l'enseignement. Dans C. Gremion et S. Boucenna (dir.), *Les technologies numériques... nouvelles opportunités pour l'apprentissage en alternance ? IPTIC - Intégration pédagogique des TIC*, revue internationale de l'Association AUPTIC•Education, 1.

Monney, N. et Cody, N. (2019). Exemple d'une recherche collaborative pour expérimenter l'usage du eportfolio. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(1).

Comment faire de la littérature au secondaire I ?

Le cahier d'écriture : un outil de partage et de réflexivité

Aurore Tiengwelieu Schneeberger, enseignante en français et histoire, diplômée de la HEP-BEJUNE en 2020

- Comment aborder la littérature au secondaire I
- Mise au point d'un dispositif de lanceurs d'écriture
- L'écriture réflexive, un outil adaptable

Introduction – problématique

Enrichie par la littérature dès mon plus jeune âge, j'ai fait l'expérience de vivre la littérature, que j'envisageais davantage comme un héritage à transmettre plutôt qu'une discipline à enseigner. Je me suis alors questionnée sur la manière d'aborder la littérature au secondaire I, sans utiliser la littérature comme un prétexte (langagier et linguistique) mais plutôt comme une « incarnation d'une pensée et d'une sensibilité », un « discours sur le monde », ou une « interprétation du monde » (Todorov, 2007). J'ai été confrontée, sans comprendre tout d'abord, au désintérêt des élèves pour la littérature avant de réaliser à quel point son accès leur était parfois rendu difficile. En effet, Tzvetan Todorov ramène la littérature à « un objet langagier clos, autosuffisant, absolu » qui ne suscite plus le goût de lire chez les élèves. Cet accès à la littérature devait se faire par le sens dont il fallait retrouver avec eux le chemin. Il me fallait revenir à une définition de la littérature me permettant d'interroger le rapport des élèves à cette discipline afin de travailler sur leurs représentations qui constituaient un frein à leurs apprentissages, afin d'être en mesure de proposer une nouvelle façon de faire de la littérature au secondaire I.

Je devais aider les élèves à trouver dans les textes littéraires « une résonance » et « un mode d'investissement » personnels (Bélanger, 2015) grâce à ce que Nathalie Mahé (2001) a appelé la « pédagogie de détour ». J'ai donc mis au point un dispositif d'écriture autour des lanceurs d'écriture qui favorise le processus réflexif chez l'élève, tout en réduisant la distance historique entre le texte littéraire étudié (souvent classique) et sa réalité vécue, plus contemporaine. Ce dispositif didactique place cette recherche dans le vaste champ disciplinaire de la praxéologie, dans la lignée des dispositifs qui « permettent de favoriser [chez l'élève] l'émergence et la construction d'une posture auctoriale et d'une posture critique » (Lebrun, 2010, p. 167). En intégrant l'idée selon laquelle « l'élève scripteur devient un auteur à partir du moment où il écrit pour un·e lecteur·trice qui ne soit pas simplement un enseignant correcteur et évaluateur » (Giglio & Lebrun, 2016). Dans cette classe de littérature, l'élève peut y vivre autre chose que des interactions unilatérales, il peut échanger avec ses pairs et se laisser nourrir par leurs représentations, grâce à un cahier réflexif à partager, qui conserverait les traces laissées par « [l'] élève lecteur et auteur [de] la communauté culturelle de la classe » (Lebrun, 2010, p. 93). Ainsi, le partage dont l'enjeu principal est celui de l'argumentation permet cette « coconstruction » de la réflexion dans le groupe classe et une « mise à distance » également nécessaire au processus réflexif (Lebrun, 2019). La question principale liée aux objectifs de recherche de ma problématique est la suivante : Les élèves vont-ils·elles réussir à entrer en littérature comme des lecteur·trice·s et des auteur·e·s ?

Méthodologie

J’ai choisi d’opter pour une démarche méthodologique mixte afin de combiner les outils d’une approche quantitative et d’une approche qualitative me permettant de répondre à mes questions et objectifs de recherche suivants :

- Les représentations liminaires de l’élève à propos de la littérature évoluent à partir du moment où il ou elle devient ce littéraire « écrivain-réflexif ».
- L’élève fait de la littérature en intégrant une communauté de lecteurs, de lectrices et d’auteur·e·s et en entrant dans une posture d’écrivain-lecteur ou d’écrivaine-lectrice.
- Cette communauté lui permet de développer, à partir des apports de ses pairs, une des compétences propres à l’écrivaine réflexive et l’écrivain réflexif : l’argumentation.

Quelques résultats

Les élèves ont pu faire de la littérature en rejoignant une communauté de pairs littéraires et en produisant des écrits littéraires sans toutefois parvenir à intellectualiser cette définition selon laquelle « l’élève scripteur devient un auteur à partir du moment où il écrit pour un lecteur qui ne soit pas simplement un enseignant correcteur et évaluateur » (Giglio & Lebrun, 2016). Nous avons mis en évidence, à l’issue de cette étude, l’existence de certains facteurs importants favorisant l’entrée dans la posture de l’écrivain-lecteur-réflexif, tels que le choix par exemple du lanceur d’écriture.

Les apprentis écrivains, en évoluant dans un groupe-classe semblable à un atelier créatif de partage des écrits, se sont réellement exercés à l’écriture réflexive. En effet, les apprentissages liés à l’argumentation (« circuit argumentati » et activité réflexive) ont pu être observés et analysés à l’aide de la grille critériée réalisée grâce aux traces des productions littéraires laissées dans les cahiers à partager.

Conclusion et intérêt pour la pratique

Mon objectif et le défi étaient que les élèves puissent faire de la littérature tout en la vivant, pour tout à nouveau faire vivre la littérature dans la classe de français. Ma recherche m’a permis de trouver un chemin pour enseigner la littérature au secondaire I en permettant aux élèves d’entrer dans la posture de de lecteur et lectrice auteur·e pour coélaborer un texte littéraire en embrassant le statut de l’écrivain.

Finalement, la réalisation de cette étude a enrichi différents aspects de ma pratique professionnelle, par la liberté et la créativité qu’amène ce dispositif et pour l’enseignant·e, et pour l’élève ; elle permet une désacralisation du texte littéraire et une entrée effective de l’élève dans la littérature.

En outre, cet outil, conçu à la base pour l’enseignement de la littérature au secondaire I, peut être transposé et adapté pour l’enseignement d’autres disciplines du secondaire I et II pouvant accueillir un tel dispositif, mais également pour l’enseignement des sciences humaines et sociales dans les niveaux d’enseignement supérieurs. En effet, l’écriture réflexive et partagée par la mise à distance de la pensée propre qu’elle permet, et la confrontation d’idées vécue avec les pairs grâce au partage des traces écrites, constitue un outil facilitant la construction des savoirs et des apprentissages, et ce quelles que soient les disciplines de l’enseignement secondaire et universitaire. ■

Références

Bélanger, A. (2015). *Pourquoi enseigner la littérature au secondaire ?* Québec français, 175, 40–41.

Giglio, M., & Lebrun, M. (2016). De quelques dispositifs didactiques collaboratifs favorisant la créativité auctoriale en français et en musique. *Formation et pratiques d’enseignement en questions*, [Hors-série 1], 32-33.

Lebrun, M. (2010). *La classe de français et de littérature*. Bruxelles : E.M.E.

Lebrun, M. (5/12/2019). « Former à l’écrit, former par l’écrit ». Journée scientifique.

Atelier : Partager l’écriture, pourquoi et comment ? HEP BEJUNE. Repéré à : <https://www.poleacabruelles.be/wp-content/uploads/JSDC2019-Marlene-Lebrun.pdf>

Mahé, N. (2001). L’enseignement de la littérature au collège. *L’information littéraire*, vol. 53(4), 17-20. <https://www.cairn.info/revue-l-information-litteraire-2001-4-page-17.htm>

Todorov, T. (2007). *La Littérature en péril*. Paris : Flammarion.



Les médiathèques migrent et s’ouvrent à de nouvelles collaborations

Le 7 décembre 2020, les médiathèques de la HEP-BEJUNE basculeront dans un nouveau réseau de bibliothèques : le réseau SLSP, Swiss Library Service Platform.

Le réseau romand (RERO), dont fait partie la HEP-BEJUNE depuis 2011, n’existera plus en tant que tel. Une partie des bibliothèques migrent vers un nouveau système toujours géré par l’équipe de RERO à Martigny, RERO-ILS, et l’autre partie vers le réseau SLSP et le système Alma, développé par ExLibris.

En intégrant SLSP, les médiathèques de la HEP-BEJUNE renforcent leurs collaborations avec les bibliothèques scientifiques de Suisse, et plus particulièrement avec la HEP Fribourg, la PH St.Gallen et l’IFFP. Les ressources des bibliothèques scientifiques des quatre coins de la Suisse seront dès lors accessibles aux usagères et aux usagers des médiathèques de la HEP-BEJUNE. ■

Fanny Béguelin

Séries de livres : des compléments disponibles sur laPlattform

C’est bien connu, pour certains titres de lecture suivie, il existe plusieurs formes de matériel complémentaire : lecture du livre, adaptation cinématographique, bandes dessinées, dossiers d’analyse et d’exploitation, propositions d’activités, jeux, etc.

Les références à l’ensemble de ces ressources sont accessibles à partir du site internet de la HEP-BEJUNE, dans la rubrique « Les plus des médiathèques ».

Depuis quelques mois, la médiathèque enrichit ses collections numériques : on trouve désormais sur le site de laPlattform un certain nombre de dossiers de diverses provenances : le service écoles-médias (SEM) à Genève met à disposition des exploitations réalisées par des enseignant·e·s (30 titres différents) ; 4 dossiers édités par La Classe sont proposés par les médiathèques. Tous contiennent des corrigés. Ils peuvent être consultés en ligne ou téléchargés.

Pour rappel, de nombreux films, adaptations de romans ou de pièces de théâtre, sont à votre disposition dans cette base de données. Ces versions numériques viennent compléter ou remplacer les DVD répartis dans les médiathèques. ■

Gabriella Simionato

Lire en classe –
Wer bin ich ?

Voici un imagier tout en allemand, qui permet aux enfants de se plonger dans le monde des grandes personnes au travers des métiers et des loisirs.

Sur la page de gauche, des ustensiles et des accessoires sont révélés en mot et en image. Sur la page de droite, nous découvrons la doctoresse, le magicien, la randonneuse, le majordome et bien d'autres, exerçant leur activité avec les objets présentés en regard.

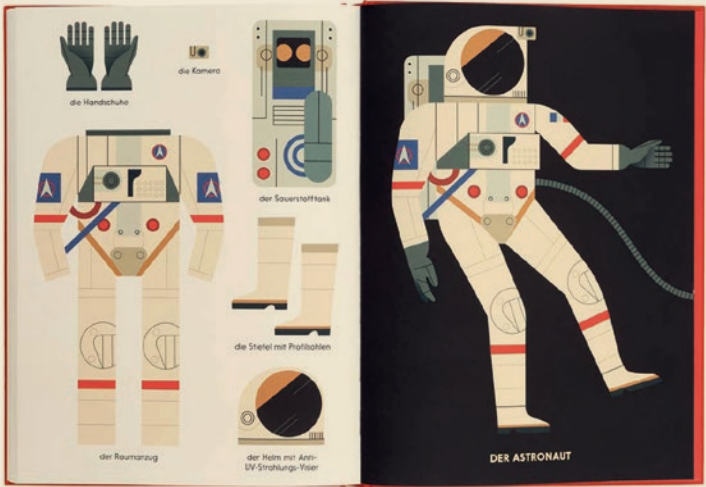
Ainsi cet ouvrage peut s'utiliser comme un jeu de devinettes. Qui utilise une blouse blanche, un stéthoscope, un thermomètre, un flacon de médicaments ? Qui utilise un jeu de cartes, une baguette magique, une cape, un haut-de-forme ? À l'inverse, de quoi ont besoin une archéologue, un artiste-peintre, une mécanicienne, un motard pour exercer leur métier ou leur passion ?

De grand format, l'ouvrage est facile à manipuler. Les illustrations, géométriques et précises occupent pleinement l'espace. Les objets et le vocabulaire choisis (environ six ustensiles par activité) mélangent simplicité et spécificité, selon les métiers ou les loisirs proposés.

Les petits dès 4 ans, les plus grands également, pourront découvrir au fil des pages une quarantaine de métiers et loisirs différents. ■

Davey, O. (2019).
Wer bin ich ? :
Berufe, Hobbies
und was man dazu
braucht. Berlin : Kleine
Gestalten.

Aline Frey



Jeux de Klee

Mars 2020. Les boîtes à mystères de l'exposition Jeux de Klee se sont déployées à la médiathèque de Delémont. Le vernissage a été un succès, nous attendons plus de 1200 élèves et les inscriptions continuent d'affluer. Et puis... nous devons renoncer à présenter l'exposition dans l'espace BEJUNE pour des raisons sanitaires.

Eh bien ! ce n'est que partie remise, puisqu'en 2021, nous remettons le couvert et nous repartons pour une nouvelle tournée de cette exposition.

Nous vous proposons donc de (re)découvrir les valises d'initiation à l'art créées par la Vallée de la Jeunesse. Vous vous rappelez peut-être des « Boîtes à outils de Jean Tinguely » ou de l'exposition « Au fond du Plac'Art » permettant aux plus jeunes de découvrir l'art brut ? Cette fois, c'est au tour de Paul Klee de venir animer nos locaux.

Le concept n'a pas changé : il s'agit de faire découvrir l'art par le jeu, par le mouvement, par le son ou la musique. Tout en douceur, l'enfant est amené-e à découvrir le monde de l'artiste, ainsi que quelques concepts artistiques qui seront expérimentés plutôt que nommés. Les reproductions d'œuvres qui servent de supports au jeu donnent un aperçu grand format de tableaux connus.

Pas de dates, pas de théorie, pas de biographie ou si peu. Juste une façon simple d'entrer en contact avec l'univers de ce peintre suisse. Ainsi, à travers les 18 activités proposées, les enfants dès 4 ans découvriront l'univers rythmé et coloré de Paul Klee. Des manivelles, des puzzles, un vélo, une balance... voici un petit avant-goût de ce qui attend les visiteurs en herbe...

La force de ces expositions est d'être réellement tout public. Si les plus petits participent avec bonheur aux diverses activités, les plus grands trouvent aussi de quoi satisfaire leur curiosité, grâce à une visite plus autonome ou en se plongeant dans des explications un peu plus pointues.

Il sera possible de compléter la visite par un atelier de gravure simplissime mais très satisfaisant ou/et la réalisation d'une fresque collective. ■

Sophie Golay Gasser

Les classes et les particuliers sont attendus nombreux aux dates suivantes :

Delémont :
du mercredi 3 mars
au dimanche 9 mai 2021
Vernissage et visite guidée
le mercredi 3 mars à 17h00

La Chaux-de-Fonds :
du mardi 18 mai
au vendredi 9 juillet 2021
Vernissage et visite guidée
le mardi 18 mai à 17h30

Bienne : du jeudi 19 août
au vendredi 8 octobre 2021
Vernissage et visite guidée
le jeudi 19 août à 17h30

Modalité d'inscription
et information
complémentaire
sur notre site internet
dès la mi-février 2021.



Les malles d'expérimentation, vous connaissez ?

Outils fort appréciés, les malles d'expérimentation font l'objet d'un catalogue régulièrement réédité. L'édition 2020 – fraîchement sortie – s'est enrichie d'une cinquantaine de nouveautés.

Créées dans le cadre de projets d'étudiant-e-s, imaginées par les bibliothécaires ou achetées telles quelles, nos malles sont très différentes les unes des autres.

Vous cherchez un outil pour traiter de l'éducation aux médias en classe ? Nous avons ce qu'il faut... La gravure est une technique d'impression que vous aimeriez exploiter avec vos élèves ? La malle « Autour de la gravure » saura répondre à vos besoins.

Dans ce catalogue, vous trouverez : des malles « à déguster », des malles « à transpirer », des malles « à écouter », des malles « à programmer » et tant d'autres encore. Il y en a pour tous les goûts... ou presque !

La version numérique est à découvrir sur le site : www.hep-bejune.ch

La version papier, quant à elle, est disponible dans les médiathèques, ainsi que dans chaque établissement scolaire de l'espace BEJUNE.

Bonne découverte ! ■

Micheline Friche



Pour une meilleure qualité de son et d'image à distance

Avec la pandémie, l'utilisation des moyens de communication à distance a explosé et tout le monde a dû s'y mettre.

Pour les visioconférences, les outils de base, tels que la caméra et le micro intégrés à l'ordinateur peuvent suffire. Mais on peut nettement améliorer la qualité d'image et de son en branchant une caméra externe. Pour limiter le public en présentiel, on peut filmer l'intervenant-e qui s'exprime devant un petit nombre et retransmettre les images sur un écran dans une deuxième salle pour le reste des élèves. Il faut alors un convertisseur vidéo pour brancher ce matériel externe à votre ordinateur.

Le service technique prête un appareil (Blackmagic Web Presenter) compact, léger et simple d'utilisation. Doté de 2 entrées vidéo (HDMI et SDI) et audio (XLR et RCA), il sert d'interface paramétrable pour réaliser une visioconférence ou une diffusion en direct optimale. Le Web Presenter sert aussi à réaliser des capsules vidéo pour l'enseignement à distance. Il permet, par exemple, à une enseignante en sciences de réaliser et commenter des expériences filmées en gros plan pour que ses élèves puissent en profiter. ■

Aline-Sophie Urfer



À paraître



PUBLICATIONS
HEP-BEJUNE

Interagir dans la diversité à l'école. Regards pluriels

Sous la direction de Nicole Chatelain, Céline Miserez-Caperos, Gabriela Steffen

S'adressant à un public d'enseignant-e-s et de chercheur-e-s concerné par la pluralité à l'école et à la complexité qu'elle représente, ce recueil de textes interroge la diversité dans le champ scolaire. Il réunit des contributions selon trois perspectives ou regards pluriels. La perspective inclusive propose un déplacement du regard vers la situation éducative dans son ensemble pour ne plus limiter les enjeux de l'inclusion scolaire à la seule prise en compte des besoins éducatifs des élèves. La perspective interculturelle porte sur l'engagement soutenu du corps enseignant travaillant en contextes de classes très hétérogènes. Enfin, la perspective plurilingue s'intéresse aux spécificités de l'enseignement bilingue et aux apports et aux complémentarités de deux langues d'enseignement pour l'apprentissage des savoirs scolaires.



CrocoDEL

Ariane Tonon et Emilie Schindelholz Aeschbacher

Réalisées avec le soutien de l'Office fédéral de la Culture, les séquences didactiques CrocoDEL permettent aux enseignant-e-s des classes 1-2H de développer, valoriser et exploiter les compétences interlinguistiques et interculturelles de leurs élèves à des fins d'apprentissages langagiers, mais aussi disciplinaires (mathématiques, géographie, arts, etc.) et transversaux. Ce sont des outils didactiques qui permettent l'éveil aux langues, qui légitiment la pratique des langues d'origine et favorisent la relation avec l'entourage des élèves. À travers des successions construites d'activités pour la classe, elles mettent en exergue le plaisir d'apprendre par le partage et la découverte.



Moyen d'enseignement en arts visuels

Emilie Duclay

Cette suite de livrets thématiques a été conçue dans le but d'aider les enseignant-e-s tant au niveau des apports théoriques que de l'élaboration de séquences d'Arts Visuels. Ils reprennent les thématiques principales de la discipline, élaborés sur la base du Plan d'études romand. Ils s'accompagnent d'un cahier de l'élève comprenant également de la théorie et des exercices basés sur le PER. Un cahier qui peut suivre l'élève durant toute sa scolarité obligatoire.

Vers le tapis à histoire: inventer et raconter des histoires en classe

Mercredi 25.11.20

HEP-BEJUNE,
Médiathèque de La Chaux-de-Fonds
13h30 – 16h45

Jeux de Klee

Grande exposition annuelle
des médiathèques

**03.03 -
09.05.21**

HEP-BEJUNE,
Médiathèque de
Delémont

Du lundi au vendredi,
08h30 - 17h30
Inauguration et visite
guidée sur inscription le
mercredi 03.03.2021
à 17h00

**18.05 -
09.07.21**

HEP-BEJUNE,
Médiathèque de
La Chaux-de-Fonds

Du lundi au vendredi,
08h30 - 18h00
Inauguration et visite
guidée sur inscription:
mardi 18.05.2021
à 17h30

**19.08 -
08.10.21**

HEP-BEJUNE,
Médiathèque de Bienne

Du lundi au vendredi,
08h00 - 17h00
Inauguration et visite
guidée sur inscription
le jeudi 19 août 2021
à 17h30

Printemps du jeu

Présentation de jeux destinés
aux cycles 1 et 2

22 - 26.03.21

HEP-BEJUNE, Médiathèque
de La Chaux-de-Fonds
09h30 – 18h00, pour les classes, sur inscription

Colloque ISS6

31.03 - 01.04.21

HEP-BEJUNE, Bienne

Comprendre ce qu'accompagner veut dire

Conférence
Animation: Maela Paul

Vendredi 04.12.20

En visioconférence
17h30 – 19h30

Journée de la gouvernance et du Leadership en éducation

Mardi 16.03.21

HEP-BEJUNE, Bienne

2^e journée thématique PIRACEF

Mercredi 17.03.21

HEP-BEJUNE,
La Chaux-de-Fonds
09h00 – 16h30

Présentation des ressources et outils des médiathèques HEP-BEJUNE

en lien avec l'enseignement en milieu
interculturel

28.04.21

CIP, Tramelan
14h00 – 15h45

19.05.21

HEP-BEJUNE,
Médiathèque
de Delémont
14h00 – 15h45

05.05.21

HEP-BEJUNE,
Médiathèque de
La Chaux-de-Fonds
14h00 – 15h45

Sécuriser l'espace d'interaction dans un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles - quelles modalités? quels enjeux? quelle épistémologie?

Conférence
Animation: Dre Sephora Boucenna

Vendredi 22.01.21

En visioconférence
17h30 – 19h30

Atelier technique – 5^e édition: Les défis techniques des médiathèques!

**Mercredi
17.03.21**

HEP-BEJUNE,
Médiathèque de
Delémont
13h45 – 17h05

**Mercredi
31.03.21**

HEP-BEJUNE,
Médiathèque de
La Chaux-de-Fonds
13h45 – 17h05

**Mercredi
24.03.21**

HEP-BEJUNE,
Médiathèque de Bienne
13h45 – 17h05

Journée 2Cr2D « Professionnalité et didactique des arts et de la technologie »

Mercredi 28.04.21

HEP-BEJUNE, Bienne

Sous réserve de modifications en raison de la pandémie de Covid-19. Plus d'informations: www.hep-bejune.ch

Tous les événements sont organisés dans le respect des normes sanitaires.