

Sémiologie de l'activité éducative

Faire l'expérience de l'Autre pour développer la pensée critique

Recherche anthropologique
sur le matériel pédagogique du
projet national « Dialogue en
Route »

2020-2024

Rapport scientifique

Maud Lebreton Reinhard
Samuel Grilli

Résumé

Les dispositifs « Dialogue en Route » (enroute.ch/fr/) proposent un matériel pédagogique innovant en articulant temps « en classe » et temps « hors-mur » dans une perspective de « savoir-relation ». Abordant des questions sociétales sensibles telles que l'identité, la culture et la notion d'appartenance, l'approche pédagogique permet aux élèves de développer leur aptitude à « vivre ensemble » (valeurs, posture citoyenne) et de former leur pensée critique dans le questionnement permis par les différent·e·s médiateurs·rices des apprentissages (enseignant·e, guide, pair·e, témoin).

De 2020 à 2024, ce projet a étudié l'impact du temps hors-mur des dispositifs sur les acteurs·rices. En identifiant de manière multimodale les représentations des acteurs·rices, l'équipe a pu saisir le caractère potentiellement expérientiel des dispositifs. L'approche phénoménologique des données a ensuite permis de saisir les caractéristiques de l'apprentissage expérientiel, chez les apprenant·e·s comme chez les enseignant·e·s.

L'analyse des données montre que les émotions sont particulièrement mobilisées par les apprenant·e·s alors que le processus de décentration, pourtant identifié par le PER comme une compétence interculturelle à travailler avec les élèves, est présent avant tout chez les enseignant·e·s. Les élèves comme les enseignant·e·s reproduisent à la fois la situation « classe » alors qu'ils·elles n'y sont pas, à la fois la manière de répondre aux tâches qui leur sont proposées. Enfin, si tous les enseignant·e·s saluent le potentiel de rencontre de l'altérité permise par les dispositifs de « Dialogue en route » notamment à travers la présence d'un·e témoin du lieu, le matériel reste centré sur l'enseignement plus que sur l'apprentissage et donc sur l'apprenant·e.

Mots-clés

- Approche anthropologique
- Apprentissage expérientiel
- Éthique et cultures religieuses
- Patrimoine
- Dispositif

Remerciements

Nous tenons à remercier nos partenaires de « Dialogue en Route », Camille Aeschimann, responsable de projet pour la Suisse romande, et Leslie Marchand, chargée des matériels pédagogiques de « Dialogue en Route ». Nos remerciements vont également à Mathilde Schinz et Clothilde Stern qui, dans le cadre d'un module d'ouverture intégré au cursus de leurs études en filière primaire à la HEP-BEJUNE, nous ont prêté main-forte pour l'analyse des données recueillies à Martigny. Finalement, nous exprimons toute notre reconnaissance aux enseignant·e·s, élèves, étudiant·e·s, guides et témoins qui ont accepté de participer à notre étude et que l'anonymisation des données ne nous permet pas de nommer ici.

Avec le soutien de

H\UTE
ÉC-LE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE



Table des matières

1. Introduction	8
2. Ancrage théorique	9
3. Problématique	11
4. Données récoltées et produites	12
4.1. Échantillon prévu	12
4.2. Échantillon réel	12
4.3. Justification de l'écart entre l'échantillon prévu et l'échantillon réel	12
4.4. Nature des données prévues	13
4.5. Nature des données récoltées	13
4.6. Données analysées et données écartées	13
4.7. Codage des données	13
4.8. Gestion des données	14
5. Méthodologie	15
5.1. Rappel du cadre méthodologique	15
5.2. Application du cadre méthodologique	15
5.3. Procédure appliquée aux 8 classes	19
6. Analyse	20
6.1. Analyse des données de 2 classes de futur·e·s enseignant·e·s au niveau primaire d'une HEP romande	20
6.2. Analyse des données des 8 classes de l'enseignement obligatoire et postobligatoire	20
7. Discussion	27
7.1. Notes préliminaires	27
7.2. Rapports iconotextuels	27
7.2.1. Complémentarité, Redondance, Rupture, Stéréotype : un ordre constant	27
7.2.2. Stéréotypes : une disparité inexplicée	27
7.2.3. Complémentarité et Redondance : de la difficulté de s'écarter de la norme	27
7.2.4. Faible taux de Rupture : nécessité d'améliorer la composante expérientielle	28
7.2.5. Anomalies	28
- Une absence de Phagocytage inexplicée	28

- Mise en lumière de quelques conditions-cadres permettant un apprentissage expérientiel	28
7.3. Types de Rupture	29
7.3.1. Décentration et Émotion : spécificités des Enseignant·e·s et des Apprenant·e·s	29
7.3.2. Éloignement géographique et culturel du lieu de la visite : un important facteur de Rupture	29
8. Valorisation	31
9. Retombées	31
10. Bibliographie	32
11. Annexes	37
11.1. Nomenclature des fichiers étiquetés	37
11.2. Ce que l'on trouve dans un dossier de données étiquetées	38
11.3. Procédure pour les enseignant·e·s participant avec leur(s) classe(s)	39

Liste des figures

- 1 Exemple de rapports iconotextuels
- 2 Un même sujet pour 3 rapports iconotextuels différents
- 3 Exemples de types de rupture
- 4 Rapports iconotextuels pour les 2 visites d'étudiant·e·s d'une HEP romande
- 5 Types de rupture pour les 2 visites d'étudiant·e·s d'une HEP romande
- 6 Rapports iconotextuels pour les 8 visites après la stabilisation de la méthodologie
- 7 Types de Rupture pour les 8 visites après la stabilisation de la méthodologie
- 8 Rapports iconotextuels croisés avec le lieu de la visite
- 9 Rapports iconotextuels croisés avec le type d'enseignement (obligatoire / post-obligatoire)
- 10 Types de rupture croisés avec le lieu de la visite
- 11 Types de rupture croisés avec le type d'enseignement (obligatoire / post-obligatoire)
- 12 Causes et importance des Ruptures de type « Emotion »

Faire l'expérience de l'Autre pour développer la pensée critique. Recherche anthropologique sur le matériel pédagogique du projet national « Dialogue en Route ».

1. Introduction

Conformément aux axes de recherche du domaine [Sémiologie de l'activité éducative](#), ce projet s'est intéressé au sens donné aux apprentissages en cherchant à étayer de manière empirique l'intérêt d'une approche sémiologique des dispositifs d'enseignement-apprentissage.

Le présent rapport restitue le déroulement et les résultats du projet intitulé **Faire l'expérience de l'Autre pour développer la pensée critique. Recherche anthropologique sur le matériel pédagogique du projet national « Dialogue en route »** mené entre 2020 et 2024 en partenariat avec l'association du même nom (enroute.ch).

Pour documenter le potentiel expérientiel des dispositifs construits sur une alternance de temps « en classe » et « hors-mur » au cours duquel les apprenant·e·s rencontrent un témoin d'un lieu patrimonial culturel ou confessionnel, l'équipe a suivi 8 classes de scolarité obligatoire et post-obligatoire ainsi qu'une classe de futur·e·s enseignant·e·s d'une HEP romande.

L'échantillon analysé se compose de 1984 photographies prises par les participant·e·s (enseignant·e·s et apprenant·e·s), sélection différée de 289 images et association de 849 mots-clés. L'analyse inductive des rapports sémantiques entre les images et les mots-clés a procédé par réduction croisée en binôme au sein de l'équipe. Un premier travail sur un sous-échantillon a permis de valider les catégories, lesquelles avaient été travaillées dans une recherche antérieure (Lebreton Reinhard & Veillette, 2023). Selon l'approche multimodale, l'image a été considérée comme énonciative et porteuse de sens autant que le texte.

L'approche sémiologique des traces des apprenant·e·s a permis à l'équipe de trouver dans les dispositifs un potentiel de travail des compétences dites interculturelles même si les représentations des apprenant·e·s restent majoritairement normées par les construits sociaux. En documentant les effets de sens de manière phénoménologique, c'est-à-dire en s'appuyant sur la subjectivité du·de la chercheur·e, l'équipe a identifié deux facteurs particulièrement propices à l'expérience en contexte d'apprentissage : les émotions et le processus de décentration. Les émotions sont particulièrement mobilisées par les apprenant·e·s alors que la décentration, pourtant identifiée par le PER comme une compétence interculturelle à travailler avec les élèves, reste présente avant tout chez les enseignant·e·s. Conjointement, l'analyse montre que les élèves comme les enseignant·e·s reproduisent à la fois la situation « classe » alors qu'ils·elles n'y sont pas, à la fois la manière de répondre aux tâches qui leur sont proposées. Enfin, si tous les enseignant·e·s saluent le potentiel de rencontre de l'altérité permise par les dispositifs de « Dialogue en route » notamment à travers la présence d'un·e témoin, le matériel reste centré sur l'enseignement plus que sur l'apprentissage et donc sur l'apprenant·e.

2. Ancrage théorique

Si la sémiotique est la science de la vie des signes, la sémiologie interroge les processus qui œuvrent à la fabrication de sens (Jewitt, 2011) et permettent au sujet apprenant de faire des liens entre ce qui lui est enseigné et ce qu'il connaît (Cope & Kalantzis, 2016). La pensée est ainsi conçue comme un réservoir de représentations, le langage comme un instrument de codage de ces représentations et la communication comme une opération de transmission de ces représentations.

Selon l'approche située de la cognition à la fois en psychologie (Brown et al., 1989) et en anthropologie (Lave & Wenger, 1991), le concept de représentation est ici relié à celui plus large de contexte, c'est-à-dire de réservoir disponible que le sujet va mobiliser pour construire son activité interprétative et que Lave a théorisé dans le terme *setting* (Lave, 1988 ; Mottier Lopez, 2016). Le même auteur (Lave, 1988) y ajoute un contexte immédiat, l'*arena*, que l'on retrouve ici dans le dispositif pédagogique en raison des contraintes qu'il impose à l'activité d'apprentissage du sujet (Mottier Lopez, 2016).

L'anthroposémiotique considère que les acteur·rice·s habitent des espaces avant tout symboliques qu'ils·elles peuplent d'interlocuteur·rice·s potentiels pour qui ils·elles imaginent les paroles et esquissent les réactions verbales (Erali, 2011). Toute rencontre entre un individu et un lieu ou un objet se construit donc selon un processus qui renvoie à différents registres et s'inscrit dans un certain contexte, la rendant à la fois singulière et originale, collective et partageable. Cette expérience nécessairement subjective ne doit pas omettre l'arrière-plan social dans lequel cette rencontre se produit, renvoyant ainsi à la notion d'horizon d'attente (Poulot, 2002). Les signes y sont alors les substituts d'objets extérieurs ou intérieurs qui jouent le rôle d'intermédiaires entre le sujet et l'objet d'abord, entre la conscience de l'émetteur·rice et celle du·de la récepteur·rice ensuite.

Le Plan d'Études Romand (CIIP, 2010) recommande de travailler l'altérité pour développer des compétences citoyennes. En l'absence d'ingénierie didactique et de dispositifs pédagogiques explicitement dédiés à ce travail, l'équipe de recherche s'est intéressée à un matériel basé sur la culture de proximité. Les dispositifs de l'association « Dialogue en route » (enroute.ch) proposent aux enseignant·e·s de développer les compétences de leurs élèves (valeurs, posture citoyenne, pensée critique, vivre ensemble, etc.) en visitant des lieux culturels et confessionnels en compagnie de guides et de témoins desdits lieux dans une alternance de temps « en classe » et « hors mur ». Ces dispositifs renvoient à l'apprentissage situé, pas nécessairement explicite, mais dont l'authenticité peut permettre à l'apprenant·e de s'inscrire dans les différentes communautés socio-culturelles auxquelles il·elle appartient (Lave, 1988). Si, dans un modèle transmissif, l'enseignant·e délivre des savoirs à des élèves passivement récepteurs·rices, le matériel placé au centre de ce projet dispose a priori d'un potentiel expérientiel et sensoriel.

Le patrimoine local que permettent de découvrir les dispositifs comporte une forte charge symbolique puisqu'il peut s'agir d'une synagogue, d'une mosquée, d'un temple bouddhiste, d'une association de femmes musulmanes, etc. Ainsi, ce patrimoine constitue pour certain·e·s le reflet de la profondeur culturelle dans laquelle s'enracine leur personnalité, alors que pour d'autres, il constitue un facteur d'intégration en tant qu'espace commun partagé au présent. Dans les deux cas, il a trait au questionnement identitaire et peut permettre de travailler l'altérité. Selon Abdallah-Preteceille (1997), tout questionnement de l'altérité suppose de travailler sa propre altérité pour reconnaître l'autre comme son *alter ego* et développer les bases du vivre ensemble. Dans la perspective anthropologique de l'éducation, la

« transmission » est d'abord considérée comme un mode d'attention au monde et aux autres (Ingold, 2018). Penser l'éducation de manière participative permet donc aux apprenant·e·s de prendre conscience de leur rôle et de reconnaître le rôle de l'autre. Pour ce faire, les individus doivent être exposés, rendus vulnérables, dans le but de « valorise[r] en parallèle la vérité et la sagesse plus que les connaissances » (Ingold, 2018, p. 49) car l'éducation est d'abord partage du commun, donc expérimentation et attention (Ibid, p. 52). Cette éducation s'inscrit dans une démarche éthique qui finit par se confondre avec la vie elle-même (De Meyer, 2018). Vygotsky évoquait déjà l'éducation comme une pratique culturelle qui transforme en profondeur dans sa perspective émancipatrice (Ratner, 2019). Pour lutter contre la réduction de l'autre à soi-même, l'anthropologie de l'altérité à l'école permet d'aborder l'identité grâce à autrui (Durisch-Gauthier, 2011 ; Bernaz, 2017 ; Borne & Willaime, 2007). La rencontre de l'autre est ainsi un des outils d'acquisition des compétences dites interculturelles. Le concept d' « identité-relation » et la pédagogie de l'antiracisme permettent de penser le mouvement et la construction identitaire dans l'interaction, plutôt que dans la fixité et le repli sur soi (UNESCO, 2013 ; Bazin, cité dans Ramirez, 2013 ; Eckmann & Davolio, 2017).

Ce projet part donc du postulat que le travail de l'altérité passe par son expérience, entendue ici comme ce qui relève de l'événement à caractère unique et individuel (Deledalle, 1994) grâce auquel le sens aura pu être incarné, faisant du savoir une connaissance du monde autant qu'une connaissance de soi (Lawruszenko, 2009). En effet, dans une perspective pragmatique (Peirce, 1997), l'apprentissage est une pratique située au cours de laquelle « toute expérience subjective, toute perception, est d'emblée sémiotique » (Rosenthal & Visetti, 2010, p.30). Considérant l'approche énaïve, l'activité d'apprentissage s'inscrit ainsi dans une dynamique de signification (Bazin, 2013 ; Perrenoud, 1997 ; Debray, 2002 ; Poizat, Salini, Durand, 2013 ; Theureau, 2006 ; Latour, 1994, 2000 ; Dewey, 1993).

Pour documenter le caractère expérientiel de la double rencontre permise par les dispositifs « Dialogue en route », les chercheur·e·s ont demandé aux individus de produire des traces en situation dans le but d'atteindre cet espace-processus d'intelligibilité créé entre les perceptions individuelles et la situation, appelé sémiose par Peirce (Peirce, 1997). En rendant manifeste cet espace au moyen de signes (Micheli, 2014), les chercheur·e·s ont considéré ces derniers comme des traces de la sémiose, dans lesquelles il est devenu possible de souligner ce qui relevait de l'expérience (Dewey, 1993 ; Vygotski, 2003). Considérant la rencontre de l'altérité comme potentiel déclencheur de sens, l'équipe a documenté et qualifié le « sens attribué » (Dumet, 2010) par l'analyse des relations intersémiotiques des différentes traces porteuses de représentations partagées. Une précédente recherche a permis de montrer que certains apprenant·e·s ne considèrent l'altérité que dans la différence (Lebreton Reinhard & Veillette, 2022) ; faire l'expérience de l'autre, voire devenir l'autre de l'autre, est donc un exercice de décentration et de mise en perspective de sa propre altérité, ce qui constitue un préalable à l'acceptation de la ressemblance selon Abdallah-Preteille (1997) pour « se penser pluriel[·le·s] » (Perregaux, 1998).

Visant la création d'opportunités d'apprentissage authentiques (Retschitzki, 2011) et le développement de la pensée critique (New London Group, 1996), le matériel de « Dialogue en route » s'inscrit dans une volontaire diversification des contextes d'apprentissage dans le but d'élargir les pratiques littéraciques (Budach, 2018). Les lieux, comme les objets, sont des réservoirs de savoirs et de relations humaines permettant l'échange de différentes interprétations du monde (Kell, 2009).

3. Problématique

Partant du constat que la Suisse est un pays multiculturel et plurireligieux, sans que cette diversité soit formellement rendue visible et accessible, la Communauté de travail interreligieuse en Suisse IRAS COTIS a initié le projet national « Dialogue en route ». Confessionnellement neutre, le projet est explicitement basé sur des valeurs d'ouverture, de respect et de non-discrimination. Les offres « scolaires », destinées au secondaire I (cycle 3) et II, sont accompagnées d'un matériel pédagogique (set pédagogique pour l'enseignant·e, fiches de travail pour les élèves (ou les étudiant·e·s), fiches pour l'enseignant·e, liens vers des sources externes) prenant en compte les objectifs du Plan d'études romand (PER) et expertisé par une Haute école pédagogique. Contrairement aux offres « tout public » concentrées sur la seule rencontre, les offres « scolaires » sont mises en œuvre en trois temps :

- a) activité d'amorce en classe, gérée uniquement par l'enseignant·e ;
- b) visite d'un lieu culturel ou confessionnel, gérée par un·e guide laïc·laïque et un·e témoin du lieu ;
- c) activité de transfert en classe, gérée uniquement par l'enseignant·e·s.

Les chercheur·e·s ont vu dans ce dispositif une opportunité pour travailler l'altérité de manière expérientielle, particulièrement lors de la visite du lieu en compagnie d'un·e témoin. En effet, placé·e en situation d'expérience réelle de l'autre dans son lieu, l'apprenant·e peut faire des liens avec son vécu, son histoire et sa culture d'origine, à condition de parvenir à conceptualiser cette expérience et faire des hypothèses sur la transposition potentielle à d'autres situations comparables (McLeod, 2017). La recherche s'est ainsi centrée sur ce qui se passait durant cette étape.

Dans un premier temps, l'équipe a cherché à documenter les représentations des apprenant·e·s placé·e·s dans des contextes culturels et cultuels porteurs d'altérité. En raison de sa complexité et par manque de matériel pédagogique, l'altérité n'est jamais travaillée pour elle-même, y compris dans les dispositifs « Dialogue en route ». Sa dépendance à l'identité, l'axiologie et la culture individuelles en regard de la dimension plurielle de nos sociétés en fait une notion porteuse de nombreux construits sociaux (Berger & Luckmann, 2008) qu'un travail indirect par la rencontre permet de questionner. L'identification des construits, parfois stéréotypés, chez les apprenant·e·s et les enseignant·e·s a ainsi permis de faire un état des lieux des représentations de l'autre présentes à l'école.

Dans un second temps, l'équipe a cherché à identifier les facteurs donnant accès à l'expérience dans une situation de découverte et d'apprentissage de l'altérité. En questionnant l'activité sémiotique des apprenant·e·s dans les différentes situations proposées par le dispositif, les chercheur·e·s ont fait l'hypothèse que la double rencontre du lieu et du témoin durant le temps hors-mur disposait d'un potentiel expérientiel. L'activité sémiotique des participant·e·s a été documentée à deux moments-clés : durant le temps de la visite puis lors d'un moment de recontextualisation réflexive de la situation. La multimodalité des traces et leurs différentes temporalités ont permis aux chercheur·e·s de qualifier le sens fabriqué en considérant les dimensions spatio-temporelles du dispositif et la valeur iconographique et sémantique des traces.

4. Données récoltées et produites

Cette section décrit l'échantillon et les données en mettant systématiquement en perspective les prévisions du projet initial et le projet réellement mené.

4.1. Échantillon prévu

Compte tenu de l'ampleur nationale du projet « Dialogue en Route » et de l'implantation géographique des offres qui couvrent l'ensemble du territoire helvétique, il était prévu de récolter des données sur un territoire romand relativement étendu. Tenant compte de l'implantation de la HEP-BEJUNE et de celle de nos partenaires de « Dialogue en Route », les cantons de Vaud, Fribourg, Neuchâtel, Berne francophone et Jura étaient prioritairement ciblés pour la récolte de données. Le nombre de « stations » étudiées, leur nature (lieu de culte, centre culturel, etc.) et les religions côtoyées n'étaient pas définis lors de la soumission du projet. L'échantillon envisagé était de 12 classes. Bien que le matériel pédagogique s'adresse explicitement au secondaire I et II, il était prévu de recueillir des données dans 5 classes de 8H (fin cycle 2) afin de tester, pour nos partenaires de « Dialogue en Route », la possibilité d'élargir l'offre existante à ce degré qui accompagne le passage au secondaire, 3 classes du secondaire I (cycle 3) et 4 classes du secondaire II. 7 enseignant·e·s devaient participer à une prise de données spécifique à leur fonction.

4.2. Échantillon réel

Nous avons récolté des données dans les cantons de Fribourg, Neuchâtel, Jura et Valais. 4 « stations » ont été visitées :

- une association de femmes musulmanes (Espace Mouslima) à Fribourg
- une synagogue à La Chaux-de-Fonds, une mosquée à Delémont
- un centre bouddhiste à Martigny

10 visites ont été organisées et suivies par 10 classes : 2 classes de 8H (fin cycle 2), 2 classes de 9H (secondaire I – cycle 3), 2 classes de lycée (secondaire II), 2 classes de formation professionnelle (secondaire II), 2 classes d'une HEP romande en filière primaire (études tertiaires). 9 enseignant·e·s ont accompagné les 10 visites et participé à une prise de données spécifique à leur fonction. 7 d'entre eux·elles ont, par ailleurs, participé à un des deux focus group réservés aux enseignant·e·s (voir § 3.5 Nature des données récoltées). De même, 3 témoins engagé·e·s dans le dispositif « Dialogue en Route » (parmi les 6 témoins ayant accompagné les 10 visites) ont participé à un focus group réservé aux témoins (voir également § 3.5 Nature des données récoltées).

Signalons encore que les données ont été recueillies par 2 chercheur·e·s de la HEP-BEJUNE et, occasionnellement, par 2 collaboratrices de « Dialogue en Route ».

4.3. Justification de l'écart entre l'échantillon prévu et l'échantillon réel

Les réseaux des chercheur·e·s au sein du milieu enseignant, la disponibilité des témoins et des guides du dispositif « Dialogue en Route », ainsi que la disponibilité et la localisation des classes et des chercheur·e·s ont été prédominants dans l'organisation des visites et, partant, dans la composition de l'échantillon. La gestion de ces nombreuses contraintes n'a pas rendu possible la conformité à l'échantillon annoncé, mais nous a cependant permis de solliciter des classes et des stations présentant des caractéristiques suffisamment variées pour garantir la représentativité des résultats en regard du questionnement.

4.4. Nature des données prévues

Lors de la soumission, la nature des données prévues comportait : des captations audiovisuelles des dispositifs en fonction ; la pratique du *photovoice*¹ avec les élèves, la tenue d'un journal visuel par les enseignant·e·s ; des focus groups avec les élèves, les enseignant·e·s et les guides de « Dialogue en Route ».

4.5. Nature des données récoltées

Les données récoltées sont les suivantes (dans l'ordre chronologique du processus) :

- 10 captations audiovisuelles sélectives et discontinues, réalisées chaque fois par le·la chercheur·e accompagnant l'une des 10 visites et documentant la situation générale, des moments de pléniums, des travaux en groupe, la prise de photographies par les participant·e·s, l'attitude et le rôle de l'enseignant·e, du témoin et du guide.
- 1984 photographies prises par les participant·e·s (enseignant·e·s et apprenant·e·s), sélection différée de 289 images et association de 849 mots-clés (idéalement 3 mots-clés par image sélectionnée, si l'on s'en réfère à la consigne transmise aux participant·e·s).
- 38 enregistrements audio de discussions en autonomie de 37 groupes d'apprenant·e·s autour de questions relatives à l'altérité et au vivre ensemble.
- 2 captations vidéo de 2 focus groups en visioconférence, chaque fois animé par 1 chercheur·e et regroupant une fois 4 et une fois 3 des 9 enseignant·e·s ayant participé avec leur(s) classe(s) à l'un des dispositifs de « Dialogue en Route ».
- 1 captation vidéo d'un focus group en visioconférence, animé par 2 chercheuses employées de « Dialogue en Route » et regroupant 3 des 6 témoins ayant participé à l'accompagnement de classes dans le cadre de notre recherche.

4.6. Données analysées et données écartées

Le travail d'analyse et d'interprétation des données s'est montré particulièrement riche en ce qui concerne les rapports iconotextuels (images prises par les participant·e·s durant la visite, puis sélectionnées et complétées par l'adjonction de mots-clés dans un second temps). À l'issue du temps accordé au présent projet, l'analyse et l'interprétation de ces rapports iconotextuels permettent de présenter des résultats significatifs, ainsi que d'ambitionner une éventuelle future théorisation de la méthode développée ici. Pour mener à bien ce travail, il n'a pas été nécessaire d'analyser de manière systématique les autres types de données. Nous les conservons pour un traitement postérieur à la temporalité administrative du projet et les avons ponctuellement mis à contribution pour valider l'une ou l'autre de nos interprétations ou pour préciser des informations lacunaires en allant vérifier, par exemple, la disposition topographique d'un dispositif pédagogique ; la posture pédagogique et/ou personnelle du·de la guide, du·de la témoin ou de l'enseignant·e ; la valeur patrimoniale, la singularité ou la banalité d'un lieu ; la composition d'une classe ou d'un groupe ; le nombre de groupes formés par l'enseignant·e ; les informations transmises ou non transmises par un·e témoin ou un·e guide ; l'identification d'un appareil photographique et la confirmation de son attribution à un groupe défini, etc.

4.7. Codage des données

¹ Il faut ici comprendre la pratique du *photovoice* comme la possibilité de prendre des photographies durant les visites et l'exploitation des images comme support d'une réflexion différée.

Afin de pouvoir mener le travail d'analyse, chacune des 289 images sélectionnées a été répertoriée dans un tableau Excel avec les 3 mots-clés que les participant·e·s leur ont associés. Si ce n'est quelques informations administratives et factuelles pouvant impacter le traitement des données, il n'y a pas eu d'autre traitement des données avant l'analyse.

4.8. Gestion des données

Toutes les données sont disponibles en format électronique et sont déposées, à la publication du rapport final, sur trois supports : 1 serveur de la HEP-BEJUNE accessible en ligne avec les autorisations requises, 1 disque dur magnétique (HD) et 1 disque statique à semi-conducteurs (SSD). Les deux disques physiques sont stockés sur deux sites géographiques différents de la HEP-BEJUNE. La multiplication et la diversité technologique des supports assurent une bonne pérennité des informations. Les données numériques n'ont été manipulées que par les chercheur·e·s de la HEP-BEJUNE. Les appareils mis à la disposition des apprenant·e·s sont non connectés et ont été récupérés par les chercheur·e·s, immédiatement à l'issue des visites. La sélection des images et l'association de mots-clés a été effectuée par les apprenant·e·s sur des supports papier uniques, générés, mis à disposition et récupérés par les chercheur·e·s. Seul·e·s les enseignant·e·s ont conservé leur appareil pour permettre la prise de photographies non seulement durant la visite, mais également dans les phases dites « d'amorce » et « de transfert » en classe. La sélection des images par les enseignant·e·s a été effectuée directement depuis leur appareil, non connecté. Les discussions en autonomie de 37 groupes d'apprenant·e·s ont été enregistrées au moyen d'un appareil photographique dédié, identique aux autres et capable d'enregistrer un fichier vidéo, objectif obturé. Très occasionnellement, à l'initiative des enseignant·e·s et pour des raisons qui nous échappent, des enregistrements audio ont été réalisés au moyen d'appareils privés.

Les données numériques archivées dites « brutes » sont les données telles qu'elles sortent de la caméra vidéo de la chercheuse et des appareils photographiques des participant·e·s. Les données numériques archivées dites « étiquetées » sont les mêmes données, mais étiquetées selon une nomenclature rendant compte de nombreuses informations, sans devoir consulter des métadonnées liées aux fichiers. L'étiquetage renseigne notamment sur : la date de la visite, les spécificités de la classe, la fonction et l'identité (non nominative) de l'auteur·e ou des auteur·e·s du contenu, l'index, l'éventuelle sélection de l'image, la nature du contenu s'il n'est pas implicite, etc. Pour plus de précisions, on consultera le document *Prise de données DeR : nomenclature des fichiers étiquetés* mis à disposition en annexe.

À l'exception des fichiers vidéo et audio, toutes les données sont également disponibles en format papier, à savoir : cahiers des photographies des enseignant·e·s ; fiches dans lesquelles les enseignant·e·s ont consigné la composition des groupes d'apprenant·e·s ; fiches dans lesquelles les enseignant·e·s ont consigné leurs choix d'images et les mots-clés associés ; cahiers des photographies des groupes d'apprenant·e·s ; cahiers scannés des photographies des groupes d'apprenant·e·s avec sélection d'images et mots-clés manuscrits. Dans des cas exceptionnels où les participant·e·s n'ont pas suivi scrupuleusement la consigne, la forme peut être légèrement différente. Avant la mise à disposition des données dans le cadre de l'*Open Science*, un important travail de pseudonymisation et d'anonymisation sera effectué selon les directives de la *Convention intercantonale relative à la protection des données et à la transparence dans les cantons du Jura et de Neuchâtel* et du *Code éthique de l'académie suisse des sciences*.

5. Méthodologie

5.1. Rappel du cadre méthodologique

Comme annoncé lors de la soumission du projet, l'approche est systémique et mobilise des outils de collecte de données complémentaires décrits ci-dessus (voir le § *Nature des données récoltées*). La méthodologie est issue de la phénoménologie (Fortin et Gagnon, 2016) et privilégie la compréhension et la description de l'expérience vécue par les participant·e·s (Munhall, 2012). Elle se base avant tout sur l'intersubjectivité qui permet d'atteindre l'essence de l'expérience et surtout le sens que lui donnent les participant·e·s comme les chercheur·e·s. La posture herméneutique du·de la chercheur·e s'attache donc à identifier la nature de l'expérience vécue pour capturer les significations, les sources étymologiques et idiomatiques des descriptions des participant·e·s, les thématiques convoquées, ceci afin de parvenir à la réécriture du phénomène vécue par l'être humain participant à l'expérience.

Le recours à la théorisation ancrée (Cooney, 2010) quant à lui, permet de formaliser la recherche en respectant les étapes suivantes : codage des données et élaboration de catégories, analyse par comparaison constante, échantillonnage théorique, découverte de la catégorie centrale, élaboration de la théorie.

5.2. Application du cadre méthodologique

Comme le mentionne l'article publié dans la revue internationale du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky) (Lebreton Reinhard et al., 2024), le codage et l'analyse des données de 2 classes d'une HEP romande en filière primaire (études tertiaires) ont permis une exploration et un ajustement de la méthodologie qui a finalement été appliquée aux données recueillies dans les 8 autres classes. Cela a aussi offert la possibilité de publier une première série de résultats.

Notons encore qu'au-delà d'un échantillon spécifique restreint, l'autre singularité de cette première analyse consiste en un renforcement de l'équipe scientifique par l'adjonction de deux étudiantes chercheuses, Mathilde Schinz et Clothilde Stern, deux regards affutés et critiques supplémentaires particulièrement utiles et importants pour un travail itératif, notamment par une perpétuelle remise en question des catégories, tel qu'il se pratique dans la théorisation ancrée. Ici, l'intersubjectivité de 4 chercheur·e·s a servi à objectiver la méthode et les interprétations toujours provisoires.

Nous avons donc soumis à notre analyse ce premier échantillon constitué de 2 classes de 12 et 16 futur·e·s enseignant·e·s au niveau primaire d'une HEP romande, qui ont visité, au cours de 2 visites distinctes, le Centre Gendun Drupa situé à Martigny et rattaché à l'Union suisse des bouddhistes. Pour chacune des visites, chaque classe est divisée en 4 groupes de 2 à 5 personnes et est accompagnée par un·e formateur·trice en didactique de l'éthique et cultures religieuses. Chacun des groupes, ainsi que le·la formateur·trice accompagnateur·trice, a la charge d'un appareil photographique permettant de recueillir, comme le mentionne la consigne, des images « de tout ce qui relève du significatif, que cela interpelle, étonne ou questionne ».

Dans les jours qui suivent la visite, chacun des groupes sélectionne collectivement 5 images dans sa propre collection et associe à chacune d'elles 3 mots-clés. Pour les formateur·trices, qui ont également photographié les activités et les étudiant·e·s en classe en amont et en aval de la visite, il s'agit de sélectionner 9 images (3 en amont de la visite, 3 durant la visite et 3 en aval de la visite) et d'associer à chacune d'elle 3 mots-clés.

Le rôle des photographies et des mots-clés change de statut au cours du processus. En effet, pour l'ensemble des participant·e·s (apprenant·e·s et enseignant·e·s), les deux médiums sont des modalités sémiotiques qui leur permettent de rendre compte, durant la visite et dans un temps différé, de leur activité. Dans ce temps différé, la trace visuelle devient alors ressource sémiotique, puisqu'il s'agit, a posteriori, en conjuguant images, mémoires et réflexions, de reconstruire l'expérience vécue et de formuler 3 mots-clés associés à l'image. Du point de vue des chercheur·e·s, images et mots-clés ont à la fois le statut de ressources et de modalités sémiotiques, toutes deux recelant la trace du processus d'apprentissage des participant·e·s et des sémoses qui ont jalonné leurs parcours.

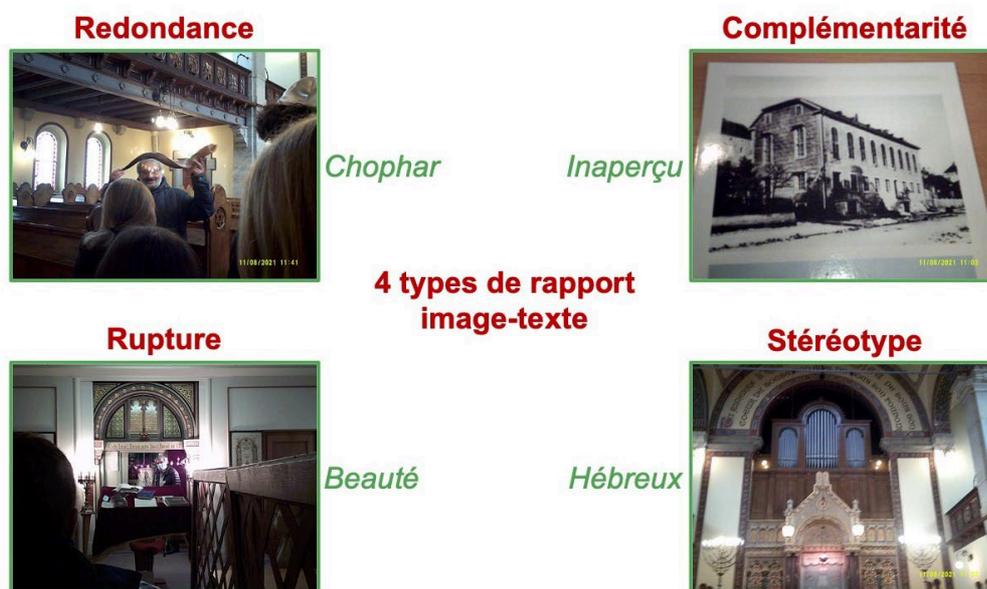
Chacun des deux médiums, l'image et le texte, possédant des caractéristiques bien particulières (Lebreton Reinhard & Gautschi, 2021 ; Kress, 2010), leur combinaison est qualifiable de complexe notamment parce que l'interprétation relève de la métaphorisation (Kress, 2010). Il est notable que cette substitution-intégration de signifiants, oscillant entre l'abstrait et le concret, est porteuse du procès de fabrication de la sémosé, qui puise autant dans l'intelligibilité d'une situation que dans les émotions nouvelles qui supplantent ou intègrent les anciennes (Meyer, 2014), ce qui incite à mettre en évidence plus particulièrement la rupture sémantique entre le texte et l'image. Le temps qui sépare la captation instantanée des images et l'adjonction concertée de mots-clés est volontairement imposé par les chercheur·e·s afin de « tendre » les sémoses entre le saisissement spontané d'une image reflétant un instant de l'expérience vécue et la reconstruction-recontextualisation a posteriori de cette expérience. Si l'on pense la photographie non pas comme l'image fidèle d'une réalité, mais comme sa représentation singulière saisie par un·e auteur·e, le médium inclut la possibilité de percevoir la manière dont cette réalité a été regardée par ce·cette même auteur·e. D'autre part, le temps de latence entre la prise de vue et l'adjonction collective et négociée d'une triple légende, porteuse d'un sens partagé, donne la possibilité à tou·te·s les participant·e·s de laisser divaguer leur subjectivité, confrontée dans l'intervalle à d'autres expériences existentielles propres à la modifier et à la réorienter à l'infini. La reconstruction d'un événement étant composée à la fois de souvenirs, de connaissances, d'expériences, de croyances individuelles, elle ouvre un espace réflexif s'appuyant sur ce que certain·e·s nomment « l'effet Goody » qui postule que le passage au graphique serait particulièrement propice à l'activité réflexive (Lourau, 1988). Selon Goody (2007), la modalité sémiotique linguistique repose sur une tâche complexe nécessitant l'usage d'un code conceptuel ; la mobilisation de cette modalité ouvre l'hypothèse qu'elle serait génératrice d'un surcroît de réflexivité. S'il est sans doute abusif de prétendre que ce temps différé, voulu et imposé par le dispositif, engendre et/ou stimule, à lui seul, des capacités réflexives, il offre néanmoins l'opportunité de renégocier un sens premier en le soumettant à une pensée critique (Lebreton Reinhard & Attanasio, 2023).

Pour accéder à l'espace-processus d'intelligibilité qui trouve sa source dans l'articulation intersémiotique de modalités visuelles et verbales, nous avons porté un regard sélectif et quasi exclusif sur les rapports sémantiques qui lient les images aux mots-clés. En s'inspirant de recherches existantes comme celles de Sipe (1998), d'Unsworth et Cléirigh (2009), ou encore de Lebreton Reinhard & Veillette (2022), nous avons sélectionné, par analyses itératives dans le sillage de la théorisation ancrée, 4 types de rapports. Nous nous contentons de reproduire ci-dessous cette typologie telle qu'elle apparaît dans la revue du CRIRES (Lebreton Reinhard et al., 2024), augmentée de quelques exemples :

- Le rapport de redondance entre l'image et le texte indique qu'il n'y a pas de transformation qualitative, mais une simple transposition sémantique de l'information : nous avons à faire à deux médiums différents (une photographie et un mot-clé), pour une signification convergente (figure 1 : image de rabbin présentant une trompe rituelle associée au mot-clé "chophar", terme qui désigne justement cette fameuse trompe) ;
- Le rapport de complémentarité dénote une lacune dans l'un des médiums, un déficit sémantique identifié et comblé par les apprenant·e·s : le sens souhaité par ceux·celles-ci ne peut se construire que dans l'interdépendance des deux médiums (figure 1 : le bâtiment tout à fait conventionnel dans le paysage chaud-de-fonnier du 19e siècle est, à ce moment-là, une synagogue qui passe bel et bien inaperçue, comme précisé par le mot-clé) ;
- Le rapport de rupture renvoie à un référencement propre aux apprenant·e·s ; le sens manifeste du lien échappe à l'analyse, se trouve en marge d'une interprétation prévisible ou reste trop hypothétique (figure 1 : le mot-clé Beauté émane d'une émotion de l'apprenant·e et qualifie subjectivement le lieu représenté) ;
- Le rapport stéréotypique indique la présence d'une opinion « statique », toute faite, communément admise et sans rapport avec la réalité de la communauté considérée (figure 1 : le verset biblique inscrit en français sur l'arche est, par sa calligraphie, difficilement déchiffrable, et comme nous sommes dans une synagogue, le mot-clé "Hébreux" a été associé à ce charabia).

Figure 1

Exemples de rapports iconotextuels



Pour préciser et appivoiser la méthode de codage de ces rapports iconotextuels, la figure 2 présente une série de trois photos, cadrant le même sujet, à savoir une statue de Bouddha. Lorsque le mot-clé associé à l'image est Bouddha, nous nous trouvons manifestement dans un rapport de Redondance. Avec le mot-clé Mantras, qui nous informe que ce Bouddha a été rempli de formules sacrées, puis refermé et consacré afin de devenir un support de pratiques

religieuses, nous sommes dans la Complémentarité. Et enfin, avec Commercial qui pointe, de manière critique, la marchandisation de Bouddhas non consacrés, reproduits à des milliers d'exemplaires pour être vendus au tout-venant, nous sommes dans la Rupture.

Figure 2

Un même sujet pour trois rapports iconotextuels différents



Bouddha

Redondance



Mantras

Complémentarité



Commercial

Rupture

Pour objectiver notre analyse et compte tenu de l'opportunité, pour cette étape, de travailler à 4 chercheur·e·s, nous avons constitué deux binômes et attribué à chacun d'eux la tâche de coder les données d'une des deux classes (donc, d'une seule visite). Nous avons choisi, dans un premier temps, de mener ce travail individuellement, puis de confronter les résultats individuels au sein de chaque binôme. Le fruit négocié de cette première collaboration à 2 a été soumis aux 4 chercheur·e·s afin de le stabiliser par une nouvelle négociation.

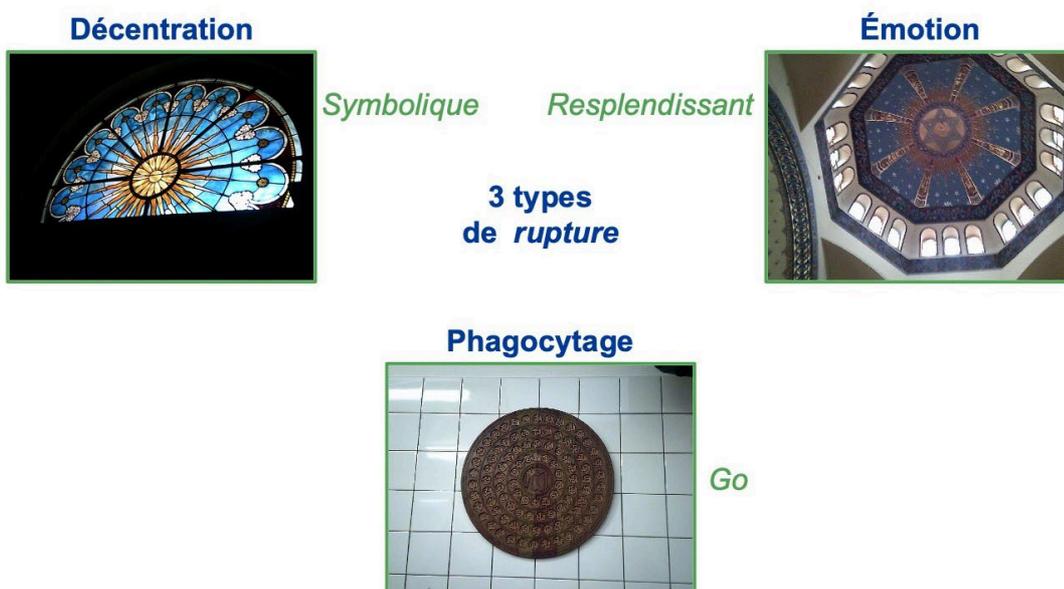
De ces 4 types de rapports, le rapport de Rupture a, très rapidement, fait l'objet prioritaire de notre attention, car il révèle l'attitude d'apprenant·e·s souhaitant s'approprier pleinement, avec toute leur subjectivité et toute leur singularité, la proposition pédagogique. On décèle la volonté d'ajuster cette dernière à son identité singulière par un lien étroit entre l'expérience proposée par le dispositif et une ou des expériences vécues antérieurement dans des contextes différents et qui forgent l'être profond de chacun·e, selon le concept d' « expérience cumulative » que l'on trouve chez Dewey (2018). Considérant que l'on peut mesurer la portée d'une expérience au niveau de subjectivation de l'expérimentateur·trice, nous avons choisi de retenir tous les rapports de Rupture identifiés et de les associer à l'apprentissage expérientiel. Pour l'étape d'analyse suivante, qui consiste, dans un premier temps, à dresser un inventaire statistique des types de rapport de l'ensemble de notre corpus, nous avons modifié la composition des binômes. Cela permet surtout de gagner en objectivité dans l'élaboration d'une nouvelle typification : celle des rapports de Rupture permettant de souligner la diversité des expériences vécues. Comme précédemment, nous reproduisons simplement cette typologie telle qu'elle apparaît dans la revue du CRIRES (Lebreton Reinhard et al., 2024), augmentée de quelques exemples :

- Le type « décentration » qualifie une rupture restant en lien avec le sujet de l'image et/ou l'objet de la visite (découverte, rencontre de l'autre, religion, spiritualité, etc.) indiquant que les apprenant·e·s sont capables de se distancer, d'entrer en empathie, de changer de perspective (figure 3 : l'apprenant·e admet qu'un caractère symbolique peut être véhiculé par ce vitrail) ;

- le type « émotion » qualifie une rupture qui met en exergue un avis, une émotion ou un sentiment toujours en lien avec le sujet de l'image et/ou l'objet de la visite (figure 3 : le qualificatif Resplendissant est associé à un décorum nouveau et inhabituel pour l'apprenant-e) ;
- le type « phagocytage » qualifie une rupture dans laquelle les apprenant-e-s ont librement fait des associations d'idées ou se sont tellement approprié la relation intersémiotique entre les deux médiums que le sens échappe à l'interprétation (figure 3 : le tableau rond au mur d'une mosquée énumérant les 99 noms d'Allah est décontextualisé par l'apprenant-e et associé au jeu de Go).

Figure 3

Exemples de types de rupture



5.3. Procédure appliquée aux 8 classes

Comme nous l'avons dit plus haut, la méthodologie élaborée et éprouvée avec les deux classes de futur-e-s enseignant-e-s d'une HEP romande dans un contexte particulier ayant montré sa pertinence, nous pouvons valider et appliquer au reste de l'échantillon les catégories élaborées en binômes et binômes croisés, et finalement stabilisées dans une négociation plénière (réunion des 2 binômes). La seule différence consiste ici à mener le travail pour cette partie plus conséquente de l'échantillon avec une équipe réduite à 2 chercheur-e-s. Nous considérons cependant que l'expérience et l'habileté d'analyse acquises dans le traitement d'un échantillon restreint nous permettent d'assurer la même objectivité.

6. Analyse

L'élaboration de la typologie et le codage étant décrits plus haut, nous présentons ici les graphiques sur lesquels s'appuie l'interprétation. Nous séparons ce qui concerne les 2 premières visites (2 classes d'une HEP romande) des 8 visites (8 classes) complétant l'échantillon. Les 2 classes d'une HEP romande sont issues de la même volée et, par conséquent, sont particulièrement homogènes par rapport au reste de l'échantillon. Elles ont donc été considérées comme une seule et même entité, contrairement aux 8 autres classes, hétérogènes à beaucoup d'égards (âge des apprenant·e·s, degrés, filières, types d'enseignant·e·s, lieu des visites, etc.).

6.1. Analyse des données de 2 classes de futur·e·s enseignant·e·s au niveau primaire d'une HEP romande

Figure 4

Rapports iconotextuels pour les 2 visites d'étudiant·e·s d'une HEP romande

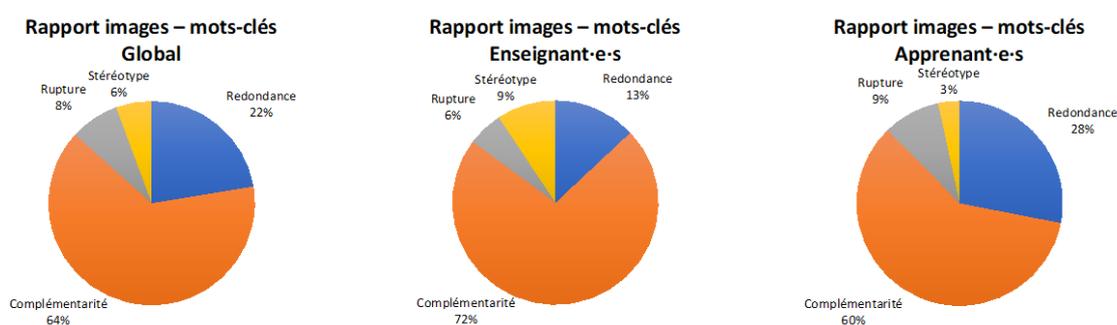
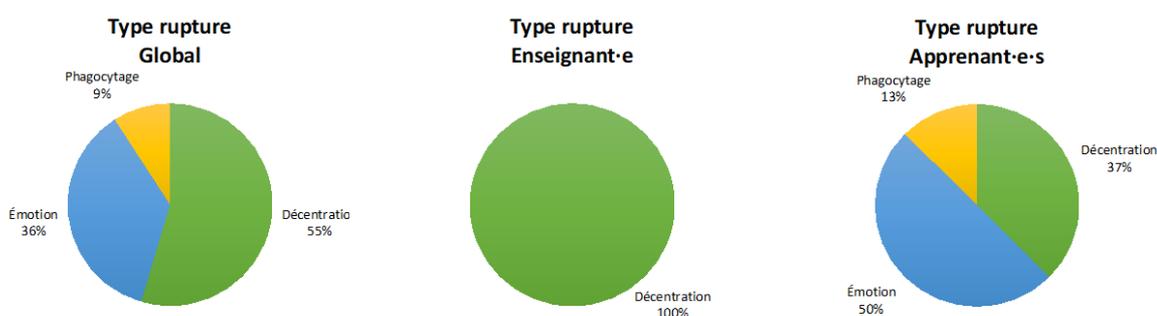


Figure 5

Types de rupture pour les 2 visites d'étudiant·e·s d'une HEP romande



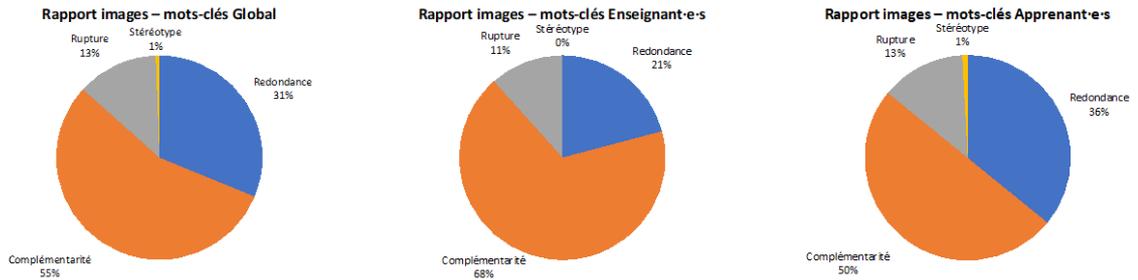
6.2. Analyse des données des 8 classes de l'enseignement obligatoire et postobligatoire

Sont souvent présentées des analyses pour les visites 1 à 8 confondues, puis visite par visite. L'ordre de présentation des visites n'est pas chronologique, mais signifiant par la proximité de certaines catégories : enseignement obligatoire / enseignement postobligatoire ; enseignant·e généraliste / enseignant·e spécialiste ; visite de la synagogue / visite d'un autre lieu (on trouvera la justification de cette dernière distinction dans la partie « Discussion »).

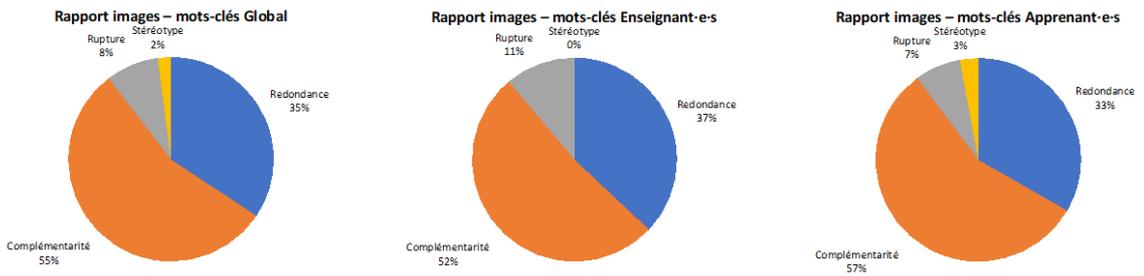
Figure 6

Rapports iconotextuels pour les 8 visites après la stabilisation de la méthodologie

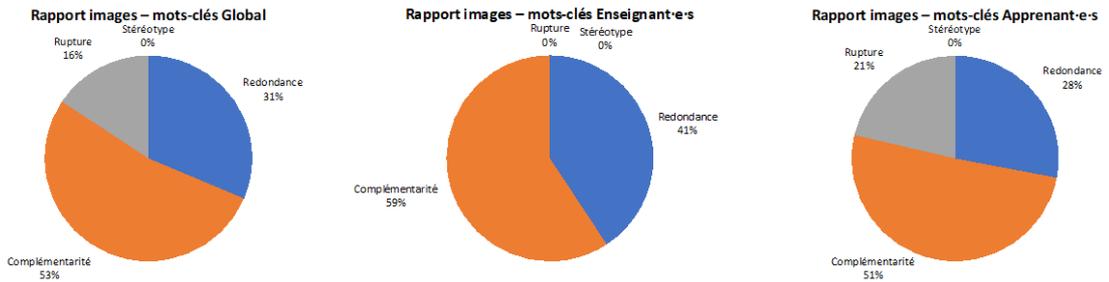
Visites 1 à 8 confondues



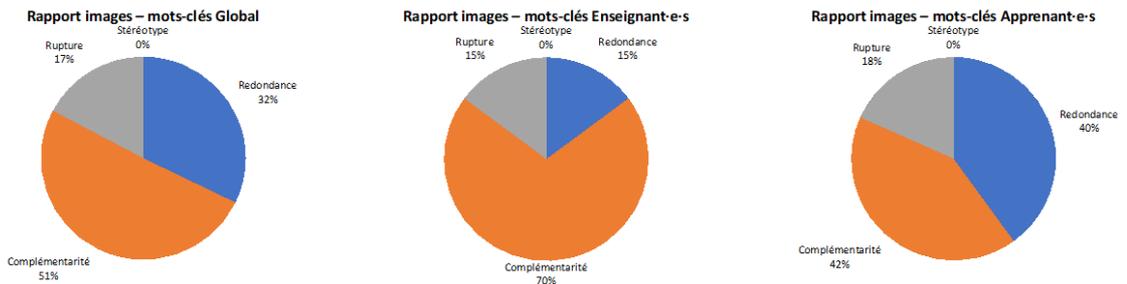
Visite 1 : Postobligatoire - Enseignant-e spécialiste - Synagogue



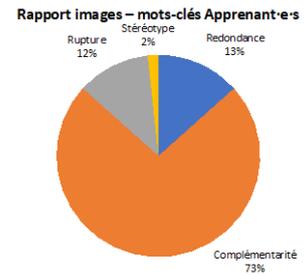
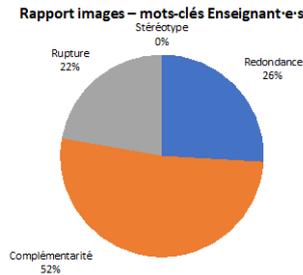
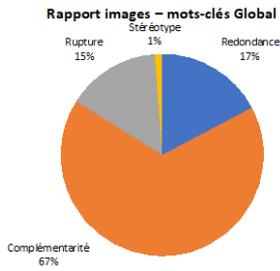
Visite 8 : Postobligatoire - Enseignant-e spécialiste - Synagogue



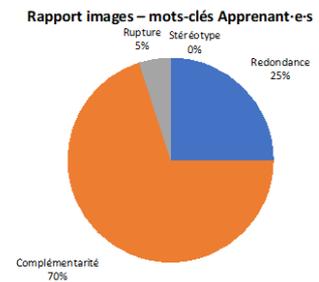
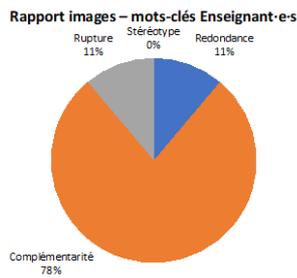
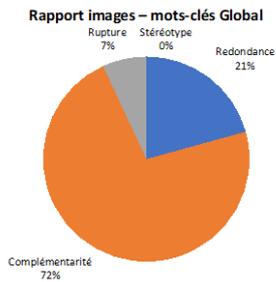
Visite 6 : Postobligatoire - Enseignant-e spécialiste - Synagogue



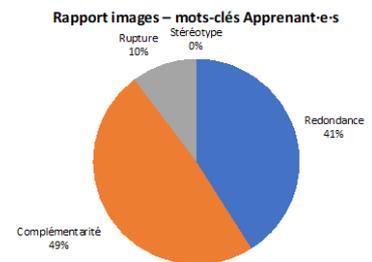
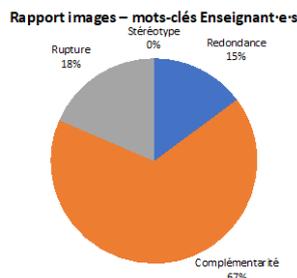
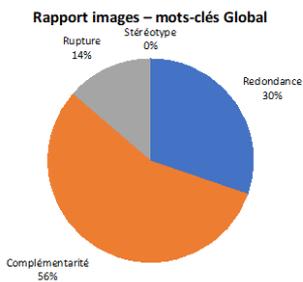
Visite 4 : Postobligatoire - Enseignant-e spécialiste - Autre lieu



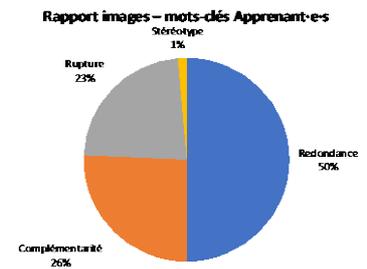
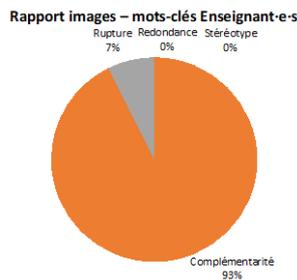
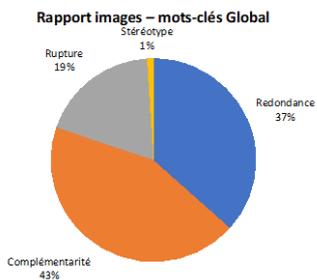
Visite 2 : Obligatoire - Enseignant-e spécialiste - Autre lieu



Visite 7 : Obligatoire - Enseignant-e généraliste - Autre lieu



Visite 5 : Obligatoire - Enseignant-e généraliste - Synagogue



Visite 3 : Obligatoire - Enseignant-e généraliste - Synagogue

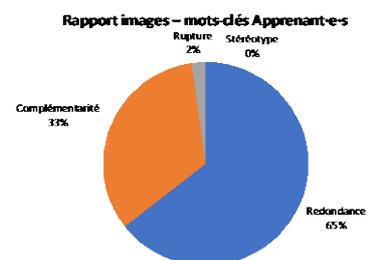
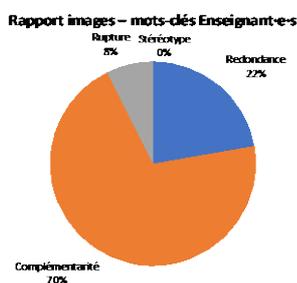
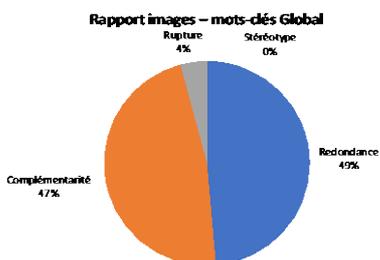
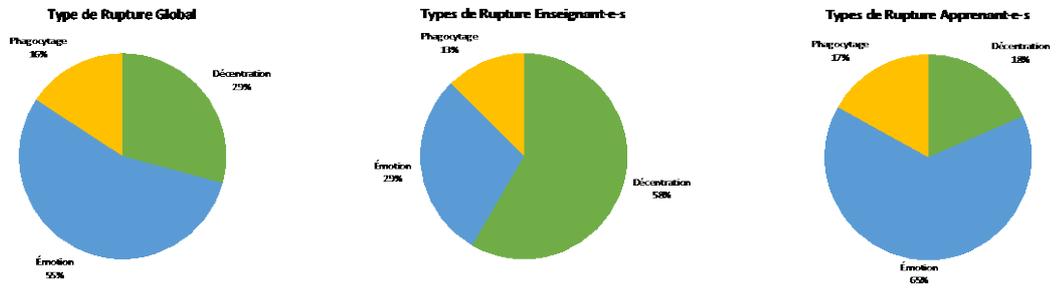


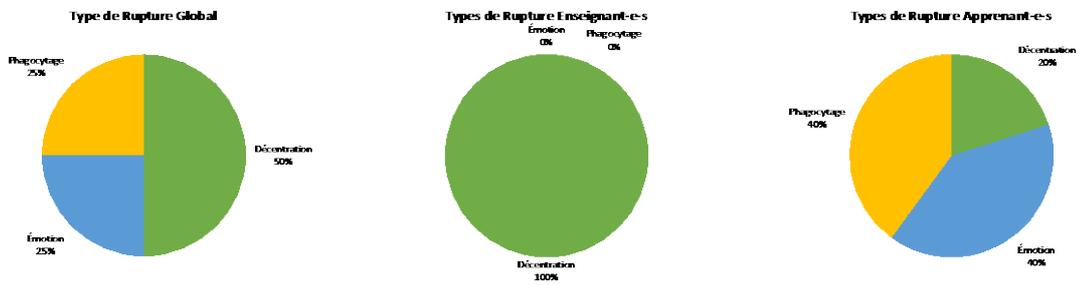
Figure 7

Types de rupture pour les 8 visites après la stabilisation de la méthodologie

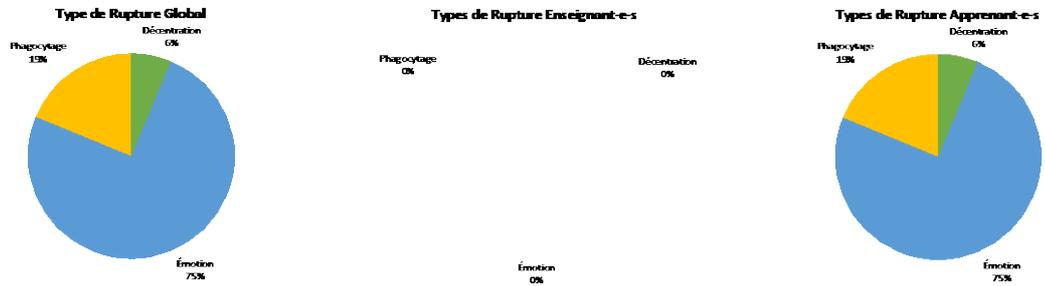
Visites 1 à 8 confondues



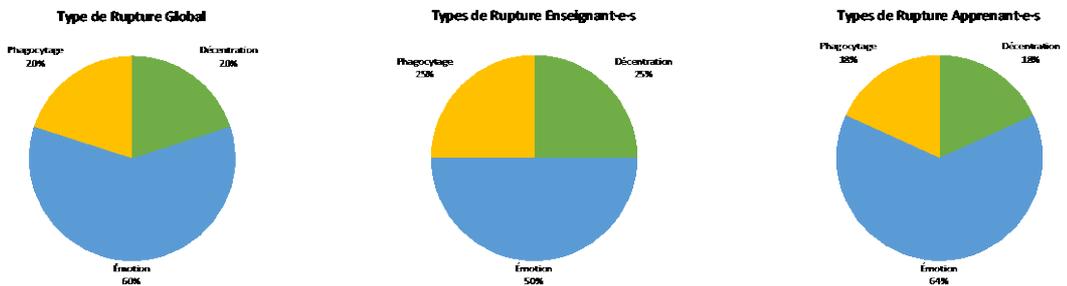
Visite 1 : Postobligatoire - Enseignant-e spécialiste - Synagogue



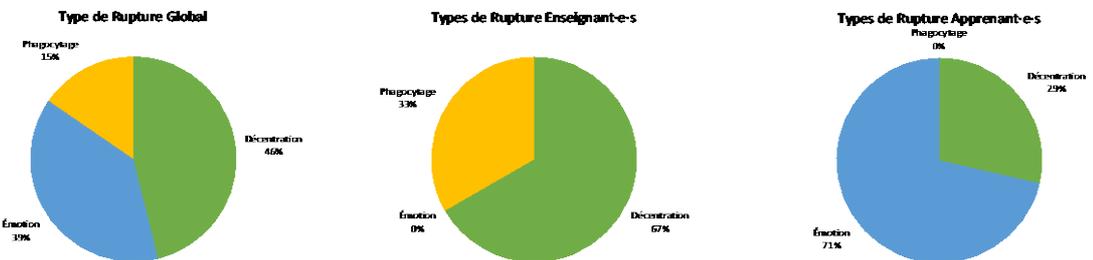
Visite 8 : Postobligatoire - Enseignant-e spécialiste - Synagogue



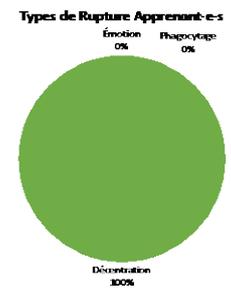
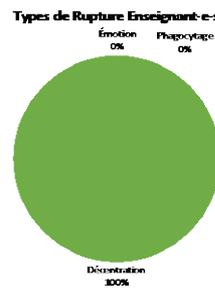
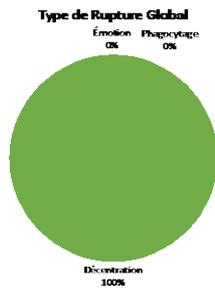
Visite 6 : Postobligatoire - Enseignant-e spécialiste - Synagogue



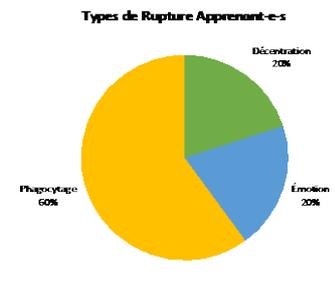
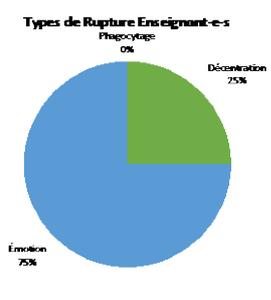
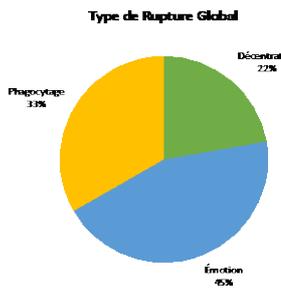
Visite 4 : Postobligatoire - Enseignant-e spécialiste - Autre lieu



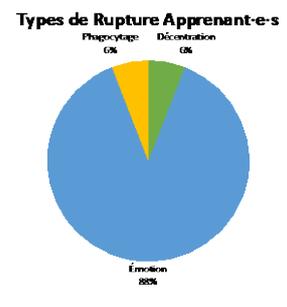
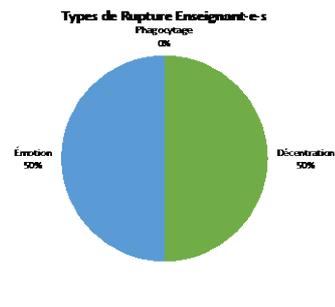
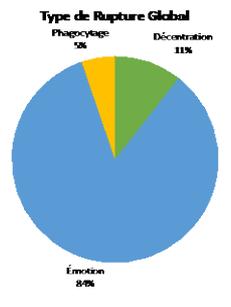
Visite 2 : Obligatoire - Enseignant-e spécialiste - Autre lieu



Visite 7 : Obligatoire - Enseignant-e généraliste - Autre lieu



Visite 5 : Obligatoire - Enseignant-e généraliste - Synagogue



Visite 3 : Obligatoire - Enseignant-e généraliste - Synagogue

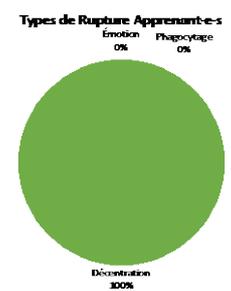
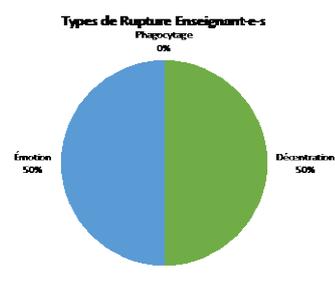
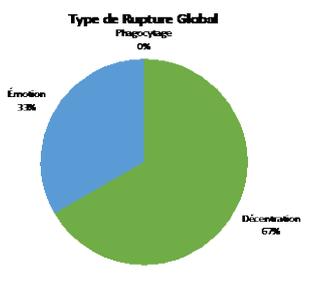


Figure 8

Rapports iconotextuels croisés avec le lieu de la visite (synagogue / autres lieux)

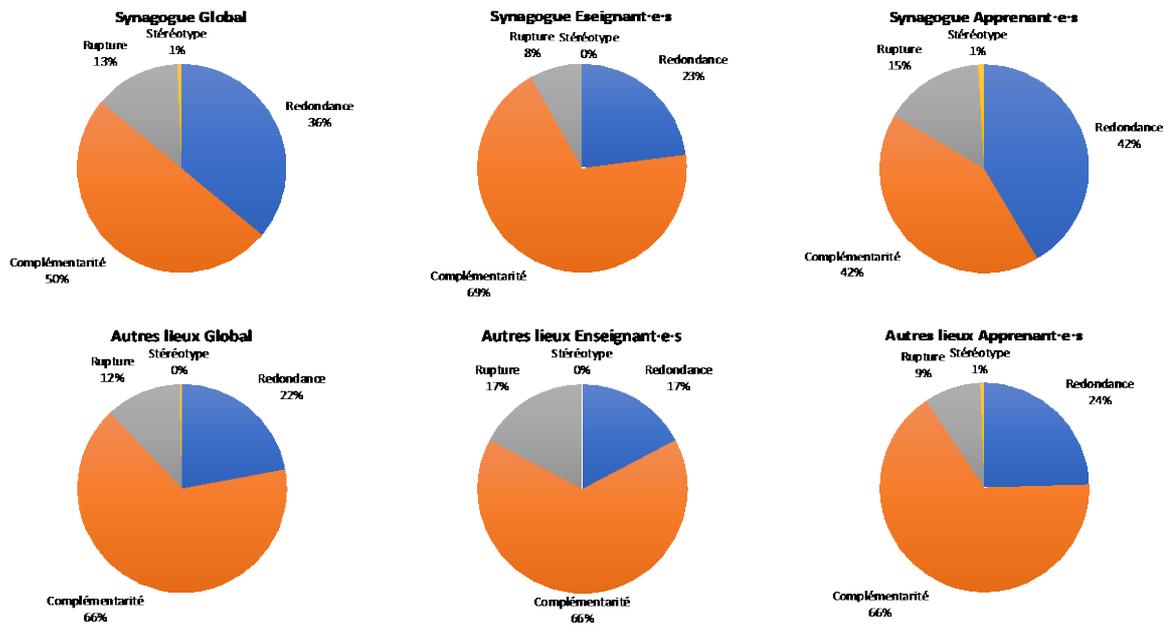


Figure 9

Rapports iconotextuels croisés avec le type d'enseignement (obligatoire / postobligatoire)

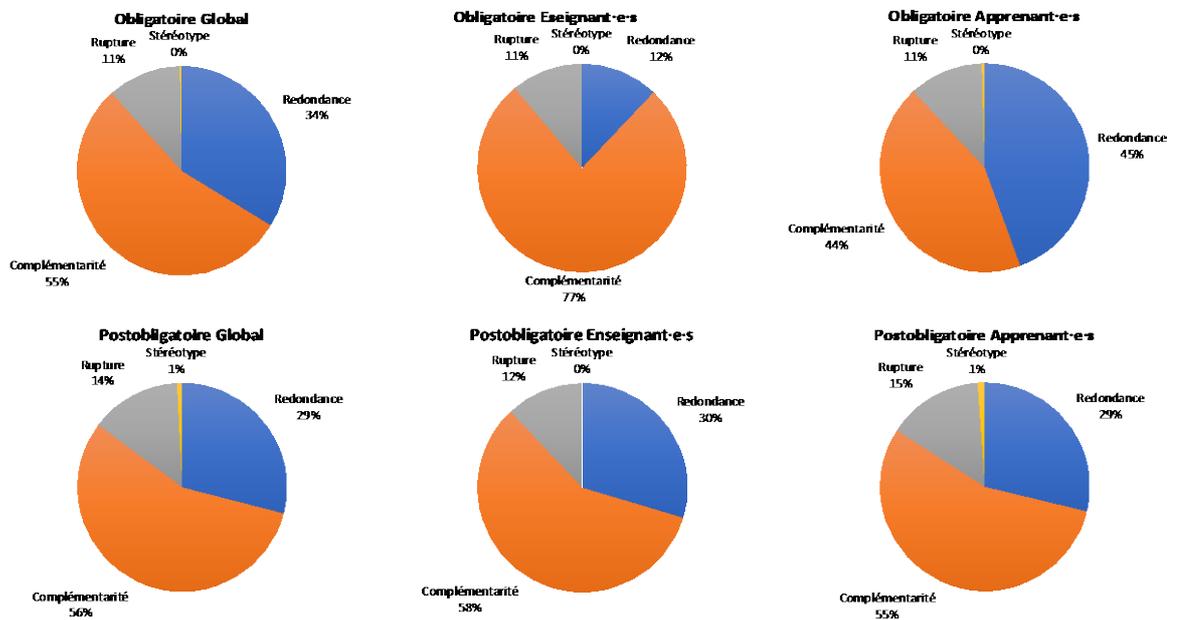


Figure 10

Types de rupture croisés avec le lieu de la visite (synagogue / autres lieux)

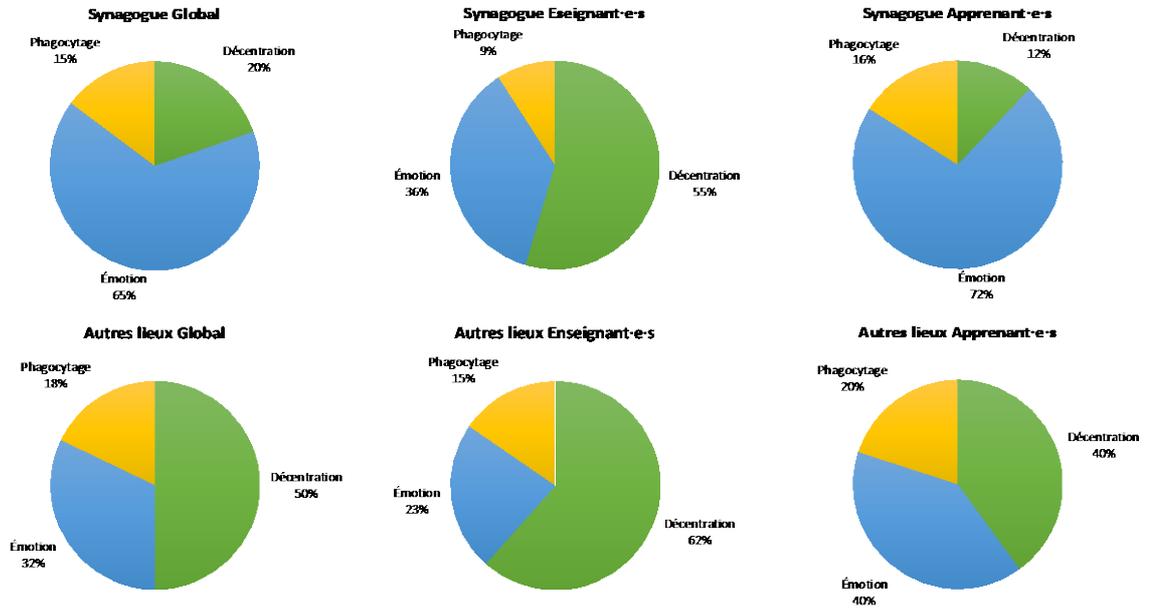
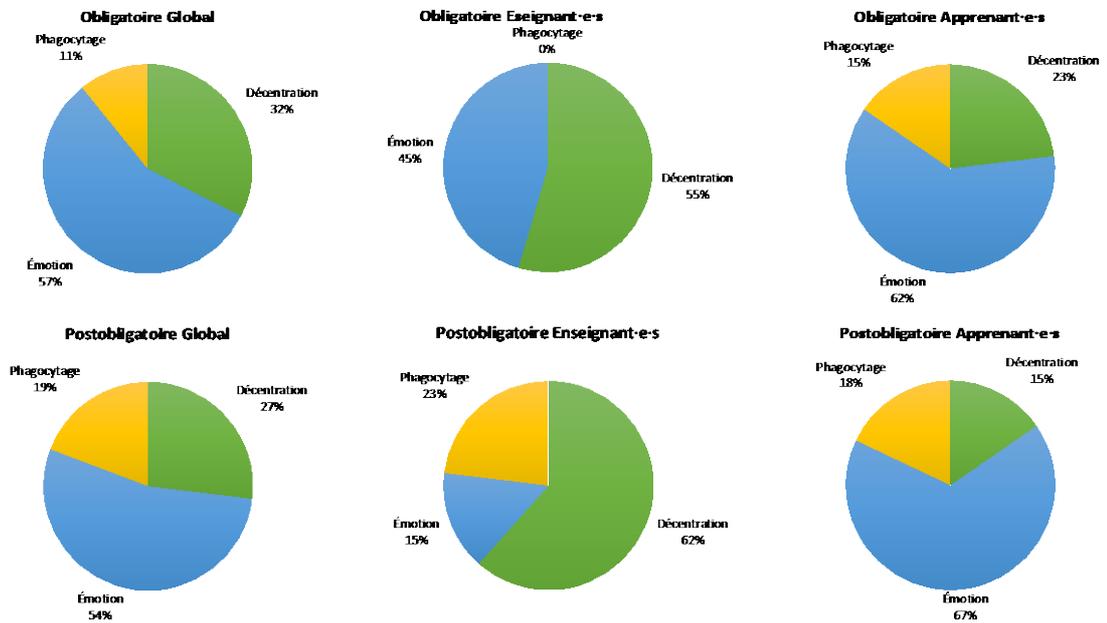


Figure 11

Types de rupture croisés avec le type d'enseignement (obligatoire / postobligatoire)



7. Discussion

7.1. Notes préliminaires

Sauf indications explicites, ce qui suit concerne uniquement les 8 visites analysées après l'exploration et l'ajustement de la méthodologie par le traitement des données de 2 classes d'une HEP romande en filière primaire (études tertiaires). Pour tout ce qui concerne cette première étape en particulier, nous renvoyons le·la lecteur·trice à notre article du CRIRES (Lebreton Reinhard et al., 2024).

Dans ce qui suit, les catégories généraliste / spécialiste et enseignement obligatoire / enseignement postobligatoire sont, à une exception près (dans l'enseignement obligatoire, un·e seul·e enseignant·e est un·e spécialiste) considérées comme équivalentes.

7.2. Rapports iconotextuels

7.2.1. Complémentarité, Redondance, Rupture, Stéréotype : un ordre constant

Si l'on considère les visites 1 à 8 confondues, de manière globale (55% de rapports de Complémentarité, 31% de rapports de Redondance, 13% de rapports de Rupture, 1% de rapports de Stéréotype) ou en se focalisant uniquement sur les enseignant·e·s ou les apprenant·e·s, nous observons toujours une majorité de Complémentarité, un nombre important de Redondance, peu de Rupture et très peu de Stéréotype.

L'ordre d'importance de chacun des rapports iconotextuels (Complémentarité, Redondance, Rupture, Stéréotype) étant identique à celui relevé dans les 2 classes d'une HEP romande en filière primaire (études tertiaires), nous pouvons en faire une interprétation similaire et renvoyer à notre article du CRIRES (Lebreton Reinhard et al., 2024).

7.2.2. Stéréotypes : une disparité inexpliquée

Concernant les Stéréotype, la proportion de 1% est rassurante pour les 8 classes dans lesquelles, qui plus est, ce type de rapport n'est présent que chez les apprenant·e·s. Mais elle contraste fortement avec les 2 classes d'une HEP romande en filière primaire où l'on recense 6% de Stéréotyps, sans que l'on parvienne pour autant à expliquer cette disparité sur un indicateur particulièrement sensible lorsque l'on engage un travail sur la découverte de l'autre.

7.2.3. Complémentarité et Redondance : de la difficulté de s'écarter de la norme

Autant pour les 2 classes d'une HEP romande que pour les 8 autres classes, le rapport majoritaire de Complémentarité (au minimum 50% dans tous les cas) est plus présent chez les enseignant·e·s que chez les apprenant·e·s. Si l'on considère le rapport de Redondance (en deuxième position dans tous les cas), il est plus présent chez les apprenant·e·s que chez les enseignant·e·s. En d'autres termes, les enseignant·e·s complètent plus volontiers l'information alors que les apprenant·e·s la restituent davantage à l'identique. Cela laisse penser que le dispositif ne parvient pas à modifier un fonctionnement scolaire relativement « traditionnel » avec lequel il est en pleine concordance. Pour le dire rapidement : les enseignant·e·s enseignent, les apprenant·e·s apprennent. Si l'on opère un croisement avec le type d'enseignement (obligatoire / postobligatoire), on révèle que ce sont les enseignant·e·s de l'enseignement obligatoire qui présentent le plus haut taux de Complémentarité (77%), alors que leurs apprenant·e·s comptabilisent le plus faible taux de Complémentarité de l'échantillon (44%), mais le plus haut taux de Redondance (45%).

7.2.4. Faible taux de Rupture : nécessité d'améliorer la composante expérientielle

Le faible taux général des rapports de Rupture indique peut-être que les dispositifs pédagogiques étudiés ne présentent pas le potentiel d'apprentissage expérientiel que nous espérons. Les captations vidéo réalisées lors des visites montrent que, bien souvent, le lieu de l'expérimentation est réquisitionné pour y reconstituer un espace démonstratif et transmissif, le plus souvent frontal, reproduisant la topographie convenue et stéréotypée de la salle de classe, ainsi que la représentation, tout aussi convenue, de toute forme d'enseignement-apprentissage.

Bien que dépourvu de toute intention a priori, on peut risquer l'hypothèse que notre dispositif expérimental de recherche, particulièrement par la pratique du *photovoice*, apporte une plus-value expérientielle aux dispositifs mis à disposition par « Dialogue en Route ». En effet, le sens des éventuels apprentissages rendus possibles par notre proposition doit immanquablement être construit par les apprenant·e·s dans le déroulé d'un processus, alors qu'il est souvent fortement induit lorsque le rapport pédagogique se fait plus transmissif. Malgré cela, si l'analyse révèle quelques belles et surprenantes libertés de penser, elle souligne également que les apprenant·e·s répondent bien souvent à des attentes supposées ou réelles de l'école dont il est difficile de se départir, construites bien en amont par les habitus qui sous-tendent l'ensemble de la scolarité.

7.2.5. Anomalies

- Une absence de Phagocytage inexplicée

On constate une absence totale du Rupture de type Phagocytage chez les enseignant·e·s de l'enseignement obligatoire, alors qu'il est relativement présent (23%) chez les enseignant·e·s de l'enseignement postobligatoire. Est-ce que cette absence est due à un respect strict, de la part des enseignant·e·s de l'enseignement obligatoire, du cadre imposé par le dispositif ? La forte présence, chez eux·elles de Rupture de type Émotion (45%, alors que l'on en recense seulement 15% chez les enseignant·e·s de l'enseignement postobligatoire), exprimant souvent un ressenti personnel qui déborde les prescrits réels ou supposés, ne semble pas appuyer cette hypothèse.

Il est alors légitime de se demander s'il n'existe pas un biais lié au lieu de la visite, dans l'éventualité où les enseignant·e·s de l'enseignement obligatoire se seraient proportionnellement davantage rendu·e·s à la synagogue que les enseignant·e·s de l'enseignement postobligatoire. Non seulement ce n'est pas le cas, mais c'est même l'inverse qui se produit, puisque les trois quarts des enseignant·e·s de l'enseignement postobligatoire ont visité la synagogue, alors que les enseignant·e·s de l'enseignement obligatoire ne sont que la moitié à l'avoir fait.

- Mise en lumière de quelques conditions-cadres permettant un apprentissage expérientiel

Pour les apprenant·e·s de la visite 3, les rapports de Redondance sortent clairement de la norme (65% alors que la moyenne se situe, pour les apprenant·e·s, à 36%). Il en va de même pour les rapports de Rupture de ces mêmes apprenant·e·s (2% alors que la moyenne se situe, pour les apprenant·e·s, à 13%). Une observation fortuite et non systématique du fonctionnement de la classe en question permet de relever que les apprenant·e·s de celle-ci avaient été minutieusement préparé·e·s en amont de la visite. Fort·e·s de nombreuses connaissances emmagasinées, et certainement centré·e·s sur celle-ci, les apprenant·e·s n'ont

certainement pas eu la possibilité de se laisser surprendre. Cela se confirme d'ailleurs par les types de Rupture qui ne recèlent ni Émotion, ni Phagocytage.

Les données relatives à l'enseignant·e de la visite 8 ne laissent entrevoir aucun rapport de Rupture, ce qui est unique, autant pour les enseignant·e·s que pour les apprenant·e·s. Nous pouvons l'expliquer en relevant que l'enseignant·e accompagnait deux classes et que, lors de sa première visite (visite 1), son taux de rapports de Rupture était parfaitement dans la moyenne de ce qui est observé pour les autres enseignant·e·s.

Les deux situations qui précèdent posent la question des conditions-cadres pour qu'un apprentissage expérientiel puisse se réaliser. On peut faire l'hypothèse qu'en arrivant en terrain trop connu, après une préparation excessive ou lors d'une seconde visite, l'attention n'est plus aussi soutenue, le regard n'est plus tout à fait neuf (ce qui est particulièrement important lors d'une activité photographique), réduisant la surprise et l'implication. Les conditions de l'appropriation semblent donc meilleures lors d'une expérience inédite ou présentant, tout au moins, un potentiel important de nouveauté.

7.3. Types de Rupture

La démarche inductive a fait émerger une typologie à l'intérieur des rapports qualifiés de Rupture, permettant ainsi d'identifier les caractéristiques et donc les facteurs pouvant soutenir l'expérience :

- Le type « décentration » lorsque le sujet de l'image et/ou l'objet de la visite (découverte, rencontre de l'autre, religion, spiritualité, etc.) indique que les apprenant·e·s sont capables de se distancer, d'entrer en empathie, de changer de perspective ;
- le type « émotion » lorsqu'un avis, une émotion ou un sentiment est en lien avec le sujet de l'image et/ou l'objet de la visite ;
- le type « phagocytage » lorsque les apprenant·e·s ont librement fait des associations d'idées ou se sont tellement approprié la relation intersémiotique entre les deux médiums que le sens échappe à l'interprétation.

7.3.1. Décentration et Émotion : spécificités des Enseignant·e·s et des Apprenant·e·s

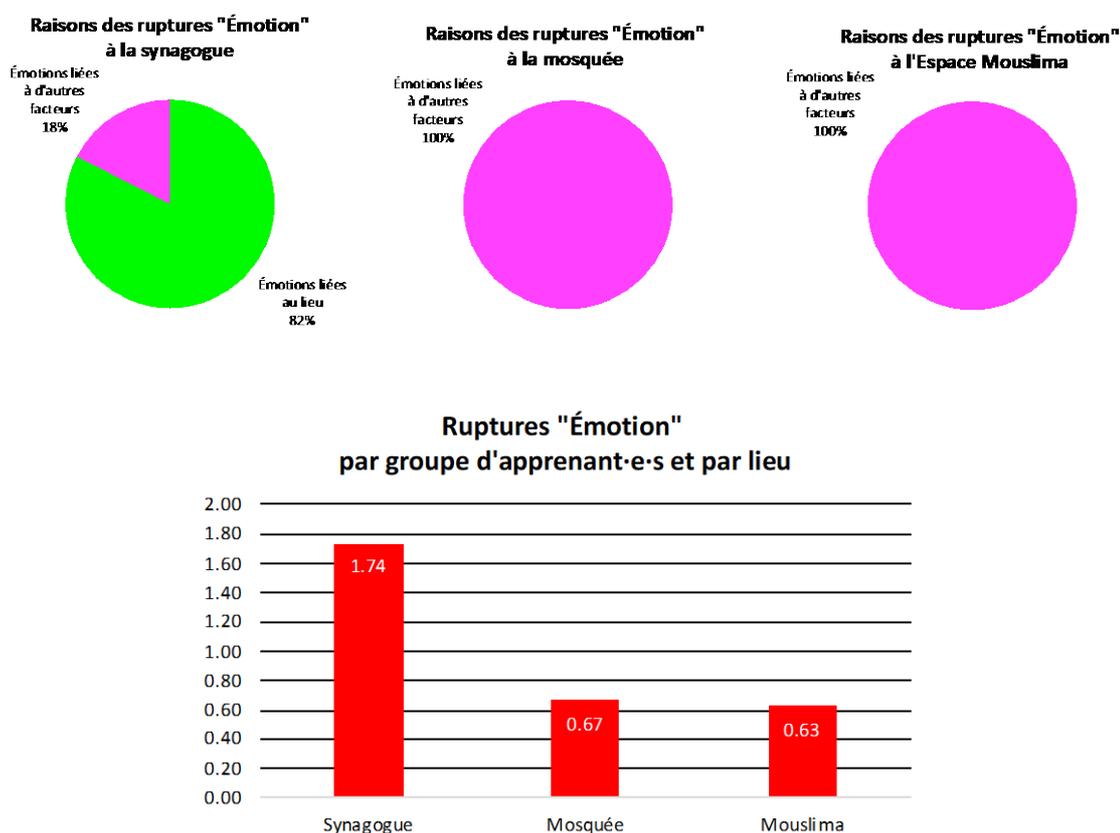
Dans les types de Rupture, la Décentration est largement majoritaire chez les enseignant·e·s (58% contre 18% chez les apprenant·e·s), alors que l'Émotion est majoritaire chez les apprenant·e·s (65% contre 29% chez les enseignant·e·s), et ceci autant dans l'enseignement Obligatoire que Postobligatoire. On peut considérer que la Décentration fait partie intégrante de la fonction même de l'enseignant·e, qui doit être capable de se distancer pour apprécier une situation, alors que cette même Décentration est un réel apprentissage pour les apprenant·e·s, plus en âge d'exprimer spontanément leurs Émotions. Le type de Rupture Phagocytage est minoritaire (< 20%) autant pour les enseignant·e·s que pour les apprenant·e·s.

Pour simple information, les deux classes dans lesquelles les apprenant·e·s affichent les plus importants taux de rapports de Rupture (21% et 23%) sont celles où les enseignant·e·s totalisent le plus faible taux de ces mêmes rapports de Rupture (0% et 7%, alors que le plus haut taux de rupture chez les enseignant·e·s est de 22%).

7.3.2. Éloignement géographique et culturel du lieu de la visite : un important facteur de Rupture

Dans le croisement des données avec le lieu de la visite (synagogue / autre lieu), on observe, à la synagogue, un fort taux de ruptures de type Émotion. En analysant l'ensemble des visites, tous lieux confondus, dans 67% des cas le moteur de l'Émotion est lié au lieu, et chaque fois que le lieu est moteur de l'émotion, c'est uniquement à la synagogue. Dans les visites à la synagogue, 82% des ruptures de type Émotion sont liées au lieu, alors qu'à la mosquée ou à l'Espace Mouslima, les Ruptures de type Émotion ne sont jamais liées au lieu (0%). Par ailleurs, on recense : 1.74 Ruptures de type Émotion par groupe d'apprenant·e·s à la synagogue ; seulement 0.67 Ruptures de type Émotion par groupe d'apprenant·e·s à la mosquée (dont aucune liée au lieu) ; et seulement 0.63 Ruptures de type Émotion par groupe d'apprenant·e·s à l'Espace Mouslima (dont aucune liée au lieu). Le lieu semble donc particulièrement déterminant pour favoriser l'émergence de Ruptures et, partant, pour favoriser l'apprentissage expérientiel. Pour compléter cette interprétation, il convient de signaler que la synagogue est le seul lieu qui présente une certaine grandeur et une certaine pompe susceptible de provoquer un émerveillement immédiat. Les autres lieux sont des locaux préexistants qui ont été réaffectés à des pratiques communautaires et/ou religieuses.

Figure 12
Causes et importance des Ruptures de type "Émotion"



Dit autrement, le lieu distant de la classe, tant géographiquement, architecturalement ou encore culturellement, donne l'opportunité immédiate de n'être plus chez soi, affûte les émotions et incite à la décentration jusqu'à devenir l'Autre de l'Autre, point d'orgue et ambition ultime d'un dispositif tel que « Dialogue en Route ».

8. Valorisation

Communications scientifiques

- Lebreton Reinhard, M., Grilli, S. (2024). "Décentration : étudier une rencontre hors-mur pour saisir l'expérience vécue de l'altérité et questionner les identités. Recherche menée avec 8 classes en visite de lieux culturels et confessionnels dans les cantons de Fribourg, du Jura, de Neuchâtel." Congrès annuel de la SSRE, Locarno, 26-28 juin.
- Lebreton Reinhard, M., Grilli, S. (2024). "(En)quête de sens : un jeu complexe pour apprenant·e·s et chercheur·e·s". Après-midi de la recherche de la HEP-BEJUNE, 24 janvier.

Publications

- Lebreton Reinhard, M., Grilli, S., Schinz, M., Stern, C. (2024). L'altérité : une composante-clé de l'apprentissage par l'expérience ? Recherche basée sur l'analyse des traces d'une activité hors-mur. *CRIRES* Vol. 8 No. 1.
- Lebreton Reinhard, M., & Grilli, S. (2022) La composante intergénérationnelle dans la relation éducative : entre transmission et incarnation des savoirs. *Enjeux pédagogiques* 38 : 14-15.
- Lebreton Reinhard, M. & Aeschlimann, C. (2021). Faire l'expérience de l'Autre dans un continuum passé - présent. *Enjeux pédagogiques* 36 : 24-25.

9. Retombées

Pour la communauté scientifique

Les retombées pour la communauté scientifique sont doubles. Le projet a permis de documenter le caractère et le potentiel expérientiel d'une situation d'enseignement-apprentissage en démontrant que les apprenant·e·s peuvent parvenir à la décentration, critère principal des compétences dites interculturelles. Conjointement, basé sur une méthode encore récente d'utilisation de la photographie prise par les apprenant·e·s eux-mêmes, le projet permet d'envisager la théorisation de cette méthode vu la taille de l'échantillon sur lequel elle a été mise en œuvre.

Pour la communauté éducative

Les dispositifs de « Dialogue en route » ayant fait l'objet d'expertise de la part des HEP et d'une analyse située approfondie grâce à ce projet, ils peuvent désormais être promus au sein des établissements scolaires et constituent un matériel encore rare pour travailler l'altérité.

Pour la formation

Directement liés à la didactique de l'éthique et des cultures religieuses, les résultats de ce projet permettent de promouvoir les dispositifs de « Dialogue en route » comme matériel pédagogique éprouvé. Les étudiant·e·s ont d'ailleurs bénéficié d'offres gratuites durant le projet de recherche, ce qui a permis aux classes de la formation primaire sur le site de La Chaux-de-Fonds de visiter la synagogue de la ville et aux classes de la formation primaire sur le site de Delémont de visiter la mosquée.

Grâce au dispositif des modules d'ouverture, l'équipe de recherche a offert à deux étudiantes, Mathilde Schinz et Clotilde Stern, l'opportunité de co-analyser une partie de l'échantillon dans le but d'éprouver les catégories de rapports iconotextuels. Cette expérience a mené à la publication scientifique précédemment citée dans une revue internationale.

10. Bibliographie

Abdallah-Preteceille, M. (1997). *Pour une éducation à l'altérité*. Revue des sciences de l'éducation, 23(1), 123-132. <https://doi.org/10.7202/031907ar>

Berger, P., & Luckmann, T. (2008). *The social construction of reality*. Taylor Francis.

Bernaz, O. (2017). Anthropologie et pédagogie chez Tolstoï et Vygotski. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 142(3), 325-340. <https://doi.org/10.3917/rphi.173.0325>

Borne, D., & Willaime, J. P. (2007). *Enseigner les faits religieux : quels enjeux?*. Armand Colin.

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. 18(1), 32-42. <https://www.johnseelybrown.com/Situated%20Cognition%20and%20the%20culture%20of%20learning.pdf>

Budach, G. (2018). « Les objets qui font parler » : vers une pédagogie de la création multimodale et multilingue. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (57). <https://doi.org/10.4000/lidil.4922>

Cooney, A. (2010). Choosing between Glaser and Strauss : An example. *Nurse Researcher*, 17(4), p.18-28.

Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) relative aux finalités et objectifs de l'école publique*. CIIP. Consulté le 19 septembre 2023 sur <https://www.ciip.ch/La-CIIP/Documents-officiels/Declarations-politiques>

Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2015). *A pedagogy of multiliteracies*. Learning by design. Springer.

De Meyer, M. (2018). *Tim Ingold, L'anthropologie comme éducation*. OpenEdition Journals. Consulté le 20 septembre 2023 sur <https://doi.org/10.4000/lectures.24744>

Debray, R. (2002). Qu'est-ce qu'un fait religieux ?. *Études*, 397(9), 169-180.

Deledalle, G. (1994). Charles Sanders Peirce. Les ruptures épistémologiques et les nouveaux paradigmes. *Travaux du Centre de recherches sémiologiques*, (62), 51-66.

Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. PUF.

Dewey, J. (2018). Les critères de l'expérience. Dans J. Dewey, *Démocratie et Éducation suivi de Expérience et Éducation* (pp. 472-473). Armand Colin.

Dumet, T. (2010). Analyser les situations d'enseignement et d'apprentissage : l'exemple d'une formation dite « de base ». *Savoirs*, 3(24), 59-77. <https://doi.org/10.3917/savo.024.0059>

Durisch Gauthier, N. (2011). *L'autre que nous pourrions être ou l'autre que nous sommes aussi: l'histoire des religions à l'école*.

Eckmann, M., & Davolio, M. E. (2017). *Pédagogie de l'antiracisme: Aspects théoriques et supports pratiques*. Éditions ies. <https://doi.org/10.4000/books.ies.1438>

Eraly, A. (2011). Quelle sémiotique pour quelle théorie sociale?. *SIGNATA. Annales des sémiotiques/Annals of Semiotics*, (2), 167-194. <https://doi.org/10.4000/signata.655>

Fortin, M.-F. & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Chenelière éducation.

Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. La dispute.

Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation*. Presses universitaires de Rennes.

Jewitt, C. (2011). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge/Taylor & Francis.

Kell, Catherine. (2009). *Literacy Practices, Text/s and Meaning Making across Time and Space*. Dans M. Prinsloo & M. Baynham, « The Future of Literacy Studies » (p. 75-99). UK : Palgrave Macmillan.

Kress, G. (2010). *Multimodality : A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge/Taylor & Francis.

Latour, B. (1994). Une sociologie sans objet ? Note théorique sur l'interobjectivité. *Sociologie du travail*, 36^e année (4), 587-607. https://www.persee.fr/doc/sotra_0038-0296_1994_num_36_4_2196

Latour, B. (2000). Guerre des mondes-offre de paix. *Ethnopsy*, 61-80. <https://sciencespo.hal.science/hal-01011220>

Lave, J. (1988). *Cognition in practice : Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

Lawruszenko, J. (2009). Penser pour mieux connaître : une idée pour enseigner les SES. *Idées économiques et sociales*, 3(157), 52-57. <https://doi.org/10.3917/idee.157.0052>

Lebreton Reinhard, M. & Attanasio, R. (2023). Étudier les effets d'une rupture de l'activité chez l'enseignant novice : approche sémio-didactique de l'écrit réflexif. *Éducation permanente*,

3(236).

Lebreton Reinhard, M., & Gautschi, H. (2021). « L'image comme support du discours pédagogique dans les apprentissages » : mise en place d'une formation des futurs enseignants et enseignantes à une pratique multimodale raisonnée. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 13. <https://doi.org/10.7202/1077705ar>

Lebreton Reinhard, M., Grilli, S., Schinz, M., & Stern, C. (2024). L'altérité : une composante clé de l'apprentissage par l'expérience ? Recherche basée sur l'analyse des traces d'une activité hors-mur. *Revue Internationale Du CRIRES : Innover Dans La Tradition De Vygotsky*, 7(2), 83-102. <https://doi.org/10.51657/ce4shr06>

Lebreton Reinhard, M., & Veillette, J. (2023). La figure du migrant chez les futurs enseignants et enseignantes suisses. Analyse sémiologique de dispositifs utilisant l'image comme objet médiateur du discours pédagogique. Dans Mimouni, D., & Laborderie, P., *Images de migrants – Média, médiation et réception audiovisuelle* (pp. 63-79). L'Harmattan.

Lourau, R. (1988). *Le Journal de Recherche : matériaux d'une théorie de l'Implication*. Méridiens-Klincksieck.

Malet, R. (2000). Savoir incarné, savoir narratif. Recherche phénoménologique et formation de l'enseignant-sujet. *Revue française de pédagogie*, (132), 43-53. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1032>

McLeod, S. (2017, révisé en 2023). *Kolb's learning styles and experiential learning cycle*. Simply psychology. Consulté le 20 septembre 2023 sur <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>

Meyer, D. K. (2014). Situating emotions in classroom practices. Dans R. Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia (eds.). *International handbook of emotions in education* (pp. 468-482). Routledge/Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203148211>

Micheli, R. (2014). Chapitre 1. Essai d'une typologie des modes de sémiotisation de l'émotion. Dans R. Micheli, *Les émotions dans les discours : Modèle d'analyse, perspectives empiriques* (pp. 17-31). De Boeck Supérieur-Duculot.

Mottier Lopez, L. (2016). La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 44(2), 152-171. <https://doi.org/10.7202/1039026ar>

Munhall, P. L. (Ed.). (2012). *Nursing Research : A qualitative perspective*. Jones & Bartlett Learning.

New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies : Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60-92. https://www.researchgate.net/publication/265529425_A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures

Peirce, C. S. (1997). *Pragmatism as a principle and method of right thinking : The 1903 Harvard lectures on pragmatism*. Suny Press.

Perregaux, C. (1998). Penser et se penser pluriel. Dans Commission nationale suisse pour l'UNESCO (Éd.), *L'école – Pour une pédagogie de l'avenir* (pp. 10-15). Commission nationale suisse pour l'UNESCO.

Perrenoud, P. (1997). Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation. *Éducateur magazine*, (13), 20-25. <http://jeunes.profs.free.fr/doc/differeciation.htm>

Poizat, G., Salini, D., & Durand, M. (2013). Approche énaactive de l'activité humaine, simplicité et conception de formations professionnelles. *Education Sciences & Society*, 4(1), 97-112. https://www.researchgate.net/publication/265215980_Approche_enaactive_de_l'activite_humaine_simplicité_et_conception_de_formation_professionnelles

Poulot, D. (2002). La patrimonialisation à l'horizon d'attente du XXe siècle. *Téoros*, 21(2), 4-9. <https://www.erudit.org/fr/revues/teoros/2002-v21-n2-teoros05574/1072401ar.pdf>

Ramirez, A. (2013). Compte rendu de [Anthropologies de l'interculturalité, sous la direction de Anne Lavanchy, Anahy Gajardo et Fred Dervin]. *Alterstice*, 3(1), 97-101. <https://www.erudit.org/fr/revues/alterstice/2013-v3-n1-alterstice06058/1077503ar.pdf>

Ratner, C. (2019). *Psychology's contribution to socio-cultural, political, and individual emancipation*. Springer Nature.

Retschitzki, J. (2011). La culture en tant que facteur du développement cognitif. *Alterstice*, 1(1), 81-93. <https://www.erudit.org/fr/revues/alterstice/2011-v1-n1-alterstice06066/1077593ar.pdf>

Rosenthal, V., & Visetti, Y.-M. (2010). Expression et sémiologie pour une phénoménologie sémiotique. *Rue Descartes*, 4(70), 24-60. <https://doi.org/10.3917/rdes.070.0024>

Sipe, L. R. (1998). How picture books work : A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's literature in education*, 29(2), 97-108. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1022459009182>

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Octarès.

UNESCO (2013). *Compétences interculturelles : cadre conceptuel et opérationnel*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768_fre

Unsworth, L., & Cleirigh, C. (2009). Multimodality and reading : The Construction of meaning through image-text interaction. Dans C. Jewitt (Ed.), *Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 151-164). Routledge.

Vygotsky, L. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. La Dispute.

Willaime, J.-P. (2014). *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école. Réponses européennes et québécoises*. Riveneuve éditions.

11. Annexes

11.1. Nomenclature des fichiers étiquetés

Dossier corbeille ² :	[aaaammjj]_[classe]__CORBEILLE
Documents vidéo (format mts, parfois mp4) :	[aaaammjj]_[classe]_CH[x]_[nnn]
Observations du·de la chercheur·e (format docx) :	[aaaammjj]_[classe]_CH[x]_Observations
Photographies enseignant·e (format jpg) :	[aaaammjj]_[classe]_EN[x]_[nnn]_[c]
Cahiers enseignant·e (format pdf) :	[aaaammjj]_[classe]_EN[x]_Cahier
Fiche 1 (constitution groupes d'élèves, format pdf) :	[aaaammjj]_[classe]_EN[x]_Fiche1
Fiche 2 (mots-clés de l'enseignant·e, format pdf) :	[aaaammjj]_[classe]_EN[x]_Fiche2
Photographies groupes d'élèves (format jpg) :	[aaaammjj]_[classe]_GR[x]_[nnn]_[c]
Cahiers groupes d'élèves (format pdf) :	[aaaammjj]_[classe]_GR[x]_Cahier
Cahiers scannés groupes d'élèves (format pdf) :	[aaaammjj]_[classe]_GR[x]_CahierScanne
Documents audio (format avi, parfois mp3) :	[aaaammjj]_[classe]_SO[x]_GR[x]_[y]

[aaaammjj] : date par année, puis mois, puis jour

[classe] : OB08 : 8^e année de l'enseignement obligatoire
 OB09 : 9^e année de l'enseignement obligatoire
 OB10 : 10^e année de l'enseignement obligatoire
 OB11 : 11^e année de l'enseignement obligatoire
 POBL : enseignement postobligatoire

Une lettre supplémentaire désigne la (les) classe(s) du jour, dans l'ordre chronologique (OB09a, OB09b, OB09c, ...)

[x] : numéro du groupe d'élèves (qui est aussi le numéro de l'appareil de 1 à 6), de l'enseignant·e (qui est aussi le numéro de l'appareil de 1 à 2), de l'appareil de prise de son (de 1 à 2), du ou de la chercheur·e (de 1 à 4)

CH1 : Maud Lebreton Reinhard
CH2 : Samuel Grilli
CH3 : Camille Aeschimann
CH4 : Leslie Marchand

[nnn] : index de la photo ou de la plage vidéo (001, 002, 003, ...).

Si des index sont générés automatiquement par les différents appareils, ils sont conservés, il sera ainsi possible de savoir si la consigne de ne pas supprimer d'image a été respectée.

[c] : clé

x : image sélectionnée par le groupe d'élève ou l'enseignant·e
- : image non sélectionnée par le groupe d'élève ou l'enseignant·e

[y] : index du son. En principe, il y a un seul enregistrement audio par groupe et y prend donc la valeur de 1. S'il devait y avoir plusieurs enregistrements pour un groupe, la valeur est incrémentée chronologiquement.

² Le dossier corbeille contient des données non significatives (par exemple, essai d'enregistrement du son) que l'on conserve tout de même.

11.2. Ce que l'on trouve dans un dossier de données étiquetées

Exemples de noms de fichiers	Commentaires
20211108_POBLa__CORBEILLE	Dossier « corbeille » pour conserver ce qui semble être des rebuts.
20211108_POBLa_CH2_000.MTS 20211108_POBLa_CH2_001.MTS ...	Vidéos du·de la chercheur·e. En général, l'index, généré par la caméra, commence à 000. En fonction de la caméra utilisée, il arrive que l'extension des fichiers soit différente (par exemple .MP4).
20211108_POBLa_CH2_Observations.docx	Observations écrites de CH2 (Samuel Grilli), concernant, par exemple, les conditions de la visite, le rapport et la communication avec l'enseignant·e, l'historique des événements, l'archivage des données, la liste des fichiers archivés, etc.
20211108_POBLa_EN1_001_-.JPG ... 20211108_POBLa_EN1_010_x.JPG ...	Photos de l'enseignant·e. On marque d'un « x » les photos sélectionnées par l'enseignant·e. Si, par mégarde, il y a un double d'une image, on conserve le double. Si, par mégarde, il y a des vidéos, on les conserve également.
20211108_POBLa_EN1_Cahier.pdf	Cahier contenant les photos de l'enseignant·e (ce cahier n'est pas transmis à l'enseignant·e, c'est simplement une archive numérique et papier).
20211108_POBLa_EN1_Fiche1.pdf	Fiche 1 (constitution des groupes) remplie et scannée.
20211108_POBLa_EN1_Fiche2.pdf	Fiche 2 (sélections photos et mots-clés de l'enseignant·e) remplie et scannée.
20211108_POBLa_GR1_001_-.JPG ... 20211108_POBLa_GR1_005_-.AVI 20211108_POBLa_GR1_007_2_-.JPG 20211108_POBLa_GR1_007_x.JPG ...	Photos d'un groupe d'élèves. On marque d'un « x » les photos sélectionnées par le groupe d'élèves. Si, par mégarde, il y a un double d'une image, on conserve le double. Si, par mégarde, il y a des vidéos, on les conserve également.
20211108_POBLa_GR1_Cahier.pdf	Cahier contenant les photos d'un groupe d'élèves (dans la plupart des cas, ce cahier est transmis sous forme papier aux élèves pour sélection des photos et inscription manuscrite des mots-clés).
20211108_POBLa_GR1_CahierScanne.pdf	Scan du cahier d'un groupe d'élèves après sélection des photos et inscription manuscrite des mots-clés.
20211108_POBLa_S02_GR1_1.AVI 20211108_POBLa_S02_GR2_1.AVI ...	Fichiers vidéo (objectif masqué => images noires) pour enregistrements audio des discussions des groupes en autonomie. Il arrive que la captation soit effectuée avec un autre appareil que l'appareil prescrit ; dans ce cas, l'extension du fichier peut être différente (par exemple .MP3). Si plusieurs enregistrements concernent le même groupe, on incrémente l'index (GR2_1 ; GR2_2 ; ...).

11.3. Procédure pour les enseignant·e·s participant avec leur(s) classe(s)

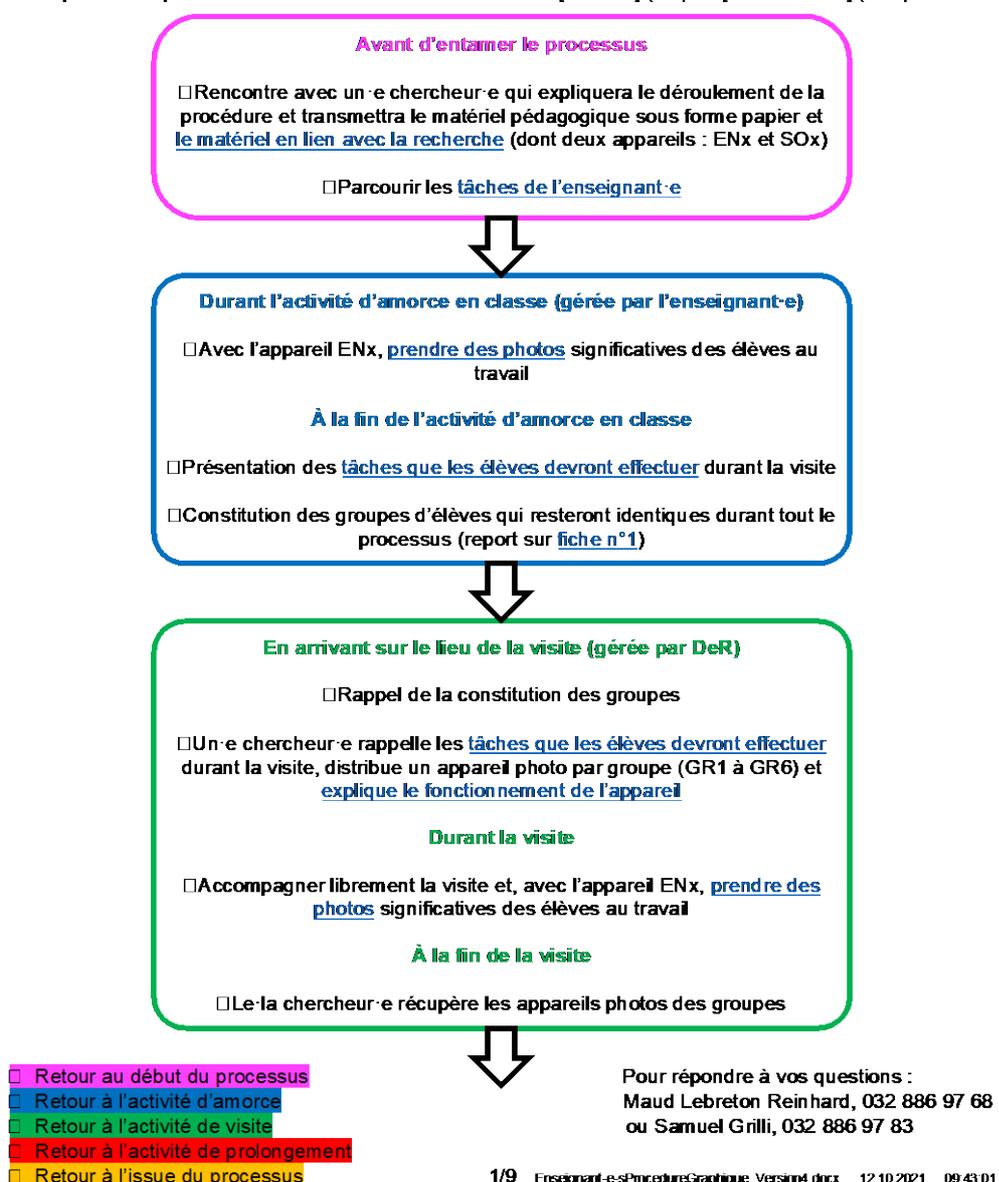
Haute École Pédagogique – BEJUNE



Visite *Dialogue en Route* : procédure résumée pour l'enseignant·e participant à la recherche en collaboration avec la HEP-BEJUNE

Nous vous remercions pour l'intérêt que vous portez à l'offre de Dialogue en Route (ci-après, DeR) et pour votre participation à la recherche qui accompagne le parcours de votre classe. Sont énumérées ci-dessous les tâches spécifiques que vous aurez à effectuer. **À noter que, pour des questions de disponibilité du matériel, le parcours se vit impérativement sur trois semaines.**

Ce document est interactif, vous pouvez obtenir plus de précision en cliquant sur les liens soulignés et revenir à l'emplacement précédent avec la combinaison de touches [Alt + ←] (PC) ou [Pomme + ←] (mac).





Durant l'activité de prolongement en classe (gérée par l'enseignant-e)

- Avec l'appareil ENx, [prendre des photos](#) significatives des élèves au travail

À la fin de l'activité de prolongement en classe

- Reconstitution des groupes
- Chaque groupe reçoit son cahier contenant toutes ses photos, visionne l'ensemble de ses photos et sélectionne collectivement les 5 photos les plus représentatives.
- Chaque groupe détermine collectivement 3 mots-clés pour chacune des 5 photos sélectionnées et inscrit ces mots-clés sous les photos concernées. [Plus de détails pour cette partie](#)

Activité parallèle : discussion en autonomie de 5 minutes par groupe autour de 3 questions

- Donner la [consigne pour la discussion](#)
- À tour de rôle, isoler les groupes
- Mettre à disposition la [fiche avec les trois questions](#)
- Enclencher l'[appareil SOx](#) pour l'enregistrement, annoncer le numéro du groupe, se retirer et revenir au bout de 5 minutes pour déclencher l'enregistrement



À l'issue de tout le processus

- Pour chacun des trois temps (amorce, visite et prolongement), [sélectionner 3 photos](#) (report des numéros sur [fiche n°2](#))
 - [Déterminer 3 mots-clés](#) pour chacune des 9 photos sélectionnées (report des 27 mots-clés sur [fiche n°2](#))
 - Restitution des appareils SOx et ENx, des cahiers avec les photos des groupes et de la [fiche n°2](#)
- Quelques temps plus tard**
- Participation à un focus group avec d'autres enseignant-e-s

- Retour au début du processus
- Retour à l'activité d'amorce
- Retour à l'activité de visite
- Retour à l'activité de prolongement
- Retour à l'issue du processus

Pour répondre à vos questions :
Maud Lebreton Reinhard, 032 886 97 68
ou Samuel Grilli, 032 886 97 83



Annexe 1 Tâches de l'enseignant-e

Pour rappel, l'offre de DeR se divise en trois temps qui se vivent sur trois semaines : 1° temps d'amorce en classe, animé par vos soins, en amont de la visite ; 2° temps constitué par la visite d'un lieu culturel, animé par un-e guide et un-e témoin du lieu ; 3° temps de prolongement en classe, animé par vos soins, en aval de la visite.

Durant ces trois temps, vous aurez à constituer un journal de bord visuel composé de photos prises par vos soins.

À la fin du processus, vous sélectionnez 3 photos pour chacun de ces trois temps, soit 9 photos au total (report des numéros des 9 photos sur [fiche n°2](#)). Attention : aucune photo n'est effacée de l'appareil (il y a suffisamment de place dans la mémoire).

Pour terminer, à l'issue de tout le processus, vous déterminerez 3 mots-clés pour chacune des 9 photos sélectionnées (report des 27 mots-clés sur [fiche n°2](#)).

Les photographies sont prises et visualisées avec l'appareil photo ENx. En cas de questions techniques liées aux appareils, cliquer sur [Prendre des photos](#) ou [Visionner des photos](#) ou [Mise en charge des appareils photos](#).

Annexe 2 Consigne pour les élèves concernant la visite

Lors de la visite, uniquement durant les activités en groupe, chaque élève d'un groupe a la possibilité d'utiliser l'appareil de son groupe pour [prendre en photo](#) une scène, un lieu, un objet particulièrement marquants, etc.

Il faudra donc coopérer pour que l'appareil circule au sein du groupe selon les besoins et envies de chacun-e, sans que cela perturbe la visite. Attention : aucune photographie n'est effacée de l'appareil (il y a suffisamment de place dans la mémoire). L'utilisation du flash n'est possible que si le lieu et le moment le permettent.

Informez les élèves qu'il-elle-s font partie d'une recherche pour laquelle nous avons besoin de leurs compétences d'observateur-trice-s et de photographes pour nous aider à comprendre comment il-elle-s vivent cette expérience. Nous les remercions d'ores et déjà pour leur précieuse collaboration.

Annexe 3 Consigne pour les élèves concernant le choix des photos et des mots-clés

Au plus tard deux jours ouvrables après la visite, le-la chercheur-e remet à l'enseignant-e, pour chaque groupe, un cahier comportant uniquement les photos prises par le groupe durant la visite.

Les groupes d'élèves sont reconstitués comme lors de la visite.

Chaque groupe reçoit son cahier contenant toutes ses photos, visionne l'ensemble de ses photos et sélectionne collectivement les 5 photos les plus représentatives de l'expérience vécue lors de la visite.

Chaque groupe détermine collectivement 3 mots-clés pour chacune des 5 photos sélectionnées et inscrit ces mots-clés sous les photos concernées. L'enseignant-e veillera à ce que les indications des élèves soient claires afin que les chercheur-e-s puissent repérer sans équivoque les 5 photos sélectionnées et les 3 mots-clés associés à chacune d'elles.

- [Retour au début du processus](#)
- [Retour à l'activité d'amorce](#)
- [Retour à l'activité de visite](#)
- [Retour à l'activité de prolongement](#)
- [Retour à l'issue du processus](#)

Pour répondre à vos questions :
Maud Lebreton Reinhard, 032 886 97 68
ou Samuel Grilli, 032 886 97 83



Annexe 4 Consigne pour les élèves concernant la discussion en autonomie par groupe

Chaque groupe mène une discussion de 5 minutes en autonomie (l'enseignant-e est absent-e) en se concentrant sur [trois questions](#) à disposition. Avant d'aborder une question, un-e élève du groupe l'énonce à haute voix.

Procédure à répéter pour chaque groupe :

- L'enseignant-e réunit le groupe dans un endroit calme (couloir, autre salle, etc.).
- L'enseignant-e présente la consigne et les [trois questions](#) mises à disposition du groupe sous forme d'un document plastifié.
- L'enseignant-e **enclenche l'enregistrement** (appareil photo étiqueté SOx), annonce le numéro du groupe, veille à ce qu'un-e élève lise la première question, puis s'absente.
- Au bout de 5 minutes, l'enseignant-e revient pour déclencher l'enregistrement.

Annexe 5 Prendre des photos

Pour prendre des photographies, vous n'aurez besoin que de deux touches :

- La touche Alimentation (POWER) pour enclencher et déclencher l'appareil
- La touche Obturateur pour prendre la photo

Si cela n'est pas suffisant :

- La touche T (Zoom avant) ou W (zoom arrière) pour cadrer plus finement l'image
- La touche Haut (Flash) pour enclencher le flash s'il n'y a pas assez de lumière, pour autant que le lieu et le moment le permettent.

Si vous êtes perdu-e :

- Déclenchez l'appareil en appuyant sur la touche Alimentation (POWER), puis appuyez une nouvelle fois sur la même touche pour enclencher à nouveau l'appareil.

Annexe 6 : Visionner des photos

- Enclencher l'appareil en appuyant sur la touche Alimentation (POWER)
- Appuyer sur la touche MODE jusqu'à ce qu'un triangle jaune apparaisse en haut à gauche de l'écran (mode lecture). Ensuite, appuyer sur les touches Gauche ou Droite pour faire défiler les photographies.
- Le numéro des photographies apparaît en jaune, en haut à droite de l'écran (par exemple 7/23 signifie photographie numéro 7 sur 23 photographies au total)

Si vous êtes perdu-e :

- Déclenchez l'appareil en appuyant sur la touche Alimentation (POWER), puis appuyez une nouvelle fois sur la même touche pour enclencher à nouveau l'appareil.

Attention : toutes les photographies, sélectionnées ou pas, doivent rester dans l'appareil, aucune photographie n'est effacée.

- Retour au début du processus
- Retour à l'activité d'amorce
- Retour à l'activité de visite
- Retour à l'activité de prolongement
- Retour à l'issue du processus

Pour répondre à vos questions :
Maud Lebreton Reinhard, 032 886 97 68
ou Samuel Grilli, 032 886 97 83



Annexe 7 : Enregistrement audio des discussions à l'aide de l'appareil photo étiqueté SON

Pour enregistrer les discussions des groupes d'élèves, se servir de la caméra de l'appareil photo étiqueté SOx et dont l'objectif est recouvert d'un cache. Pour éviter d'enregistrer les sons transmis par la table, on posera l'objectif de l'appareil photographique sur un morceau de tissu ou de mousse. Puis :

- Endercher l'appareil en appuyant sur la touche Alimentation (POWER)
- Appuyer sur la touche MODE jusqu'à ce qu'une petite caméra jaune apparaisse en haut à gauche de l'écran.
- Appuyer sur la touche Obturateur (celle qui permet de prendre une photo) pour démarrer l'enregistrement : un point rouge clignotant apparaît sur l'écran pour indiquer que l'enregistrement est en cours.
- À la fin de la discussion, appuyer une nouvelle fois sur la touche Obturateur pour arrêter l'enregistrement.

Annexe 8 : Mise en charge des appareils photos

Les appareils SOx et ENx vous sont remis entièrement chargés et configurés et, en principe, aucune recharge de votre part ne sera nécessaire. Si tel devait tout de même être le cas, pour charger la batterie d'un appareil photographique, il suffit de le brancher (au moyen du câble USB remis avec les appareils) soit à l'entrée USB d'un ordinateur sous tension, soit au chargeur USB remis avec les appareils.

Sur l'appareil photo, un voyant LED vert s'allume durant la charge et s'éteint une fois la batterie complètement chargée (compter 2h45 pour une charge complète).

Annexe 9 : inventaire du matériel

Matériel remis à l'enseignant-e

- 1 appareil photographique ENx destiné à la prise de photos par l'enseignant-e ;
- 1 appareil photographique Sx destiné à capter du son lors des discussions par groupes ;
- 1 chargeur USB ;
- 1 câble fiche USB (pour brancher un appareil photo au chargeur USB) ;
- 1 fiche n°1 pour consigner la constitution des groupes d'élèves ;
- 1 fiche n°2 de collecte de données pour l'enseignant-e ;
- 1 feuille plastifiée comportant trois questions pour les discussions par groupes ;
- 1 document (celui-ci) résumant la procédure.

Matériel géré par les chercheur-e-s

- 1 appareil photographique ENx de réserve ;
- 1 appareil photographique Sx de réserve ;
- 1 chargeur USB de réserve ;
- 8 câbles fiches USB (pour brancher un appareil photo au chargeur USB) de réserve ;
- 6 appareils photographiques GR1 à GR6 destinés aux groupes d'élèves ;
- 1 chargeur pour 10 appareils photographiques ;
- 1 câble d'alimentation pour chargeur ;
- 1 caméra Canon LEGRIA HF M31 ;
- 1 accu pour caméra Canon LEGRIA HF M31 ;
- 1 bloc d'alimentation et câble secteur pour caméra Canon LEGRIA HF M31 ;
- 1 câble USB pour caméra Canon LEGRIA HF M31 ;
- 1 télécommande pour caméra Canon LEGRIA HF M31 ;
- 2 guides d'utilisation pour caméra Canon LEGRIA HF M31.

- Retour au début du processus
- Retour à l'activité d'amorce
- Retour à l'activité de visite
- Retour à l'activité de prolongement
- Retour à l'issue du processus

Pour répondre à vos questions :
Maud Lebreton Reinhard, 032 886 97 68
ou Samuel Grilli, 032 886 97 83

IMPORTANT : merci d'annoncer, au début de l'enregistrement, le numéro de votre groupe.

Trois questions pour la discussion en autonomie par groupe d'élèves

1° Est-ce que je me suis senti-e à l'aise lors de la visite ? Pour quelle(s) raison(s) ?

2° Qu'ai-je en commun avec les personnes qui fréquentent ce lieu ? (Lister les points communs et les discuter dans le groupe).

3° Comment peut-on avoir des croyances différentes, ou être non croyant-e, et vivre ensemble ?

- Retour au début du processus
- Retour à l'activité d'amorce
- Retour à l'activité de visite
- Retour à l'activité de prolongement
- Retour à l'issue du processus

Pour répondre à vos questions :
Maud Lebreton Reinhard, 032 886 97 68
ou Samuel Grilli, 032 886 97 83



Fiche n°1 Visite *Dialogue en Route* : Report, par l'enseignant-e, de la constitution des groupes d'élèves (6 groupes au maximum)

Classe :	
Lieu :	Date :
Prénoms des élèves du groupe n°1 (GR1) :	
.....
.....
.....
.....
Prénoms des élèves du groupe n°2 (GR2) :	
.....
.....
.....
.....
Prénoms des élèves du groupe n°3 (GR3) :	
.....
.....
.....
.....

- Retour au début du processus
- Retour à l'activité d'amorce
- Retour à l'activité de visite
- Retour à l'activité de prolongement
- Retour à l'issue du processus

Pour répondre à vos questions :
Maud Lebreton Reinhard, 032 886 97 68
ou Samuel Grilli, 032 886 97 83



Prénoms des élèves du **groupe n°4 (GR4)** :

.....
.....
.....
.....

Prénoms des élèves du **groupe n°5 (GR5)** :

.....
.....
.....
.....

Prénoms des élèves du **groupe n°6 (GR6)** :

.....
.....
.....
.....

- Retour au début du processus
- Retour à l'activité d'amorce
- Retour à l'activité de visite
- Retour à l'activité de prolongement
- Retour à l'issue du processus

Pour répondre à vos questions :
Maud Lebreton Reinhard, 032 886 97 68
ou Samuel Grilli, 032 886 97 83



Fiche n°2 Visite *Dialogue en Route* : Fiche pour le report des numéros des neuf photos choisies par l'enseignant-e et des trois mots-clés associés à chacune des photos

Appareil (cocher la case qui correspond au repère de votre appareil photographique) :	
<input type="checkbox"/> EN1	<input type="checkbox"/> EN2 <input type="checkbox"/> EN3
Classe :	
Lieu :	Date :
N° de la première photographie choisie pendant le temps préparatoire :	
Trois mots-clés associés :	
N° de la deuxième photographie choisie pendant le temps préparatoire :	
Trois mots-clés associés :	
N° de la troisième photographie choisie pendant le temps préparatoire :	
Trois mots-clés associés :	
N° de la première photographie choisie pendant le temps de la visite :	
Trois mots-clés associés :	
N° de la deuxième photographie choisie pendant le temps de la visite :	
Trois mots-clés associés :	
N° de la troisième photographie choisie pendant le temps de la visite :	
Trois mots-clés associés :	
N° de la première photographie choisie pendant le temps de prolongement :	
Trois mots-clés associés :	
N° de la deuxième photographie choisie pendant le temps de prolongement :	
Trois mots-clés associés :	
N° de la troisième photographie choisie pendant le temps de prolongement :	
Trois mots-clés associés :	

- Retour au début du processus
- Retour à l'activité d'amorce
- Retour à l'activité de visite
- Retour à l'activité de prolongement
- Retour à l'issue du processus

Pour répondre à vos questions :
 Maud Lebreton Reinhard, 032 886 97 68
 ou Samuel Grilli, 032 886 97 83

Haute École Pédagogique BEJUNE
Département de la recherche
Chemin de la Ciblerie 45
2503 Bienne
SUISSE

T +41 32 886 99 51
recherche@hep-bejune.ch