

# Les dispositifs de formation des enseignant·es : entre enjeux sociétaux et enjeux d'enseignement-apprentissage

**Actes du colloque du CAHR 2025**

Lausanne – 30 avril 2025

**Coordonnés par :**

Vincent Capt, Mickael Da Ronch, Maud Lebreton-Reinhard, Viridiana Marc, Patrick Roy

---

Haute école pédagogique  
du canton de Vaud

hep/



avec le soutien de :

**UNI  
FR**  
UNIVERSITÉ DE FRIBOURG  
UNIVERSITÄT FREIBURG

Scuola universitaria professionale  
della Svizzera italiana  
**SUPSI**

**H**AUTE  
**É**C-**L**E  
**P**ÉDAGOGIQUE  
BEJUNE

**HEFP**

**HEP | PHFR**

**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**  
INSTITUT UNIVERSITAIRE DE  
FORMATION POUR L'ENSEIGNEMENT

**irdp**  
Institut de recherche  
et de documentation pédagogique

**HEPVS | PHVS**  
Haute école pédagogique du Valais  
Pädagogische Hochschule Wallis



## **Comité d'organisation**

Vincent Capt (HEP Vaud)  
Mickael Da Ronch (HEP Valais)  
Catherine Humair (HEP BEJUNE)  
Maud Lebreton Reinhard (HEP BEJUNE)  
Viridiana Marc (IRDP)  
Patrick Roy (HEP-PH FR)

## **Comité scientifique**

Virgil Brügger (IRDP)  
Vincent Capt (HEP Vaud)  
Pierre-François Coen (Uni Fribourg)  
Mickael Da Ronch (HEP Valais)  
Coralie Delorme (Uni Genève)  
Katja De Carlo (SUPSI)  
Christophe Gremion (HEFP)  
Sébastien Jolivet (Uni Genève)  
Viridiana Marc (IRDP)  
Roland Pillonel (Uni Fribourg)  
Patrick Roy (HEP-PH FR)

## Normes APA7 pour les citations

*Pour citer une contribution spécifique :*

Nom1, P1., et Nom2. P2. (2025). Titre de la contribution. In Capt, V., Da Ronch, M., Lebreton-Reinhard, M., Marc, V. et Roy, P. (Dir.), *Les dispositifs de formation des enseignant·es : entre enjeux sociétaux et enjeux d'enseignement-apprentissage*. (pp. xx – xx). Haute école pédagogique du canton de Vaud. [Lien URL](#)

*Pour citer le volume des actes :*

Capt, V., Da Ronch, M., Lebreton-Reinhard, M., Marc, V. et Roy, P. (2025, dir.). *Les dispositifs de formation des enseignant·es: entre enjeux sociétaux et enjeux d'enseignement-apprentissage*. Haute école pédagogique du canton de Vaud. [Lien URL](#)

## Table des matières

Comité d'organisation	3
Comité scientifique	3
Normes APA7 pour les citations	4
<b>Remerciements</b>	<b>8</b>
<b>Introduction</b>	<b>9</b>
<b>Résumés des communications</b>	<b>10</b>
L'autoconfrontation entre pairs comme dispositif d'accueil pour les nouveaux enseignants professionnels	11
Outdoor education et interdisciplinarité pour une didactique créative dans la formation des enseignant·es : Le projet "Blue Artery"	13
Le Video Learning Lab comme instrument de didactisation de l'activité professionnelle	15
Des outils sémiotiques pour penser les défis liés à la durabilité	17
Repenser l'enseignement de la dissertation au secondaire II : ChatGPT comme outil pour réfléchir aux pratiques méthodologiques et métacognitives propres à l'analyse de l'énoncé	19
Jeu immersif à caractère dystopique en EDD en formation enseignante	21
Comment le concept de biodiversité est-il abordé en classes primaires dans le cadre de communautés de pratique ?	23
Repenser la formation des enseignants d'économie familiale face aux enjeux sociétaux	25
Les enseignements artistiques au primaire face aux paradigmes disciplinaires	2
Enseigner la transformation chimique à travers le cycle du carbone pour étudier le problème du réchauffement climatique en classe de chimie. Vers une approche codisciplinaire	4
Projet pilote pour une option complémentaire interdisciplinaire au sec II autour de la ressource pédagogique " Objectif Terre "	6
Viser la transformation durable des pratiques enseignantes : le cas de la formation aux nouveaux moyens d'enseignement romands du français, entre résistances et adhésion.	7
Former à la mise en projet coévolutive. Dispositifs pour se former à enseigner dans la complexité.	9
Le cas de la Scuola dell'infanzia au Tessin	9
Regards croisés issus de la didactique et de la sociologie, sur et pour la formation des enseignant·es du secondaire genevois	12
Un modèle de capacité pour repenser le Projet Éducatif Individualisé, nécessité ou utopie ?	14
Stratégies de questionnement mobilisées par les apprenant·es et apprentissage expérientiel en formation initiale des enseignant·es	16
Les inégalités sociales dans la formation des enseignant·e-s: un objet à saisir	18
Jeux et pédagogies actives et collaboratives au service de la formation à l'éducation numérique au secondaire 1	20
Des dispositifs présentés en formation initiale aux dispositifs mis en œuvre dans les classes	22
L'autonomie des élèves : une exploration des conceptions et perspectives des enseignant·es	24

La formation continue obligatoire à l'échelle cantonale comme dispositif de transformation des pratiques : levier du changement ?	26
Intégrer l'« urgence écologique » dans son enseignement : obstacles et solutions relevées en formation continue par et pour des enseignant·es	28
Un dispositif de formation tourné vers l'insertion professionnelle : quels enjeux et quel développement des compétences professionnelles ?	30
Analyser les besoins des formateurs d'enseignants en matière d'hybridation de la formation : méthodes et résultats	32
Préoccupations authentiques : repenser la place de l'apprentissage dans la formation des enseignant·es	34
Utiliser un outil transversal en Sciences humaines et sociales (ODR) : quels enjeux pour les enseignant·es du cycle 3 ?	36
ChatGPT pour comprendre des textes académiques dans l'enseignement supérieur : opportunité d'apprentissage ou risque de dépendance ?	38
Le <i>Laboratoire du changement pédagogique</i> ou la transformation des pratiques enseignantes en contexte numérique	40
Une didactique pour s'approprier un référentiel (Module E et module I)	42
Mener l'enquête pour se former à enseigner et à évaluer (Module B)	44
Le changement climatique comme contexte d'un cours de physique sur l'énergie au niveau secondaire II	46
Accompagner les enseignant·es par des outils d'évaluation	49
Les dispositifs de recherche collaborative : se situer dans la nébuleuse	51
Co-concevoir des objets intermédiaires pour outiller le pouvoir d'agir d'un maillage d'acteur.rice.s impliqués dans l'éducation numérique	53
La formation des enseignant·es aux droits de l'enfant en éducation dans les HEP de Suisse romande : un état des lieux	55
Impact émotionnel de futurs enseignant·es quand leurs élèves donnent leur avis sur les activités qu'ils réalisent	57
Développer une posture réflexive chez les élèves : l'impact d'une communauté de pratique sur le développement professionnel d'enseignant·es novices et expert·es	59
Québec : entre logique managériale, logique de survie et visée formative, quels dispositifs pour accompagner le développement professionnel des stagiaires ?	61
Représentations de l'égalité et des inégalités entre femmes et hommes : de la prise de conscience à la transformation des pratiques	63
S'exposer en formation à une critique de nos aspirations démocratiques « libérales » en traitant le Plan d'Études Romand comme un document normatif	65
Susciter et soutenir les pratiques de coenseignement entre enseignants spécialisés et réguliers à l'aide d'un dispositif de formation-recherche au secondaire 1	67
Renouvellement des savoirs didactiques pour la formation des enseignant·es : le cas de l'histoire et des compétences critiques des élèves	69
54V2 : illisible ? Problème de format ?	71
Éducation au développement durable (EDD) et résonance à l'école : les potentiels du domaine Éthique et cultures religieuses	72
Former pour enseigner dans un monde incertain : l'interdisciplinarité et les controverses au service des apprentissages des futur·es enseignant·es ?	74

Les élèves, les étudiant·es et les enseignant·es face au réel. Comment les didactiques de la sociologie et de l'histoire de l'art réfléchissent-elles leurs énoncés au regard des enjeux sociétaux ?	76
Devait-elle mourir ? Le viol de Lucrèce en cours de latin	78
Formes artistiques, formes de connaissance, formes de vie. Aborder l'art comme la sédimentation des conflits sociaux et représentationnels	80
L'enseignement du droit et les enjeux de l'intelligence artificielle. Une réflexion à caractère didactique pour former des citoyen·ne·s	82
Exploration des conceptions des élèves du secondaire sur le développement durable et l'énergie et enjeux pour la formation des enseignants de physique : Intégration de l'IA et perspectives de motivation dans un contexte de pensée critique et de durabilité	84
Intelligences Artificielles Génératives pour éviter la prolétarianisation des futur-e-s enseignant-e-s	87
Approche systémique d'une décision politique dans le canton de Fribourg : enjeux et perspectives pour la formation et la professionnalisation des futur-e-s enseignant-e-s du degré primaire dès 2025	89
<b><i>Synthèse issue des différents travaux présentés : questions et perspectives</i></b>	<b>93</b>
<b><i>Rapport d'évaluation du colloque du CAHR 2025</i></b>	<b>94</b>
<b><i>Liste des participants et participantes</i></b>	<b>95</b>

## Remerciements

Le comité d'organisation exprime sa plus profonde gratitude à toutes les personnes qui ont manifesté leur intérêt pour apporter leur riche contribution en tant qu'auteur·rice de communication dans le cadre de ce colloque. Nos remerciements les plus sincères s'adressent également à toutes les personnes qui ont œuvré de près ou de loin à l'organisation de cet événement. Sans leur précieuse contribution, que ce soit dans la préparation, la logistique, la communication ou l'accueil des participant·es, celui-ci n'aurait pas été possible. Enfin, nos remerciements vont au Conseil de direction de la Haute école pédagogique pour son accueil chaleureux qu'il a réservé aux participant·es sur un site qui se distingue par un environnement enchanteur.

C'est grâce à l'engagement de chacun·e que cet événement a pu se dérouler dans des conditions optimales, favorisant ainsi un cadre propice aux échanges, à la réflexion et au partage des savoirs au sein et entre les différents domaines de connaissance de la formation des enseignant·es

Cette initiative du groupe de travail Recherche et Développement du CAHR vise à favoriser les interactions entre des chercheur·es ou des entités appartenant à des institutions membres du CAHR, sans exclure de cet espace de rencontres d'autres entités ou personnes à l'intérieur des Universités et des centres cantonaux de recherche. Dans ce monde problématique où les enseignant·es sont appelé·es plus que jamais à conjuguer entre enjeux sociétaux et enjeux d'enseignement-apprentissage, la diffusion de savoirs innovants issus de différentes disciplines au sein d'un espace romand de la formation s'avère d'une importance capitale.

# Introduction

## Les dispositifs de formation des enseignant·es : entre enjeux sociétaux et enjeux d'enseignement-apprentissage

Vincent Capt, HEP Vaud  
Mickael Da Ronch, HEP Valais  
Maud Lebreton Reinhard, HEP BEJUNE  
Viridiana Marc, IRDP  
Patrick Roy, HEP-PH FR

Le monde contemporain interpelle l'humain par des changements globaux inédits, résultant de son activité industrielle et de son empreinte écologique (Delord, 2019). À l'échelle planétaire, se manifestent des phénomènes extrêmes comme le dérèglement climatique, les pandémies, l'effondrement de la biodiversité, l'acidification des océans, les flux migratoires, les inégalités sociales croissantes, *etc.* Ces changements font émerger, dans la société, des « problèmes complexes flous » (Fabre, Weil-Barais et Xypas, 2014) sans solution unique, touchant toutes les sphères de l'activité humaine. Propices aux conflits entre acteurs aux intérêts écologiques, politiques, économiques ou sociaux divergents (Lascoumes, 2002), ces problèmes invitent l'École à penser l'éducation pour un monde incertain (Chauvigné, Schmehl-Postai et Fabre, 2024). Cela soulève la question des finalités, enjeux, modalités pédagogique-didactiques et des attentes liées aux dispositifs d'enseignement-apprentissage pour former les élèves au 21<sup>ème</sup> siècle (Morin, 2014).

Lors de l'élaboration des curriculums, les enjeux sociétaux doivent orienter les contributions des domaines généraux de formation et des disciplines pour opérer des choix d'enseignement-apprentissage pertinents. En Suisse, notamment en Suisse romande, les politiques éducatives requièrent un consensus social, influencé par divers acteur·rices (syndicats, représentants cantonaux, parlements) et ne peuvent être imposées de manière top-down. Ces politiques, soumises aux tensions évoquées ci-dessus, sont aussi marquées par le rôle des médias, comme le montre la recherche internationale sur la médiatisation des problèmes éducatifs (Pons, 2024). Cela renforce la nécessité d'une éducation citoyenne et critique, incluant les défis de l'éducation numérique et de l'intelligence artificielle (IA).

Le Plan d'études romand (PER) de notre région s'appuie sur des déclarations politiques définissant les finalités et objectifs de la formation, les missions éducatives et les valeurs sociales (Déclaration politique CIIP, 2003). Les enjeux sociétaux influencent profondément le projet de formation des élèves, impactant les domaines disciplinaires, les apports éducatifs et les capacités transversales. La construction participative du PER, basée sur le *Plan d'études cadre romand* PECARO (Marc et al., 2007), a interrogé les approches et contenus disciplinaires usités face aux nouveaux enjeux, notamment les éducations comme l'Éducation en vue du Développement Durable (EDD). Avant d'envisager l'évolution du PER, le défi est de créer un référentiel stable pour les apprentissages futurs, tout en intégrant les nouveautés dans les disciplines, les méthodologies et les modes de pensée, misant pour ce faire sur la formation des enseignant·es et sur les moyens d'enseignement romands (MER).

Les choix pour la rédaction des MER suivent un double mouvement top-down et bottom-up. Didacticien·nes et enseignant·es s'appuient sur le PER et leurs pratiques de classe pour déterminer l'ampleur des savoirs à aborder. Ces derniers se doivent donc d'être porteurs des nouvelles orientations et des changements paradigmatiques, la plupart d'entre eux visant à rendre les élèves réflexifs, critiques et futur·es acteur·rices des questions socialement vives qui se présenteront à elles et eux (comme la notion de « chromosomes » en 10<sup>e</sup>-11<sup>e</sup> années, jusqu'ici abordée au gymnase, ou le « questionnement historique » qui transforme drastiquement l'enseignement de l'histoire et les compétences à développer chez les élèves). D'autres savoirs font, quant à eux, partie de la culture attendue des élèves, nécessitant parfois un ajustement pour ne pas empiéter sur les apprentissages plus complexes qui sont visés. Trouver l'équilibre et intégrer les apports transversaux représentent donc des défis de taille.

De plus, entre curriculums prescrit, caché et réel, se révèlent de grandes variations dans les apprentissages réalisés par les élèves. Ce sont là des indicateurs pourtant essentiels pour améliorer l'enseignement, voire le référentiel. Dès lors et malgré l'intention d'un PER évolutif, s'il faut entre 10 et 15 ans pour implémenter un tel référentiel, comment concevoir son évolutivité, laquelle paraît indispensable face aux changements toujours plus rapides dans notre société ?

Pour répondre aux enjeux citoyens, la formation des enseignant·es dispose de ressources variées, plus ou moins prescriptives (curriculums, documents d'accompagnement, plans d'études, manuels, répartition disciplinaire), appropriables (scénarios de formation, outils pédagogiques, dispositifs didactiques, diversité des épistémès et champs théoriques, progression des contenus), mais aussi plus ou moins innovantes (issues des travaux relevant de différentes cultures de recherche). Cependant :

- Comment préparer les enseignant·es et leurs élèves à un monde incertain, où la rapidité de certaines évolutions peuvent rendre des objets de recherche obsolètes avant même d'en obtenir les conclusions ?
- Comment intégrer, de manière réfléchie et critique, les innovations et pratiques sociales émergentes (par exemple, *ChatGPT* était inconnu il y a cinq ans) en s'appuyant sur les acquis des enseignant·es ?
- Comment aborder des apports disciplinaires multiples pour traiter des problématiques complexes, en particulier les défis actuels et de demain (changements climatiques, migrations, inégalités économiques, éthique des IA, etc.) ?
- Comment arrimer les nouveaux contenus aux disciplines existantes et faire évoluer tant les paradigmes disciplinaires que les pratiques, en suscitant l'adhésion ? Comment soutenir la professionnalisation sans générer de l'insécurité ? Comment, en somme, susciter le développement et la valorisation de la réflexivité, la responsabilité et l'ingéniosité des différents acteur·rices concerné·es ?

Pour approfondir ces questions, au moins trois grandes pistes, d'ordre divers, peuvent être explorées. Tout d'abord, le choix de certains formats de recherche et/ou de formation, comme les ingénieries didactiques, les projets négociés, les communautés de pratiques et, bien sûr, l'ensemble des designs collaboratifs- coopératifs (notamment Desgagné, 1997 ou Design-Based Research, 2003), poursuivant selon le choix opéré des objectifs eux aussi hétérogènes (curriculaire, pédagogico-didactique, professionnalisant...). Ensuite, la mobilisation de certaines notions

théoriques, comme les « objets-frontières » (Leigh Star, 1988), les « épistémologies pratiques » (Sensevy, 2007) ou les « outils culturels et sémiotiques » (Vygotsky, 1934/1985) ayant pour point de rencontre la construction de significations partagées entre les acteur·rices. Enfin, une réflexion sur l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité (Tricot et al., 2003) des outils (Moro, Schneuwly et Brossard, 1997) exploités en formation : dans quelle mesure ceux-ci remodelent certains objets (Douady, 1986) ? Dans quelle mesure les instruments (Rabardel, 1995 ; Murillo et al., 2013) des enseignant·es et des formateur·ices façonnent leurs activités (Vygotski, 1994/1925) et, en retour, transforment ces dernières (Wirthner et Schneuwly, 2004 ; Trouche, 2005 ; Sanchez et al., 2014) ?

Tenant compte de la pluralité d'acteur·rices et d'institutions du monde éducatif concernés par la thématique, le présent colloque invite enseignant·es, inspecteur·trices, formateur·trices, chercheur·es, rédacteur·trices, décideur·euses politiques et autres acteur·rices de l'école, à considérer :

- la formation des enseignant·es dans une perspective systémique, interrogeant autant les choix politiques et les enjeux sociétaux, que les enseignements et les apprentissages ;
- les conditions qui permettent de faire vivre ces choix ou, au contraire, de provoquer des résistances et devenir des contraintes, voire des entraves à différents niveaux de granularité ;
- les écarts de transposition entre divers prescrits, l'enseigné et l'appris (Chevallard, 1985 ; Perrenoud, 1993 ; Lenoir et al., 2007) en vue de les repérer et de les objectiver.

À cet effet, l'échelle des niveaux de codétermination didactique (Chevallard, 2010) pourrait être un outil adéquat pour les décrire et les analyser dans une perspective systémique, tenant compte de dynamiques interconnectées et multidimensionnelles.

### Références bibliographiques

- Chauvigné, X., Schmehl-Postai, X. et Fabre, X. (2024). Penser l'éducation à un monde incertain : perspectives pour l'École. *Phronesis*, 13(3), 11-16.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Éducation et didactique*, 4(1), 139-148.
- Design-Based-Research-Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32, 5-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Delord, X. (2019). Enseigner l'Anthropocène avec Simondon. *Revue Francophone du Développement Durable*, 7, 13-45.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Douady, R. (1986). Jeux de cadres et didactique outil-objet. *Recherches en Didactique Des Mathématiques*, 7(2), 3-5.
- Fabre, M., Weil-Barais, A. et Xypas, C. (2014, dir.). *Les problèmes complexes flous en éducation. Enjeux et limites pour l'enseignement artistique et scientifique*. De Boeck Supérieur.

- Lascoumes, X. (2002). *L'économie morale des élites dirigeantes*. Presses de Science Po.
- Star, S. L. (1988). The structure of ill-structured solutions: Boundary objects and heterogeneous distributed problem solving. In Huhns M. et Gasser L. (Dir.), *Readings in distributed artificial intelligence*. Kaufman.
- Lenoir, Y., Gauthier, G. L., Lenoir, L. et Martin, M. (2007). Des pratiques d'enseignement en évolution. *Formation et profession*, 13(2), 14-16.
- Marc, V., Maradan, O. et Emery, A. (2007). Développement curriculaire et démarche participative. L'exemple du plan cadre de Suisse romande (PECARO). *Bureau International de l'Education et UNESCO, Monographies Innodata*, 16.
- Moro, C., Schneuwly, B. et Brossard, M. (1997). *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Peter Lang.
- Murillo, A., Lefevre, G., Veyrac, H. et Fabre, I. (2013). Comment un outil devient instrument d'enseignement ? Le cas de la carte heuristique. *Congrès International Actualités de la Recherche en Éducation et en Formation*. <https://hal.science/hal-01569646/document>
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, 61-76.
- Pons, X. (2024). *La fabrique des politiques d'éducation. La rapidité sans la qualité ?* Presses universitaires de France.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Sanchez, E. et Monod-Ansaldi, R. (2014). Recherche collaborative orientée par la conception : un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement- apprentissage. *Éducation et didactique*, 9(2), 21-42.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy et A. Mercier (Dir.). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Presses Universitaires de Rennes.
- Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J. F., Amiel, A., Lutz, G. et Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. In *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003* (pp. 391-402). ATIEF / INRP.
- Trouche, L. (2005). Des artefacts aux instruments, une approche pour guider et intégrer les usages des outils de calcul dans l'enseignement des mathématiques. *Actes de l'université d'été de Saint-Flour : le calcul sous toutes ses formes*.
- Vygotski, L. S. (1994/1925). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. *Société française*, 50, 35-50.
- Vygotski, L. S. (1934/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (Dir.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-47). Delachaux et Niestlé.
- Wirthner, M. et Schneuwly, B. 2004. Variabilité et contraintes dans la construction des significations d'un objet d'enseignement. L'effet d'un outil pour enseigner le résumé d'un texte informatif. In C. Moro et R. Rickenmann (Dir.), *Situation éducative et significations* (pp. 107-133). De Boeck.

# Résumés des communications

# L'autoconfrontation entre pairs comme dispositif d'accueil pour les nouveaux enseignants professionnels

Olivier Neuhaus, Haute École Fédérale en Formation Professionnelle

*Mots-clés : enseignement professionnel ; autoconfrontation collective ; norme*

Si pour la formation des enseignants primaires ou secondaires, l'entrée dans le métier se fait généralement de manière progressive, en alternance entre des apports théoriques et des stages de terrain, la réalité vécue par les enseignants professionnels débutants est différente. En effet, pour nombre d'entre eux, l'entrée dans le monde de l'enseignement se fait de manière immersive. Pour des raisons aussi bien organisationnelles que structurelles, souvent, aucune formation pédagogique n'est proposée (à la HEFP) aux novices avant au moins une année de pratique (qui correspond à la fin du temps d'essai suite à l'engagement).

Les enseignants novices passent ainsi du rôle de professionnel-expert d'un domaine dans lequel ils jouissent d'une expérience de plusieurs années à celui de novice dans son enseignement, ce qui n'est pas sans provoquer un changement aussi bien d'identité professionnelle que de statut social (Deschenaux et Roussel, 2011). Cette transition importante se fait, dans la majorité des cas, sans soutien ni accompagnement autre qu'administratif.

Afin de pallier ce manque, relevés par les débutants eux-mêmes (Neuhaus, 2019), un dispositif sous forme d'enquête collaborative partant d'analyses vidéo entre pairs a été mis en place dans plusieurs établissements professionnels du canton de Fribourg. Ce dispositif (nommé « Café pédagogique » (CP)) consiste à former des groupes de 2 à 3 enseignants novices et à se rencontrer avec un facilitateur (organisateur du dispositif) 3 à 4 fois durant la première année d'enseignement. Pour chaque rencontre, la consigne donnée est de se filmer en classe dans une même situation emblématique de leur nouveau métier (par ex. le début d'une leçon ou la correction d'un exercice). Le moment du CP prend ainsi la forme d'une autoconfrontation collective (Clot, 2018) durant laquelle les vidéos sont visionnées et analysées entre pairs.

A des fins de recherche (Neuhaus, 2024), durant 3 ans, les CP de cinq groupes ont été filmés et les vidéos transcrites en verbatim. Différentes analyses mixtes ont permis de répondre aux questions qui seront développées dans notre communication : a) Quels sont les préoccupations et propos tenus par les participants tels qu'ils les ramènent dans le cadre du dispositif ? b) Ces préoccupations évoluent-elles d'une rencontre à l'autre ? c) Comment la norme est-elle amenée par les participants, débattue puis une nouvelle norme est créée durant les rencontres et au fil des rencontres ?

Nos résultats offrent différentes réponses. Tout d'abord un déplacement, partant des activités enseignants pour aller vers celles des apprentis se dessine. Les résultats montrent également un processus menant de l'apparition de nouvelles normes créées lors des CP et adoptées fictivement (Muller et Lussi Borer, 2018) par les participants avant d'être adoptée de manière effective suite à une appropriation sur le terrain.

En présentant un dispositif s'inscrivant dans la formation des enseignants professionnels, la communication permettra d'envisager ses apports dans d'autres contextes de formation, tant pour enseignants en formation initiale qu'en formation continue. Avec des savoirs professionnels en constante mutation, elle contribuera également à nourrir les réflexions

initiées par la question suivante tirée du cadrage colloque : « Comment préparer les enseignant·es et leurs élèves à un monde incertain, où la rapidité de certaines évolutions peuvent rendre des objets de recherche obsolètes avant même d'en obtenir les conclusions ? »

### Références bibliographiques

- Clot, Y. (2018). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2011). L'expérience de métier : le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec. *Recherches en éducation*, 11, 15-26.
- Muller, A. et Lussi Borer, V. (2018). Analyse de l'activité, environnements de vidéoformation et développement professionnel des enseignants. Différence intra et inter-activité : le possible, le réel et le virtuel. In C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay et S. Chaliès (Dir.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. [https://www.editions-harmattan.fr/index\\_harmattan.asp?navig=catalogueetobj=livreetno=59481](https://www.editions-harmattan.fr/index_harmattan.asp?navig=catalogueetobj=livreetno=59481)
- Neuhaus, O. (2019). *La place du mentor dans l'accueil et l'accompagnement des nouveaux enseignants professionnels*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:136198>
- Neuhaus, O. (2024). *L'autoconfrontation collective entre pairs pour accompagner l'entrée dans le métier des enseignants professionnels*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:178502>

# Outdoor education et interdisciplinarité pour une didactique créative dans la formation des enseignant·es : le projet "Blue Artery"

Amalia Terzidis, Haute école pédagogique du Valais  
Marie-France Hendrikx, Haute école pédagogique du Valais

*Mots-clés : outdoor education ; créativité didactique ; didactique des SHS*

Face aux défis environnementaux et socio-économiques inédits, les systèmes éducatifs doivent former à la résolution de « problèmes complexes flous » (Fabre et al., 2014). Cela implique une évolution des formations enseignantes pour favoriser des apprentissages interdisciplinaires, critiques et ancrés dans les enjeux contemporains. C'est dans cette optique qu'a été conçu le projet Blue Artery (<https://theblueartery.ch>) conduit à la HEP-VS en 2022-2023 dans le cadre des didactiques de l'histoire et de la géographie à destination des futur·es enseignant·es du secondaire I et II.

Ce projet innovant a combiné interdisciplinarité, créativité didactique (Terzidis, 2020) et éducation en plein air pour explorer de nouvelles voies de professionnalisation. S'appuyant sur la thématique du Rhône, il a mobilisé une équipe pluridisciplinaire – deux enseignantes chercheuses et une médiatrice artistique experte en outdoor education – pour proposer une approche multiperspective : historique, géographique, environnementale et citoyenne. En intégrant la médiation artistique et les pédagogies de terrain, Blue Artery a promu un apprentissage contextualisé stimulant l'agentivité des étudiant·es comme des formatrices (Terzidis, 2023).

Le dispositif a demandé aux participant·es, souvent formé·es dans une logique académique frontale, de quitter leur zone de confort pour s'ouvrir à une démarche sensible, expérientielle et collaborative. Ils et elles ont mené des recherches de terrain et conçu une exposition itinérante à visée didactique, réutilisable en contexte scolaire. L'objectif était clair : franchir les frontières disciplinaires pour permettre, demain, des expériences d'apprentissage actives et engageantes avec leurs propres élèves.

Ancré dans les théories de l'éducation en plein air (Becker et al., 2017) et de la créativité en éducation (Lubart et al., 2015 ; Terzidis, 2023), ce projet de recherche-action a révélé des effets durables sur la professionnalisation des futur·es enseignant·es (Terzidis et Darbellay, 2017). Les résultats indiquent que cette approche renforce leur capacité à articuler les savoirs scolaires avec des enjeux sociétaux plus larges (Terzidis et Hendrikx, 2024), et stimule leur créativité didactique.

Les outils pédagogiques créés – centrés sur l'enquête, la réflexion critique et l'action – témoignent de leur engagement et de leur volonté de répondre à la complexité du monde réel. L'investissement émotionnel et les expériences sensorielles facilitées par l'éducation en plein air ont renforcé la compréhension et l'ancrage des apprentissages, les rendant plus durables et signifiants.

Toutefois, cette démarche innovante a aussi mis en lumière des besoins : un accompagnement renforcé, une formation continue et un soutien institutionnel à la créativité pour rendre ces pratiques viables dans la durée. Cette communication présente ainsi les forces, les impacts et les défis de Blue Artery, et propose des pistes concrètes pour refonder la formation des enseignant·es face aux exigences du XXI<sup>e</sup> siècle.

## Références bibliographiques

- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U. et Mess, F. (2017). Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social, and Health Dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 4-85.
- Fabre, M., Weil-Barais, A. et Xypas, C. (2014). *Les problèmes complexes flous en éducation : Enjeux et limites pour l'enseignement artistique et scientifique*. De Boeck Supérieur.
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S. et Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité* (2e éd.). Armand Colin.
- Terzidis, A. et Darbellay, F. (2017). Un développement professionnel durable ? Les clés de l'interdisciplinarité et de la créativité pour la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(3), 124-153.
- Terzidis, A. (2020). La créativité didactique pour sortir des classes, des manuels, des habitus de l'enseignement de l'Histoire : une Recherche Design en Education en didactique de l'Histoire au secondaire II. *Didactica Historica, Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire*, 6.
- Terzidis, A. (2023). Créativité et innovation en didactique des SHS; favoriser l'émancipation des enseignants pour favoriser l'émancipation des élèves ? In J.-C. Buttier et A. Panagiotounakos (Dir.). *Des savoirs pour agir sur le monde. Quels apprentissages des élèves face aux enjeux contemporains*, Presse Universitaire de Grenoble.
- Terzidis, A., Hendrikx, M.-F. (2024). Un projet innovant et créatif en formation des enseignant·es du secondaire – ou quand les rives du Rhône servent de milieu didactique. *Swiss Journal of Educational Research*, 46(3)167-182.

# Le Video Learning Lab comme instrument de didactisation de l'activité professionnelle

Christophe Carlei, Université de Genève  
Julien Da Costa, Université de Genève  
Yann Volpé, Université de Genève  
Valérie Lussi Borer, Université de Genève

*Mots-clés : video learning lab ; formation ; activité enseignante*

Plusieurs plateformes vidéoscopiques ont été développées depuis une quinzaine d'années, que ce soit en France avec *Néopass@ction* (Ria, 2014 ; Ria et Leblanc, 2011 ; Lussi Borer et Muller, 2014), *NéopassSup* (Gaudin et al., 2019), plus récemment *NéopassCadres* (Moussay et Mauguen, 2023) ou en Belgique avec *Néopass Stages* (Blondeau et al., 2021). La plupart de ces ressources vidéo présentant le travail réel des enseignants ont été élaborées à la suite de recherches portant sur les difficultés du travail enseignant et ont été organisées en fonction d'activités typiques des novices.

Un réseau composé de plusieurs équipes de recherche de l'Université de Genève élabore une plateforme intitulée : Video Learning Lab (VLL). Contrairement à ses prédécesseurs, l'équipe de conception du VLL a effectué le choix de ne pas rentrer par la difficulté, mais par l'expertise professionnelle et sa didactisation. Dans une logique de didactique professionnelle (Pastré et al., 2006), le VLL propose des vidéos qui illustrent des activités expertes et la manière dont des enseignants, chercheurs, stagiaires, etc. la signifient.

Le VLL est structuré autour de trois volets complémentaires et interdépendants : l'Observatoire, le Laboratoire, et le Conservatoire. L'Observatoire présente des situations d'enseignement réelles, vécues par des enseignants experts en classe. Ces vidéos sont enrichies par des réflexions provenant de divers acteurs du système éducatif. Cette multiplicité de points de vue permet une analyse approfondie et contextualisée de l'activité professionnelle. Le VLL ne se limite pas à offrir un accès à des contenus vidéo ; il propose également un outil de production de contenu pédagogique innovant via le Laboratoire. Ce dernier permet aux utilisateurs de réinvestir et de recontextualiser les vidéos existantes, en les mobilisant dans de nouvelles ingénieries autour de problématiques spécifiques adaptées à leurs besoins, favorisant ainsi une réappropriation active des ressources. Enfin, les productions issues du Laboratoire peuvent être diffusées et partagées avec l'ensemble de la communauté éducative au sein du Conservatoire, créant ainsi un espace de mutualisation d'ingénieries de formation.

Cette communication se propose de présenter et d'analyser la conceptualisation du VLL au travers des questions suivantes :

- Quels choix de conception ont structuré le développement du VLL ?
- Quelle est l'articulation entre l'Observatoire, le Laboratoire et le Conservatoire ?
- Comment les capsules vidéo sont-elles conçues et organisées ?
- Comment les ingénieries de formation adossées aux capsules sont-elles conçues et présentées ?

En s'appuyant sur ces éléments, la présentation mettra en évidence les enjeux liés à la didactisation de l'expertise professionnelle et à l'innovation pédagogique dans la formation des enseignants.

### Références bibliographiques

- Blondeau, M., Lambert, F. et Nieuwenhoven, C. Van. (2021). Néopass Stages, une plateforme de support vidéo pour la formation initiale des institutrices et instituteurs Premiers jalons et études exploratoires. In *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique* (pp. 147-175). JFD.
- Gaudin, C., Heurtebize, S., Veyrone, P. et Ria, L. (2019). Pédagogie universitaire : utiliser le point de vue des étudiants pour innover dans la formation, l'enseignement et la recherche. In S. Chaliès et L. Talbot (Dir.), *La pédagogie universitaire : quelles perspectives ? Recherche, innovation, institution*. Cépaduès
- Lussi Borer, V. et Muller, A. (2014). Connaitre l'activité des enseignants en formation sur la plateforme Néopass@ction. *Recherche et Formation*, 75, 65-80.
- Moussay, S. et Mauguén, F. (2023). Conception collective de la plateforme Néopass-cadres et développement de l'agentivité. *Recherches et Éducatons*.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Ria, L. (2014). La plateforme Néopass@ction : Genèse et usages. *Recherche et Formation*, 75(1), 127-129.
- Ria, L. et Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172.

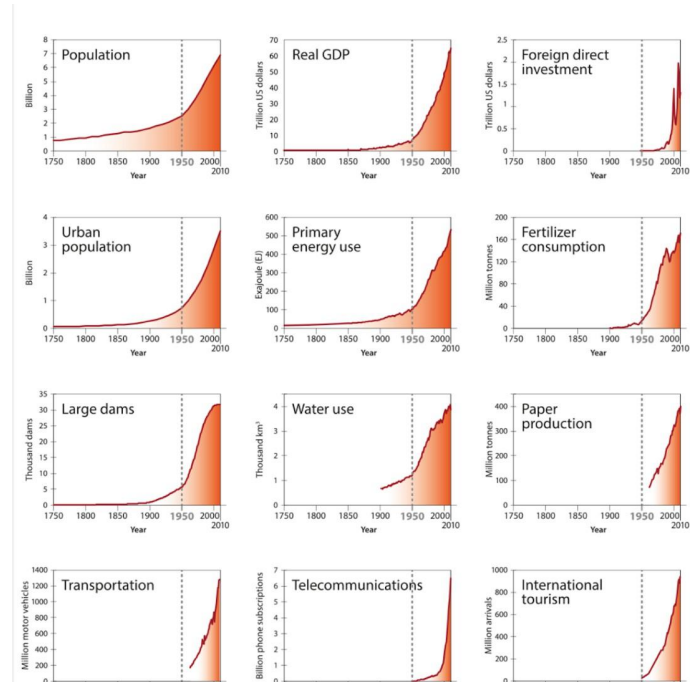
# Des outils sémiotiques pour penser les défis liés à la durabilité

Léa Couturier, Haute école pédagogique du canton de Vaud  
 Béatrice Rogéré Pignolet, Haute école pédagogique du canton de Vaud

*Mots-clés : durabilité ; théorie du donut ; outil sémiotique*

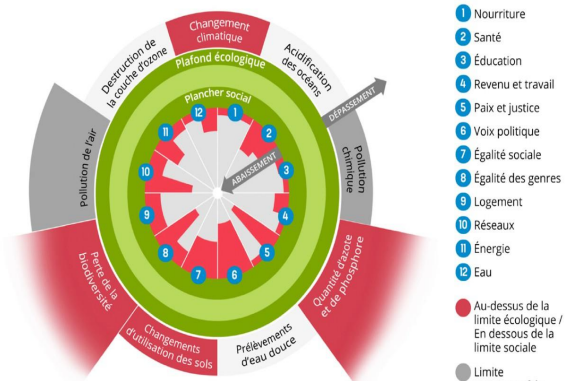
Les travaux scientifiques montrent les interdépendances entre l'activité humaine et l'environnement, illustrées par les pics de croissance sur les schémas ci-contre. Ce constat devrait d'après les spécialistes déboucher sur une décroissance plus ou moins brutale (Servigne, 2015 ; Parrique, 2022 ; Pontavice et Bollinger, 2022). Le modèle économique actuel, fondé sur l'exploitation des ressources naturelles et l'industrialisation, contribue à des déséquilibres majeurs : réchauffement climatique, pollution, inégalités sociales, etc.

Forts de ces constats, la DGEO a donné le mandat à la HEP Vaud de dispenser des mises à niveau de contenus disciplinaires sur le thème de la durabilité : tou·tes les étudiant·es de première année du Bachelor primaire suivent, le temps d'un semestre, un atelier sur la durabilité (Pache et al., 2022). Dans le cadre de cet atelier, l'une des références principales est la théorie du donut (voir schéma), présentée en 2012 par l'économiste, Kate Raworth qui associe le plafond environnemental correspondant aux 9 limites planétaires (outil de mesure des ressources planétaires) et le plancher social qui correspond aux besoins de base en matière de justice sociale. Il s'agit d'un outil de pensée que les étudiant·es sont amené·es à mobiliser pour analyser les enjeux climatiques et environnementaux.



9 plafonds environnementaux

12 planchers sociaux



Source: Adapté et mis à jour en 2023 de: <https://www.unil.ch/centre-durabilite/home/menuinst/presentation/concepts.html>

Toutefois, ces futur·es enseignant·es sont-ils est suffisamment outillé·es pour préparer et former les futur·es citoyen·nes aux défis actuels et futurs ? Quelle est la finalité et les enjeux en lien avec la durabilité qu'ils perçoivent avant de suivre cet atelier ?

Notre étude s'inscrit dans une perspective vygotskienne, selon laquelle les outils comme les schémas facilitent la médiation entre pensée et cognition. Leur utilisation permet de transformer la manière de penser (Vygotski, 1934 ; Dolz et al., 2008).

L'étude concerne une centaine d'étudiant·es en première année de Bachelor primaire, dans le cadre d'un module pédagogique transversal centré sur la théorie de l'apprentissage de Vygotski. Deux questionnaires ont été distribués, au début et à la fin

du module. À mi-parcours, les étudiant·es devaient interpréter le graphique de « la grande accélération ».

Les résultats montrent que leur principale source de préoccupation concerne les inégalités sociales ; le changement climatique arrive en troisième position. Le graphique « la grande accélération » est interprété de manière très générale, et les étudiant·es ayant suivi l'atelier sur la durabilité s'autorisent moins à l'interpréter que les autres. Aucun lien n'est fait avec d'autres outils médiateurs comme le modèle du « Donut ». Globalement, la pensée complexe, pourtant nécessaire pour ces enjeux, est absente : les problématiques sont abordées isolément. La faible maîtrise du langage, principal outil de la pensée, semble directement liée à la difficulté à appréhender cette complexité.

### **Références bibliographiques**

Commission européenne 7ème programme (2014-2020). Bien vivre dans les limites de notre planète.

Dolz, J., Schneuwly, B. et Thévanaz-Christen, T. (2008). *L'articulation vygotskienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la didactique*. Presses Universitaires de Bordeaux

Pache, A., Reymond, E. et Lausset, N. (2022). Former à la durabilité les futur·es enseignant·es du primaire : analyse d'un dispositif. *Progress in Science Education*, 5(3), 48-62

Parrique, T. (2022). *Ralentir ou périr. L'économie de la décroissance*. Seuil.

Raworth, K. (2018). *La théorie du Donut. L'économie de demain en 7 principes*. Payot.

Servigne, P. (2015). *Comment tout peut s'effondrer*. Seuil.

Vygotski, L.S (1934/1985). *Pensée et langage*. La Dispute.

# Repenser l'enseignement de la dissertation au secondaire II : ChatGPT comme outil pour réfléchir aux pratiques méthodologiques et métacognitives propres à l'analyse de l'énoncé

Maxime Nussbaumer, Haute école pédagogique du canton de Vaud

*Mots-clés : I.A. ; métacognition ; dissertation*

Cette communication propose d'envisager les I.A génératives comme des outils mobilisables par les enseignant·es de français du secondaire II afin d'amener les apprenant·es à développer des stratégies méthodologiques et métacognitives pour l'analyse de l'énoncé dans le cadre de la dissertation. À l'ère de ChatGPT, les élèves ont la possibilité de produire un travail qui satisfait aux exigences de leur enseignant·e en entrant seulement quelques lignes de commandes sur un chatbot<sup>1</sup> sans que quiconque ne puisse retrouver la trace des informations que celui-ci et, par conséquent, elles et eux, ont utilisé. Pour le secteur de l'enseignement, l'urgence est donc double : d'une part, il s'agit de repenser les modalités de travail et d'évaluation car les apprenant·es ont accès à une pléthore d'I.A. en dehors des cours et, d'autre part, il est plus que jamais nécessaire de les amener à développer leur esprit critique afin qu'ils soient en mesure d'identifier les biais des I.A. et les écueils dans lesquels celles-ci tombent. Cette contribution invite ainsi les enseignant·es à déplacer leur regard du produit fini vers le processus de travail des apprenant·es afin de s'assurer qu'ils parviennent à développer les compétences nécessaires à la réalisation des tâches qui leur sont soumises tout en les sensibilisant aux enjeux éthiques liés à l'utilisation des I.A. génératives, à la recherche d'informations et au référencement des sources. Ces considérations soulèvent autant de problématiques liées à la formation des enseignant·es qu'à la formation des élèves : le corps enseignant est-il correctement outillé afin d'inculquer une éducation numérique aux élèves ? Les enseignant·es doivent-ils apprendre aux élèves à prompter ?

Cette présentation se déroulera en deux parties : dans un premier temps, je me référerai aux travaux de Sylvie Plane, de Bernard Schneuwly (2000) et de Claudine Garcia-Debanc (1986) afin de montrer que les I.A peuvent être appréhendées comme des outils d'enseignement du français pour enseigner les différentes étapes du processus rédactionnel afin d'amener les élèves à développer des stratégies méthodologiques et métacognitives. Dans un deuxième temps, je présenterai les résultats d'une séquence d'enseignement-apprentissage expérimentée au sein d'une classe de 2<sup>ème</sup> année d'École de maturité dans un gymnase vaudois<sup>2</sup>. J'évoquerai également le rapport des élèves aux I.A en soulignant qu'ils ne l'invoquent pas tant pour se réguler cognitivement qu'émotionnellement dans la mesure où ils y recourent pour se rassurer et lutter contre l'angoisse de la page blanche.

---

<sup>1</sup> D'après *Wikitionary*, un *chatbot* est un « logiciel spécialisé dans le dialogue en langage naturel avec un humain, qui est capable notamment de répondre à des questions ou de déclencher l'exécution de tâches ».

<sup>2</sup> Les élèves ont d'abord rempli une fiche de l'analyse de l'énoncé en répondant aux questions tirées de la démarche vue en classe. Puis, ils ont analysé le même énoncé à nouveau en posant ces questions d'analyse à *ChatGPT* afin d'examiner les réponses fournies par celui-ci et d'en évaluer la pertinence.

## Références bibliographiques

- Diallo, M. (2023). Ce que ChatGPT fait à l'enseignement, à la recherche et aux organisations. *Revue française de gestion*, 312, 9-14.
- Garcia-Debanc, Claudine. (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, 23-49.
- Halté, J-F. (1992). *La didactique du français*. PUF.
- Léger, N. (2023). L'école face à ChatGPT. *Esprit*, 4, 21-23.
- Meirieu, P. (2024). Enseignement : qui a peur des robots conversationnels, *Curseurs*, [http://www.meirieu.com/ARTICLES/MEIRIEU PHILIPPE ROBOTS CONVERSATIONNELS CURSEURS.pdf](http://www.meirieu.com/ARTICLES/MEIRIEU_PHILIPPE_ROBOTS_CONVERSATIONNELS_CURSEURS.pdf).
- Plane, S. et Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage. *Repères*, 22, 3-17.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Vygotski, L. (1934/1985). *Pensée et langage*. La Dispute.

# Jeu immersif à caractère dystopique en EDD en formation enseignante

Marie Schenker, Haute école pédagogique du canton de Fribourg  
Samuel Heinzen, Haute école pédagogique du canton de Fribourg

*Mots-clés : playworld ; formation enseignante ; dystopie*

De type tertiaire, les formations offertes aux futur·es enseignant·es suivent un découpage horaire autant que thématiques qui poussent les étudiant·es au bachotage. Même les cours visant les pratiques pédagogiques peinent à supplanter l'immersion des stages, moments privilégiés durant lesquels les étudiant·es ont l'impression « d'apprendre vraiment ».

Pour pallier cette difficulté, mais également pour les conduire à « apprendre sans s'en rendre compte » quantité de connaissances et de compétences liées au développement durable et à son éducation (Didham et al., 2024), à l'éthique ainsi qu'à la créativité sous toutes ses formes, nous avons plongé un groupe d'étudiant·es dans un jeu immersif de type « playworld » (Fleer, 2017) d'une semaine entière.

Cette expérience, qui s'inscrit dans le cadre des « semaines interdisciplinaires » proposées aux étudiant·es en deuxième année de formation à la Haute école pédagogique de Fribourg (Suisse), avait plusieurs objectifs. Des objectifs disciplinaires inhérents aux trois domaines convoqués (EDD, éthique et activités créatrices manuelles), ainsi que des objectifs portant sur le développement de compétences (Heinzen et al. 2013). Compétences cognitives, relatives notamment au développement de la pensée complexe, de l'esprit critique et de la créativité (Pellaud et al., 2021). Compétences socio-émotionnelles, à travers la mise en place de situations de compétition autant que de collaboration. Compétences métacognitives, des moments de réflexion permettant de « mettre en mots » le vécu afin d'en comprendre les mécanismes psychologiques et pédagogiques.

Lors d'une deuxième semaine consacrée à l'interdisciplinarité, les étudiant·es ont à leur tour conçu deux playworlds présentant une forme de dystopie qui ont été donné par leur soin dans deux classes primaires du canton de Fribourg. Au terme de chacune de ces deux semaines, un questionnaire non obligatoire portant sur l'expérience vécue des étudiant·es a permis d'identifier des facteurs d'efficacité et de satisfaction, qui viennent questionner les formes d'enseignement dominant dans les processus tertiaires, d'autant plus en formation enseignante dans le domaine EDD.

## Références bibliographiques

- Didham, R.J., Fujii, I. et Torkar, J. (2024) Exploring Interdisciplinary Approaches to Education for Sustainable Development, *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 8(2).
- Fleer, M. (2017). Playworlds. The psychological reality of imagination in play. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 811-822.
- Heinzen, S., Pellaud, F., Rolle, L., Gremaud, B., Bourqui, F., Monney, P. et Maradan, G. (2013). Le jeu de rôle « sérieux » : un outil pédagogique pour l'EDD et la pensée complexe ? In Giordan, A., Martinand, J.-L. et Eastes, R.-E. (Dir.), *Les jeux dans*

*l'éducation et la médiation scientifiques : actes des 32es journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques, techniques et industrielles* (pp. 31-41). Association Traces.

Pellaud, F., Shankland, R., Blandenier, G., Dubois, L., Gey, N., Massiot, P. et Gay, P. (2021). The Competencies That School-Leavers Should Possess in Order to Meet the Challenges of the 21st Century. *Frontiers in Education*, 6.

# Comment le concept de biodiversité est-il abordé en classes primaires dans le cadre de communautés de pratique ?

Gremaud Bertrand, Haute école pédagogique de Fribourg  
Hild Pitt, Haute école pédagogique de Fribourg  
Blondin Suzy, Haute école pédagogique du canton de Vaud

*Mots-clés : éducation à la biodiversité ; communauté de pratique ; complexité*

Plusieurs études se sont penchées sur l'éducation à biodiversité (Barroca-Paccard, 2022 ; Simard et al., 2022) et ont mis en lumière les nombreux défis pédagogiques et didactiques qui demeurent associés à l'enseignement de ce concept-clé. Un nombre important de difficultés didactiques découlent de la polysémie même du concept (par exemple : quelles visions de ce concept de biodiversité sont à favoriser dans l'enseignement ? quelles sont les postures de l'enseignant·e à prioriser ? quel type de savoirs travailler dans la formation initiale et continue des enseignant·es ?). Le développement du paradigme d'Anthropocène (Barthes et al., 2022) nous pousse à questionner certaines dichotomies comme nature/culture, social/biologique, y compris dans le champ de l'éducation. Le concept de biodiversité permet-il d'adopter une vision (éco)systemique, centrée sur les interdépendances, recommandée dans le cadre de l'Anthropocène ?

Aborder le concept de biodiversité en classe revient souvent à étudier des écosystèmes, repérer des espèces végétales à proximité de son école ou réaliser des aménagements favorisant la biodiversité. Ces activités reposent sur une vision réductrice d'un concept complexe. Notre proposition de communication s'inscrit dans l'appel à communication en mettant en évidence les tensions, défis et perspectives de formation liées à l'éducation à la durabilité. Elle vise à analyser les différentes visions du concept de biodiversité sous l'angle des savoirs à enseigner et pour enseigner dans le but de développer des savoirs métier ainsi que de pouvoir identifier les obstacles rencontrés par les enseignant·es quand il·elles travaillent ce concept en classe. La finalité visée est de les aider en proposant des ressources pédagogiques et des outils didactiques par exemple.

Dans le but de répondre aux questions de recherche liés à ce projet, nous avons mis en place plusieurs communautés de pratiques professionnelles (Roy et al., 2023) visant à échanger sur ce concept d'éducation à la biodiversité en identifiant la place qu'il occupe dans nos espaces de vie et de travail.

A partir d'une grille d'analyse critériée (Hild, Blondin et Gremaud, soumis) sous l'angle des savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner, nous analyserons de manière exploratoire la vision que des enseignant·es de l'école obligatoire ont du concept de biodiversité et la façon dont ils et elles parviennent à l'appréhender. D'éventuels obstacles rencontrés dans leur enseignement seront identifiés à partir de différents matériaux comme des séquences d'enseignement interdisciplinaires, des focus group ante et post, des vidéos, des documents d'enseignant·es et d'élèves.

## Références bibliographiques

Barroca-Paccard, M. (2022). Comprendre et protéger la diversité du monde vivant : les fondements épistémologiques de la biodiversité. In C. Simard et al. (Dir.), *Éduquer au vivant : perspectives, recherches et pratiques* (pp. 111-126). Les Presses de l'Université Laval.

- Barthes, A., Sauvé, L. et Torterat, F. (2022). Quelle éducation au politique pour les questions environnementales et de développement ? In A. Barthes et al. (Dir.), *L'éducation au politique dans les perspectives épistémologiques, socio-historiques et curriculaires. Education et socialisation*. Les cahiers du CERFEE 51.
- Hild, P. Blondin, S. et Gremaud, B. (soumis). *Comment problématiser et conceptualiser la biodiversité à l'école obligatoire ? Présentation d'un dispositif de recherche en didactique intégrant plusieurs communautés de pratiques professionnelles*. REF 2024.
- Roy, P., Gremaud, B. et Jenni, P. (2023). Instituer une Communauté Discursive de Pratiques Interdisciplinaires en éducation en vue d'un développement durable à l'école obligatoire : les assises théorico-méthodologiques. In P. Roy et al. (Dir.), *Construire et mobiliser des savoirs en éducation scientifique et dans le champ des « Éducatifs à » au moyen des recherches participatives* (pp. 27-49). Presses Universitaires de Liège.
- Simard, C, Fortin, C, Morin, E. et Turpin, S. (2022). La biodiversité : quelques enjeux socio-éducatifs. In C. Simard et al. (Dir.), *Éduquer au vivant. Perspectives, recherches et pratiques*. Presses de l'Université Laval.

# Repenser la formation des enseignants d'économie familiale face aux enjeux sociétaux

Sarah Morier, Haute école pédagogique du Valais  
Laëtitia Carrera, Haute école pédagogique du Valais  
Alessandro Chianese, Haute école pédagogique du Valais

*Mots-clés : économie familiale ; littératie alimentaire ; formation enseignante*

Cette communication présente le processus de révision du Programme Intercantonal Romand de formation à l'enseignement des activités créatrices et à l'économie familiale (PIRACEF). Nous détaillerons particulièrement la révision des modules de didactique et de savoirs disciplinaires pour l'enseignement de l'éducation nutritionnelle/économie familiale (EN/EF) au cycle 3. Depuis 2001, un groupe de pilotage a été mis sur pied afin de réviser le plan d'étude du DAS PIRACEF, afin de préparer les professionnels à aborder des enjeux complexes (Lange, 2017). Cette révision a entraîné un changement de paradigme, proposant une approche de formation modulable selon les profils et besoins des participants. Le plan d'études est construit de manière semi-flexible, avec des unités de formation à choix (UF), sur la base d'un plan de formation personnalisé.

Notre démarche s'est articulée autour d'une question centrale, à savoir : comment intégrer les enjeux sociétaux contemporains dans la formation des enseignants d'économie familiale, tout en préservant l'essence des savoirs fondamentaux de la discipline ? Cette question met en lumière une tension constante dans l'enseignement de l'EN/EF. D'une part, il existe une nécessité de conserver les savoir-faire pratiques en classe, notamment la pratique culinaire. Ce positionnement répond à une forte demande des parties prenantes et constitue un élément central de l'épistémologie disciplinaire. D'autre part, il est crucial d'actualiser les connaissances en se basant sur les recherches académiques et les pratiques de référence actuelles. De plus, l'intégration d'une pensée réflexive s'avère essentielle pour répondre aux changements sociétaux. Les UF proposent de renforcer l'aspect identitaire dans un enseignement tenant compte de la complexité au travers de la systémique et de l'interdisciplinarité, en lien avec notre public spécifique d'horizons divers (Pech et al., 2022).

Nous présenterons le processus adopté pour définir les contenus des modules, en mettant l'accent sur l'intégration de thématiques telles que la littératie alimentaire, l'éducation en vue d'un développement durable et l'éthique de la consommation (Truman et al., 2017). Nous expliquerons comment nous avons cherché à équilibrer les savoirs traditionnels avec les problématiques émergentes, tout en développant une approche critique et réflexive. Cette recherche d'équilibre illustre la complexité et les enjeux inhérents. Nous tentons également de favoriser une synergie entre pratique, formation et recherche pour développer et pérenniser des approches innovantes face aux défis sociétaux.

Notre témoignage mettra en lumière les défis rencontrés, notamment la nécessité de rester flexible face à l'évolution rapide des enjeux sociétaux, tout en assurant une base solide de connaissances disciplinaires.

Cette expérience soulève des questions cruciales sur l'évolution des curriculums de formation des enseignants (Savage, 2018) : Comment assurer l'équilibre entre la stabilité nécessaire à un référentiel d'apprentissage et la flexibilité requise pour intégrer les nouvelles problématiques sociétales ? Comment préparer les enseignants à aborder des sujets complexes et controversés ? Nous espérons ainsi contribuer au débat sur

l'adaptation des dispositifs de formation des enseignants face aux enjeux sociétaux actuels et futurs.

### Références bibliographiques

- Lange, J.-M. (2017). Éducation au développement durable : Enjeux épistémologiques et didactiques des reconfigurations disciplinaires possibles. In A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon (Dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (pp. 82-90). L'Harmattan
- Pech, A., Lebretonchel, L. et Fardet, A. (2022). Regards croisés sur l'éducation alimentaire à l'École. *Revue Education, santé, sociétés*, 9(2). <https://doi.org/10.17184/eac.7724>
- Savage, G. C. (2018). Curriculum reform and the balance between prescription and flexibility. In D. Scott et H. Hargreaves (Dir.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 247-261). SAGE Publications Ltd
- Truman, E., Lane, D. et Elliott, C. (2017). Defining food literacy: A scoping review. *Appetite*, 116, 365-371.

# Les enseignements artistiques au primaire face aux paradigmes disciplinaires

Apolline Torregrosa, Université de Genève  
Fabio Antonio Falcone, Université de Genève

*Mots-clés : paradigme ; curriculum ; transposition didactique*

Les enseignements artistiques au primaire présentent une diversité de pratiques selon les contenus choisis et les compétences des enseignant·es. Le domaine « Arts » du Plan d'Études Romand (PER) préconise l'exploration et la compréhension de langages visuels, plastiques et sonores, à travers la construction de références culturelles<sup>3</sup>. Les prescriptions laissent alors une grande marge de manœuvre en ce qui concerne le choix des contenus d'enseignement, des références culturelles et des ressources à partir desquelles élaborer les dispositifs didactiques.

Cependant, Espinassy et Claverie (2023) mettent en évidence un changement de paradigme dans l'enseignement des arts visuels, caractérisé par une transition d'un modèle axé sur les techniques pour des résultats vers un enseignement accordant « une place royale au processus et à l'intention » (Ardouin, 1977, cité par Espinassy et Claverie, 2023, p. 26). Changement qui essaye, en même temps, de s'aligner aux orientations des pratiques de référence artistiques. Par exemple, Heinich (2014) souligne à quel point la conception contemporaine de l'œuvre dépasse l'artefact tout en accentuant la dimension participative, de diffusion et de réflexion que celle-ci convoque. Ainsi, si dans les musées ou institutions culturelles, il est possible de découvrir des expositions qui invitent à vivre une expérience, les pratiques artistiques à l'école primaire demeurent essentiellement reproductives, ancrées dans un paradigme classique. De même, dans le théâtre musical, l'opéra ou la mélodie contemporains, on observe depuis près d'un siècle une prise de distance par rapport aux livrets narratifs, entraînant un véritable découplage entre texte et musique. Charles (1971, cité par Falcone et Mili, 2024, p. 6) remet en question tout un héritage : « S'il est problème qui incite désormais à la rébellion à l'égard des catégories héritées, c'est bien celui de la signification de la musique [...] nul n'a mieux montré qu'Adorno à quel point il est impossible de traiter la syntaxe musicale comme relevant d'un système fermé ». Pourtant, dans les dispositifs d'enseignement musical à l'école primaire c'est une logique narrative qui l'emporte, avec souvent pour conséquence un glissement vers des contenus découlant du texte, au détriment de contenus disciplinaires relevant des références musicales convoquées.

Dès lors, les ressources et les référents culturels ont été transformés, ne facilitant pas la prise en main de la discipline par les enseignant·es, qui éprouvent des difficultés à identifier les enjeux de savoirs en lien avec les nouveaux paradigmes. Si « tout contenu d'apprentissage est soumis, dans une institution donnée à un système de règles qui en norme les usages », il s'agit ici de « repérer les contraintes disciplinaires – c'est-à-dire les conditions non modifiables imposées par la discipline – touchant l'enjeu didactique, qui s'imposeront alors à tout geste didactique admissible à son propos » (Chevallard, 2010, p. 138). Dans le cadre de la formation des enseignant·es du primaire de l'Université de Genève, cette étude s'appuie sur un corpus constitué des productions des étudiant·es (105 par an) des deux dernières années (2023-2025), pour les séminaires de didactique

---

<sup>3</sup> <https://portail.ciip.ch/per/domains/4>

des arts et didactique de la musique. Au travers d'une analyse des contenus issus de planifications de séquences réalisées par les futur·es enseignant·es, d'une part, et d'une étude des savoirs « per se » (Lefevre, 2012, p. 336) découlant des références culturelles convoquées, ayant pour objectif une caractérisation du travail épistémique du professeur, d'autre part, nous nous proposons d'objectiver les écarts de transposition (Chevallard, 1985) entre les pratiques culturelles de référence (Martinand, 1986), les savoirs mis à l'étude et les dispositifs aménagés pour leur transmission.

### Références bibliographiques

- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Éducation et didactique*, 4(1), 139-148.
- Espinassy, L. et Claverie, I. (2023). La didactique des arts plastiques et la mémoire agissante du dessin. *Journal de recherche en éducations artistiques*, 1, 25-37.
- Falcone, F. A. et Mili, I. (2024). Textes, paratextes, didascalies : des mots pour entrer dans le musical. *Forumlecture.ch*, 1, <https://doi.org/10.58098/lffl/2024/1/810>
- Heinich, N. (2014), *Le paradigme de l'art contemporain. Structures d'une révolution artistique*. Gallimard.
- Lefevre, L. (2015). Travail épistémique du professeur et transposition des savoirs. In B. Gruson, D. Forest et M. Loquet (Dir.), *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique* (pp. 335-352). PUR.
- Martinand J.-L. (1986). *Connaitre et transformer la matière*. Peter Lang.

# **Enseigner la transformation chimique à travers le cycle du carbone pour étudier le problème du réchauffement climatique en classe de chimie. Vers une approche codisciplinaire**

Marie Sudriès, Université de Genève

*Mots-clés : transformation chimique ; cycle du carbone ; réchauffement climatique*

Depuis le début des années 2000, l'École doit assumer de nouveaux enjeux d'éducation qui répondent, en partie, aux défis auxquels se confrontent nos sociétés. Les problèmes environnementaux en sont un exemple. Aujourd'hui, dans la plupart des pays européens, l'enseignement scientifique ne consiste plus seulement à former la relève scientifique, mais tend à transmettre à chaque élève, une culture scientifique et technique (CST), nécessaire à l'exercice de sa citoyenneté. L'appropriation de cette CST, souvent évoquée dans les recommandations générales des prescriptions officielles (PER), nécessite de traiter des problèmes complexes qui intègrent les rapports des êtres humains à leur environnement. Ces problèmes complexes (au sens de Morin, 1982) engagent des savoirs issus de différentes disciplines, et posent donc des problèmes didactiques nouveaux, dans la mesure où les prescriptions restent essentiellement formulées en termes de savoirs disciplinaires. Par exemple, la compréhension des enjeux liés aux flux de dioxyde de carbone dans notre environnement et des conséquences sur l'effet de serre est étroitement liée au concept de transformation chimique, savoir conceptuel central du curriculum de chimie dans de nombreux pays, qui permet également de modéliser les phénomènes en jeu dans les processus naturels (biologiques et géologiques) comme dans les activités humaines (domestiques et industrielles). Dès lors, se pose la question de la prise en charge didactique de questions complexes, telles que l'origine anthropique du réchauffement climatique, qui relève par nature de différentes disciplines scolaires.

Au-delà de l'enseignement-apprentissage du concept de transformation chimique dans le cadre strictement disciplinaire de la chimie, il s'agit donc de comprendre comment ce concept peut trouver une signification plus large, à même de soutenir l'étude d'autres objets de savoirs qui sont traditionnellement pris en charge par la biologie et la géographie dans le canton de Genève (Suisse). L'objectif est de considérer les relations de codisciplinarité (Chevallard, 2004) qui concernent les objets de savoir de la chimie dans l'enseignement scolaire.

Cette proposition de communication rend compte des résultats de notre recherche doctorale et cherche à répondre à la question suivante : comment l'enseignant·e de chimie peut aménager son enseignement de la transformation chimique à travers l'étude d'un problème complexe soutenu par le cycle du carbone ?

Nous menons une étude des pratiques grâce à une enquête par questionnaire, puis à travers quatre études de cas (deux en France, deux dans le canton de Genève). La méthodologie de recueil de données s'organise sur deux années consécutives. Au cours de la première année, nous observons les pratiques ordinaires d'enseignement du concept de transformation chimique. L'année suivante, nous proposons aux mêmes enseignantes et enseignants d'intégrer le cycle du carbone à leur séquence ordinaire. Les données sont analysées grâce aux outils du modèle de l'action didactique conjointe

(triplet de genèses) (Ligozat et Leutenegger, 2023 ; Schubauer-Leoni et al., 2007 ; Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005).

Nos résultats permettent d'établir des indicateurs de codisciplinarité qui nous renseignent sur la collaboration des disciplines scolaires dans l'étude d'un problème complexe en classe de chimie (le réchauffement climatique). Nous discutons également le potentiel et les limites d'une telle séquence codisciplinaire dans le cadre des enseignements de chimie au secondaire, en particulier du point de vue des apprentissages des élèves sur le plan des contenus scientifiques, comme de leur formation citoyenne.

## Références bibliographiques

- Chevallard, Y. (2004). Vers une didactique de la codisciplinarité. Notes sur une nouvelle épistémologie scolaire.  
[http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Vers\\_une\\_didactique\\_de\\_la\\_codisciplinarite.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Vers_une_didactique_de_la_codisciplinarite.pdf)
- Ligozat, F. et Leutenegger, F. (2023). Didactique comparée. Un champ de recherche pour l'étude des systèmes didactiques. In F. Ligozat et F. Leutenegger (Dir.), *L'exercice comparatiste en didactique. Outils et concepts pour l'étude des systèmes didactiques*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- Morin, E. (1982). *Science avec conscience*. Fayard.
- Schubauer-Leoni, M.-L., et Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-429.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F. et Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élève : Les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy et A. Mercier (Dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51-91). Presses Universitaires de Rennes.
- Sudriès, M., Ligozat, F. et Cross, D. (2023). Les enjeux de l'enseignement-apprentissage de la transformation chimique au secondaire I : regards croisés sur les textes curriculaires en Suisse romande et en France. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 45(1), 64-82.

# **Projet pilote pour une option complémentaire interdisciplinaire au secondaire II autour de la ressource pédagogique " Objectif Terre "**

Sylvia Mueller, Haute école pédagogique du Valais  
Samuel Fierz, Haute école pédagogique du Valais

*Mots-clés : interdisciplinarité ; posture épistémique ; rapport pédagogique*

L'interdisciplinarité présente un réel défi pour le secondaire II, surtout dans le contexte de la mise en œuvre de la révision de la nouvelle maturité. Le constat des différents auteurs ayant contribué au livre écrit sous la direction de F. Darbellay (2014) est également clair : "le milieu scolaire est de plus en plus confronté à la démotivation et au découragement des élèves face au travail scolaire, ce qui donne un sentiment de « crise » et de malaise dans l'enseignement".

Au travers du développement et de la réalisation d'un parcours interdisciplinaire selon une méthodologie de type DBR, l'objectif de la recherche est d'essayer de déterminer les conditions permettant une modification de la posture épistémique de l'élève ainsi que le changement de rapport pédagogique entre enseignants et élèves. Nous pensons que ce changement de posture devrait permettre de répondre à ces enjeux sociétaux ainsi qu'aux enjeux d'enseignement-apprentissage qui font partie des grands défis de notre époque. La méthodologie utilisée, très proche de l'ingénierie didactique coopérative mais qui s'en différencie par le nombre d'itération à prévoir et la proximité avec le terrain, devrait nous permettre à travers la mise en place d'un projet pilote dans le cadre des options complémentaires au collège de St-Maurice (Sec II) de répondre à nos objectifs.

L'aspect innovant porte également sur l'étude du développement d'un matériel didactique intégrant l'enseignement d'objets complexes nécessitant l'interdisciplinarité. Nous proposons aux enseignants de démarrer le projet en exploitant l'exposition virtuelle « objectif-terre » qui amène à aborder le thème de l'anthropocène de façon interdisciplinaire avec des concepts tel que la complexité ou le systémisme. Ce matériel didactique devrait amener rapidement à des questions de type "socialement vive" (QSV). Développé selon A. Legardez et L. Simonneau, ce type de questionnement amène à rechercher des réponses en allant au-delà du cloisonnement des disciplines et en exigeant une approche complexe. La recherche portera donc également sur le lien entre QSV et enseignement interdisciplinaire.

Etant donné le type de recherche proposé, la mise en œuvre de ce projet permet de travailler avec des enseignants-chercheurs qui devraient être par la suite porteur des résultats scientifiques et garants de la diffusion de ces résultats sur le terrain. Le déploiement du dispositif est prévu sur deux années avec une récolte, à des fins d'analyse, de traces sous forme de documents produits, d'enregistrements, de questionnaires et d'interviews. Le travail collaboratif sous forme d'itération régulière avec les enseignants-chercheurs va également permettre un questionnement sur l'évolution du dispositif.

## Références bibliographiques

- Darbellay, F., Louviot, M. et Moody, Z. (2019). *L'interdisciplinarité à l'école. Succès, résistance, diversité*. ALPHIL-Presses universitaires suisses.
- Mandran, N. (2020). Recherche collaborative et interdisciplinarité : retour d'expérience sur un projet de recherche-action. <https://hal.science/hal-02976229/document>
- Sénéchal, K. (2017). L'ingénierie didactique collaborative ou comment exploiter le plein potentiel d'une collaboration entre des enseignants et un chercheur. *La Lettre de l'AIRDF*, 62, 17-20.
- Sanchez, E. (2014). Recherche collaborative orientée par la conception : un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation et Didactique*, 9(2).
- Hirsch, S. et Groleau, A. (s.d.). *Enseigner des objets complexes en interdisciplinarité*. Sciences et bien commun.
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives*. ESF.

# **Viser la transformation durable des pratiques enseignantes : le cas de la formation aux nouveaux moyens d'enseignement romands du français, entre résistances et adhésion**

Sonya Florey, Haute école pédagogique du canton de Vaud  
Roxane Gagnon, Haute école pédagogique du canton de Vaud  
Solenn Petrucci, Haute école pédagogique du canton de Vaud

*Mots-clés : moyens d'enseignement ; transformation de pratiques ; didactique du français*

Quelles sont les caractéristiques des dispositifs de formation qui favorisent une circulation des savoirs entre chercheur·es, formateur·rices et enseignant·es et répondent aux besoins des enseignant·es ? Nous tentons de répondre à ces questions à partir d'une initiative de recherche inscrite dans le contexte particulier de la formation à l'utilisation des nouveaux moyens d'enseignement pour le français [NMER] initiés par la CIIP et destinée à l'ensemble du corps enseignant du canton de Vaud. Par la mise en place d'un dispositif de recherche orienté par la conception (research-design) (Barab et Squire, 2004 ; Wang et Hannafin, 2005 ; Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015), le projet vise à identifier les caractéristiques d'une formation continue qui fait évoluer les pratiques des enseignant·es durablement.

Dans cette communication, nous portons notre attention sur deux dimensions : le dispositif de formation et les principales résistances ou obstacles rencontrés.

Le dispositif de formation repose sur une collaboration entre les chercheur·ses, les formateur·rices et les enseignant·es. Pour favoriser cette collaboration, nous mobilisons dans le projet deux concepts : le·la courtier·ère de connaissances (Monod-Ansaldi, 2019) et les objets-frontières (Trompette et Vinck, 2009) ou objets bifaces (Daguzon et Marlot, 2019 ; Marlot et Roy, 2020). Nous avons ainsi opté pour un dispositif fondé sur le relai d'enseignant·es-formateur·rices, nommé·es F2, engagé·es sur une base volontaire : les F2, après avoir été formé·es durant une année académique par des membres du corps enseignant de la HEP Vaud (F3), forment à leur tour l'entier des enseignant·es vaudois·es (F1) de leur cycle, en plusieurs cohortes successives. Les F2 sont une incarnation du broker dont le travail consiste à identifier les objets-frontières ou bifaces qui favorisent l'engagement de l'entier des acteur·rices dans la formation. La formation des enseignant·es F2 a débuté en 2021-2022 ; le dispositif, qui répond à une logique itérative, permet des ajustements à chaque reprise, dans une visée d'amélioration.

Les principales résistances, obstacles ou questionnements relevés en amont et lors de la formation aux NMER constituent notre deuxième focale d'analyse. La mise en œuvre des NMER conduit à des changements importants dans les pratiques, à des interrogations, voire à des tensions en raison des contenus didactiques et des principes pédagogiques novateurs qui ont été privilégiés. Une première collecte anonyme de données dans une cohorte de futur·es F1 (environ 1'000 enseignant·es), à l'aide du logiciel Mentimeter, nous permet de documenter, en amont de la formation, les principales résistances et principaux leviers perçus par les enseignant·es vaudois relativement aux changements apportés par les NMER et de faire évoluer la formation.

Plus largement, il s'agit d'interroger les conditions de formation et les caractéristiques des dispositifs de formation continue reconduits sur un temps long et dans une logique

itérative, favorisant une circulation des savoirs entre les acteur·rices, afin que (1) les contenus et les démarches proposées par les chercheur·ses et les formateur·rices correspondent aux situations ordinaires de l'enseignement et répondent aux besoins des enseignant·es (Rey, 2014 ; Florey et Gagnon, 2022), et que (2) les savoirs et savoir-faire visés par la formation soient intégrés, transformés en fonction des intérêts des formé·es (Dolz et Gagnon, 2018).

### Références bibliographiques

- Barab, S. et Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground, *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14. [10.1207/s15327809jls1301\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1)
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Presses universitaires du Septentrion.
- Florey, S. et Gagnon, R. (2022). Autour du concept de circulation des savoirs. In B. Kervin, M. Lebrun, V. Marmy et C. Scheepers (Dir.), *Questionner l'articulation entre théories et pratiques en didactique du français*. Presses universitaires de Namur.
- Monod-Ansaldi, R., Vincent, C. et Aldon, G. (2019). Objets frontières et brokering dans les négociations en recherche orientée par la conception. *Éducation et didactique*, 13(2), 61-84. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.4074>.
- Sanchez, É. et Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception : Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation et didactique*, 9, 73-94. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>
- Trompette, P. et Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 5-27.
- Wang, F. et Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational technology research and development*, 53(4), 5-23.

# Former à la mise en projet coévolutive. Dispositifs pour se former à enseigner dans la complexité. Le cas de la Scuola dell'infanzia<sup>41</sup> au Tessin

Katja Vanini De Carlo, Alta Scuola Pedagogica / Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana et Université de Genève ;  
Romina Campana, Alta Scuola Pedagogica / Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana

*Mots-clés : mise en projet ; coévolution ; complexité*

Nous intervenons dans la formation des enseignant·es des premiers degrés de la scolarité au Tessin et contribuons à la formation à la « progettazione coevolutiva », que nous avons traduit comme *mise en projet coévolutive* (Vanini De Carlo, 2022), dans le cadre d'un module s'intitulant « Situations éducatives et didactiques – enseigner à travers projets et par contextes/arrières-plans ». Cette approche s'ancre dans la théorie de la complexité et son opérationnalisation est nommée par Zanelli (2017) « sfondo integratore », *arrière-fond intégrateur*. Elle comporte des dispositifs et temps d'observation pour analyser en profondeur le système-classe pour partir des besoins du groupe, la participation des élèves à la narration d'une l'histoire partagée, un rôle de régie joué par l'enseignant·e, qui pense, crée puis propose des *inputs* générateurs de situations d'apprentissage, ainsi que l'organisation d'espaces et de temps d'apprentissage dont le pivot sont des situations-problème. Autre particularité : ce sont les élèves nécessitant d'un regard particulier, de par leurs besoins spécifiques, qui sont au centre des processus qui génèrent les projets pédagogiques. Ainsi, toute perturbation – dans ce cas les difficultés de ces élèves – est considérée non pas comme du « bruit » qui dérange, mais comme occasion favorisant une transformation de chaque élément du contexte – enfants et adultes aux prises avec les savoirs et compétences à développer, en touchant ainsi par un projet se déroulant sur plusieurs mois, toutes les compétences et les domaines d'expérience<sup>52</sup> du plan d'étude tessinois. Le sens de l'accueil (Simona Benhamza et Miotto Altomare, 2022), le travail avec l'identité compétente<sup>63</sup> (Berlini et Canevaro, 1996), la didactique laboratoriale<sup>74</sup>, l'idéation et la création de *stimuli de sens* ancrés dans une métaphore, la co-écriture d'une trame narrative - toutes ces démarches sont transposées dans l'ingénierie de formation, voulant « susciter le développement et la valorisation de la réflexivité, la responsabilité et l'ingéniosité des différents acteur·rices concerné·es » (Appel au colloque). Nous présenterons et proposons d'explorer concrètement tant les instruments pour former, que ceux pour enseigner avec cette approche, qui considère la complexité, les perturbations, l'insécurité comme sources de

---

<sup>4</sup>La *scuola dell'infanzia* au Tessin comprend les deux premières années de scolarité obligatoire selon Harnos, mais les classes sont composées de trois niveaux d'âge puisque les enfants de 3 ans fréquentent également, de manière facultative mais régulière et systématique.

<sup>5</sup> Dans le plan d'étude tessinois pour la scuola dell'infanzia les compétences transversales s'articulent avec des domaines d'expérience, dans une logique pré-disciplinaire donc.

<sup>6</sup> « L'identité compétente est un instrument d'enquête du groupe-classe qui a comme but immédiat celui d'identifier les hobbies, les petites spécialités, les compétences scolaires et extrascolaires, les passions (...) chaque apprenant s'exprime (exprime son identité) à travers des compétences qui souvent restent implicites à son propre mode de fonctionnement et sous-tend à sa manière d'apprendre. (...) À travers les compétences de chacun on peut avoir accès à la genèse des connaissances individuelles ; celle-ci, une fois reconnues, peuvent enrichir l'entier contexte des apprentissages du groupe-classe. » (Berlini e Canevaro, 1996, pp. 20-23).

<sup>7</sup> Le mot « laboratorio » n'est pas à traduire par « atelier » car ce dernier correspond à un dispositif différent dans le contexte Romand. Le « laboratorio » est un espace délimité, organisé et réglé où les élèves peuvent agir par des explorations ; c'est un "lieu de recherche" dans lequel « (...) les enfants se mettent eux-mêmes à l'épreuve, profitent de leurs erreurs, choisissent et construisent des voies de recherche autonomes et originales, aboutissant à des interventions de plus en plus complexes et articulées. » (Miotto Altomare, np., in Arigoni et Vanini De Carlo, 2024, p. 30).

développement, et qui les mets donc au cœur de sa conception. La complexité est ainsi appréhendée comme épistémologie, donnant lieu à une posture tant éthique qu'opérationnelle :

Severi et Zanelli (1990) pensent que le défi est non pas de réduire mais de cohabiter avec la complexité (Morin, 1985). Il s'agit donc de voir, au-delà de la complication, la complexité comme une opportunité, faite de l'imprévisible propre à la dynamique d'un système. (Vanini De Carlo, 2022, p. 233).

Pour expliciter le sens donné à cette logique de la complexité, nous faisons référence à l'épistémologie et/et (and/and) s'opposant à une épistémologie du ou/ou. Dans une épistémologie de la complexité, « (...) les apports, enjeux et niveaux apparemment contradictoires sont considérés comme compatibles. Ainsi l'autonomie - littéralement le « contrôle de soi, du grec autos (soi) et nomos (loi), résulte de la structure récursive du système » (Bateson, 1979, p. 171-172, cité par Severi et Zanelli, 1990, p. 21) ». (Vanini De Carlo, 2022, p. 233). Cette même épistémologie de la complexité a donc donné le nom à l'approche pédagogique (*mise en projet coévolutive et par arrière-plan intégrateur*).

Une telle logique comporte aussi un lien intime entre le fond (l'arrière-plan) et la figure (la forme émergente) dans chaque système. L'interconnexion entre le contexte et les parties prenantes, enfants et adultes — dans leurs rôles d'élèves et d'enseignant·es — en fait des constituants d'une totalité écologique : l'action de l'adulte change l'enfant autant que l'action de l'enfant change la structure et l'organisation interne de l'adulte, par un système de rétroactions propre aux logiques systémiques (p. 233).

Dans la contribution nous présentons deux types de traces : celles qui ont été récoltées (productions d'élèves, objets créés pour enseigner, photos, vidéos) par l'une d'entre nous dans son contexte d'enseignement dans une école enfantine du Tessin, et celles qui émergent de nos activités communes de formation auprès de futur·es enseignant·es qui se forment à cette approche coévolutive.

## Références bibliographiques

- Arigoni, S. et Vanini De Carlo, K. (2024). « C'est génial, avec toi on résout toujours des problèmes ! ». Faire de la perturbation une occasion de transformation : une approche coévolutive et intégratrice à l'école enfantine tessinoise. *L'Éducateur*, 7, Numéro spécial, 28-31.
- Bateson G. (1979). *Mind and Nature: a necessary unity*. Dutton.
- Berlini, M.G. et Canevaro, A. (1996). *Potenziali Individuali di Apprendimento. Le connessioni, le differenze, la ricerca partecipata*. La Nuova Italia.
- Maselli, M. et Zanelli, P. (2017). Construire lo sfondo educativo. Intervista di Marina Maselli a Paolo Zanelli. In M. Maselli, P. Zanelli et M. Marcuccio (Dir.), *Sfondo educativo, inclusione, apprendimenti. Zeroseiup* (pp. 10-36). Hoepli.
- Morin, E. (1985). Le vie della complessità. In G. Bocchi et M. Cerutti (Dir.), *La sfida della complessità*. Mondadori
- Simona Benhamza, V. et Miotto Altomare, G. (2022). *Fare esperienze di accoglienza nella scuola dell'infanzia. Zeroseiup*.

Vanini De Carlo, K. (2022). Mise en projet coévolutive et arrière-plan intégrateur. Une organisation scolaire de la complexité à l'école première. In A. Capitanescu Benetti, C. Letor et S. Guillemette (Dir.), *Les nouvelles formes du travail scolaire. Changer l'école pour la renforcer ?* (pp. 229-244). Presses universitaires de la Méditerranée.

# Regards croisés issus de la didactique et de la sociologie, sur et pour la formation des enseignant·es du secondaire genevois

Sébastien Jolivet, Université de Genève  
Juliette Garnier, Université de Genève  
Marion van Brederode, Université de Genève  
Jean Charles Buttier, Université de Genève

*Mots-clés : sociologie et didactique ; formation des enseignant·es ; analyses croisées*

Par essence complexes, les situations d'enseignement-apprentissage sont pensées et analysées par divers champs des Sciences Humaines et Sociales (didactiques disciplinaires et autres disciplines contributives des sciences de l'éducation) ou des sciences informatiques par exemple. Pour diverses raisons (épistémologiques, histoire des constructions des différents champs scientifiques, etc.) les recherches menées sur l'enseignement et l'apprentissage sont souvent segmentées. Ces dichotomies du domaine académique sont souvent reproduites dans le cadre de la formation des enseignant·es.

Différents travaux montrent que, tant dans la définition des savoirs à enseigner (Chevallard, 2010) que dans leur enseignement (Portugais, 1999), ce n'est jamais un champ isolé qui est en jeu. Parler de posture didactique permet par exemple de lier l'analyse des intentions didactiques avec celle des choix de dispositifs en articulant ces approches avec la prise en considération des postures enseignantes et de leur impact sur l'approche didactique. D'autres prônent, depuis longtemps (Lahire et Joshua, 1999) et de façon persistante (Claude et Rayou, 2024), le rapprochement entre les didactiques et la sociologie.

Pourtant, de nombreux dispositifs de formation segmentent les apports pour construire et analyser les situations d'enseignement-apprentissage, c'est notamment le cas dans la formation des enseignant·es du secondaire de Genève à l'institut universitaire de formation pour l'enseignement (IUFE). Les unités de formation y sont organisées en deux pôles : ateliers, cours et séminaire de recherche en didactique d'une part ; enseignements dits transversaux d'autre part, où les étudiant·es sont invité·es à réfléchir à des problématiques de métier en groupe pluridisciplinaire pour produire une culture commune. Pour le suivi de stage, seul·es les formateur/trices de la didactique disciplinaire réalisent des observations en classe. Celles et ceux des enseignements transversaux n'interviennent pas *in situ*. Cette organisation est cohérente avec le projet porté lors de la création de l'IUFE visant à placer les didactiques au centre de la formation professionnelle genevoise alors que la formation en sciences de l'éducation se divise entre des cours professoraux de la faculté, une unité de formation introduisant à la "profession enseignante" et "des ateliers portant sur des dimensions transversales de l'enseignement" (Schneuwly et al., 2012).

Un des effets est qu'il est principalement laissé à la charge des étudiant·es de tisser des liens entre les différents apports de la formation. Chez certain·es, ceci tend à multiplier les impensés dans leur pratique professionnelle et obère leur capacité d'analyse des situations en classe, et *in fine*, limite leur pouvoir d'agir.

En conséquence, les auteur·es de cette contribution ont décidé de mettre à l'épreuve cette articulation des apports avec la perspective d'en exploiter les résultats en formation. Il s'agit de proposer une analyse croisée de situations d'enseignement en mêlant deux didactiques disciplinaires, l'histoire et l'informatique, et deux domaines de la sociologie de l'éducation, celle des apprentissages scolaires et celle des déviations scolaires. Pour cela, ils/elles s'appuient sur des captations vidéo de situations de classe, pour analyser l'activité et les pratiques des enseignant·es.

Les questions abordées sont :

- Quelles spécificités, intersections, complémentarités, contradictions, révèlent un regard croisé sur des situations d'enseignement ?
- Quelles exploitations de ces éléments dans la formation des enseignant·es du secondaire ?

Notre présentation vise à rendre compte des premiers résultats obtenus.

### **Références bibliographiques**

Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Éducation & didactique*, 4(1), 139-148. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.771>

Claude, M.-S. et Rayou, P. (2024). Pour une approche socio-didactique des disciplines scolaires, *Didactiques et disciplines*, 2(4), 7-17. <https://doi.org/10.34874/PRSM.dd-vol2iss4.50002>

Lahire, B. et Joshua, S. (1999). Pour une didactique sociologique. *Éducation et Sociétés*, 4(2), 29-56.

Portugais, J. (1999). L'intentionnalité et le cognitif. In G. Lemoyne et F. Conne (Dir.), *Le cognitif en didactique des mathématiques* (pp. 71-102). PUM.

Schneuwly, B., Heimberg, C. et Villemin, R. (2018). Les didactiques au centre Formation genevoise des enseignants du secondaire. *Swiss Journal of Educational Research*, 34(3), 441-460. <https://doi.org/10.24452/sjer.34.3.4890>

# Un modèle de capabilité pour repenser le Projet Éducatif Individualisé, nécessité ou utopie ?

Zurn Grillon Aline, DIP Genève  
Gremion François, Haute école pédagogique BEJUNE

*Mots-clés : capabilité ; PER ; évaluation*

L'accès à une éducation de qualité pour toutes et tous est un moyen censé contribuer à une réduction des inégalités sociales. Or, cet accès peut se trouver entravé pour les enfants à besoins éducatifs particuliers, qui se trouvent alors privés d'un droit fondamental que le Plan d'études romand (PER) définit en termes de Projet global de formation de l'élève (CIIP, 2003). Autrement dit, quelle qu'en soit la raison, des enfants sont à ce jour encore privés du statut d'élève, à savoir de l'accès à ce socle culturel de base qu'offre l'école et dont on sait qu'il est essentiel à la socialisation et au développement humain.

Dans la partie francophone du canton de Berne, un modèle de capabilité (Nussbaum, 2012) a été conçu de sorte que les élèves à besoins éducatifs particuliers puissent aussi accéder à ce projet global (Gremion et al., 2022). L'expérience réalisée dans l'espace francophone bernois a inspiré quelques responsables de l'enseignement spécialisé de l'Office médico-pédagogique à Genève. En l'état, l'actuel Projet éducatif individualisé (PEI) ne parvient pas à rendre compte du fait que les attentes éducatives visées par le PER en termes de savoirs scolaires et de compétences de base sont offertes à toutes et tous les élèves bénéficiant d'un octroi de pédagogie spécialisée.

Une récente analyse met en évidence que le PEI fait l'objet de pratiques très variables dans la manière dont il est renseigné et utilisé dans les contextes d'enseignement spécialisés genevois. L'outil se veut multi-usages et doit à lui seul remplir les fonctions d'évaluation, de communication et de collaboration. Il ne représente par ailleurs qu'une portion visible du processus bien plus large convoquant les dimensions d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation mises en œuvre dans un contexte donné, selon une approche située (Pelgrims, 2019). En ce sens, il ne valorise que trop peu les différentes étapes en jeu, dont la désignation d'objectifs spécifiques tenant compte des besoins éducatifs particuliers et en référence au PER, la planification des activités d'enseignement-apprentissage et les moyens mis en œuvre pour la réalisation des objectifs, ainsi que l'évaluation des compétences et connaissances acquises.

Cette communication vise à présenter quelques défis et enjeux systémiques et structurels (par ex. collaboration inter-métier ; place des savoirs disciplinaires, évaluation et validation des acquis, etc.), mais aussi de formation des enseignant·es, que l'appropriation d'un tel modèle pose du point de vue de l'administration scolaire. Néanmoins, une telle appropriation représente une forme d'évolutivité possible du PER, rappelant que l'accès aux savoirs scolaires ne se réduit pas à une préoccupation disciplinaire, mais que leur rôle est essentiel au développement humain (Vygotski, 1997).

## Références bibliographiques

CIIP (2003), Présentation générale du Plan d'études romand. Déclaration de la CIIP.  
<https://portail.ciip.ch/per/pages/242>

- Gremion, F., Fuchs-Fateh, A., Rytz, V. et Brügger, V. (2022). Mise en application du Plan d'études romand pour les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers dans les écoles ordinaires et les écoles spécialisées. Direction de l'instruction publique et de la culture du canton de Berne. [www.bvsa.bkd.be.ch/fr/start/themen/lehrplan-bvsa.html](http://www.bvsa.bkd.be.ch/fr/start/themen/lehrplan-bvsa.html)
- Nussbaum, M. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Flammarion.
- Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 2(86), 43-63.
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute.

# **Stratégies de questionnement mobilisées par les apprenant·es et apprentissage expérientiel en formation initiale des enseignant·es**

Sylvie Viola, Université du Québec à Montréal

*Mots-clés : questionnement ; stratégies ; formation initiale ; apprentissage expérientiel*

Malgré l'intégration croissante des approches actives dans la formation initiale des enseignant·es, on en sait encore peu sur le niveau réel de participation cognitive des étudiant·es en classe, notamment à travers leurs pratiques de questionnement qui en sont un indicateur important. Or, en contexte universitaire, les pratiques de questionnement des étudiant·es demeurent limitées. Nos observations révèlent que ce sont souvent les mêmes personnes qui posent des questions, principalement en début de session. Les interactions sont peu nombreuses, souvent bilatérales, et davantage initiées par les étudiant·es plus âgé·es ou déjà en poste. Ces constats sont d'ailleurs appuyés par la littérature : le faible questionnement en classe s'explique par la peur du jugement (Montgomery et al., 2019), des normes culturelles (Chung, 2021), une maîtrise insuffisante des concepts ou de la langue d'enseignement (Ndawo, 2019). Or, ce silence prive les enseignant·es formateur·trice·s d'informations précieuses pour ajuster leur pédagogie et soutenir l'apprentissage (Chin et Osborne, 2008).

Cette recherche s'intéresse au rôle de l'autoquestionnement et du questionnement par les pairs dans le cadre d'un cours de didactique générale offert à la première session du programme de baccalauréat en enseignement au primaire à l'Université du Québec à Montréal. Elle repose sur un dispositif d'apprentissage expérientiel, ancré dans les principes du socioconstructivisme (Kolb, 1984 ; Dewey, 1938), qui favorise l'équilibre entre action et réflexion, et accorde une place centrale au questionnement comme stratégie métacognitive. Deux objectifs guident cette recherche : (1) mesurer les effets des pratiques de questionnement sur la perception, l'acquisition et la compréhension des contenus du cours ; (2) brosser un portrait des types de questions formulées par les étudiant·es.

Le devis mixte combine des données quantitatives (prétests/post-tests auprès de 73 participant·es) et qualitatives (analyse de tâches de questionnement). Les résultats montrent une amélioration significative de la perception des connaissances, des connaissances réelles, de la compréhension des stratégies pédagogiques, mais pas de leur application en contexte. L'analyse des 198 questions formulées sur la plateforme d'apprentissage en ligne utilisée pour le cours révèle une large dominance des questions cognitives (78 %), devant les métacognitives (19 %) et les socio-affectives (2 %). Ces questions portent principalement sur la distinction entre stratégies pédagogiques apprises et leur possibilité de transfert dans la pratique (contextes authentiques).

L'étude met en évidence que les étudiant·es qui évaluent justement leurs connaissances tendent à se poser davantage de questions réflexives, signe d'une conscience métacognitive active (Veenman, 2013). Elle révèle également que certains leviers pédagogiques comme l'anonymisation des prises de parole (Montgommery et al. 2019), le travail en petits groupes (Vygotsky, 1967), et la création d'un climat de confiance (Acosta-Gonzaga, 2023) favorisent l'émergence du questionnement.

Enfin, cette recherche souligne que même si les étudiant·es ne posent pas toujours leurs questions à voix haute, cela ne signifie pas qu'ils ne s'en posent pas intérieurement. Toutefois, ce "silence" prive le groupe de précieuses interactions. Ces résultats offrent des pistes concrètes pour renforcer l'engagement cognitif en formation initiale et, par transfert, dans les pratiques enseignantes futures.

## Références bibliographiques

- Acosta-Gonzaga, E. (2023). The Effects of Self-Esteem and Academic Engagement on University Students' Performance. *Behavioral Sciences*, 13(4), 3-48. <https://doi.org/10.3390/bs13040348>
- Chin, C., et Osborne, J. (2010). Students' questions and discursive interaction : Their impact on argumentation during collaborative group discussions in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(7), 883-908. <https://doi.org/10.1002/tea.20385> <https://doi.org/10.1002/tea.20171>
- Chung, J. H. J. (2021). "We Participate, Silently" : Explicating Thai University Students' Perceptions of Their Classroom Participation and Communication. *Qualitative Research in Education*, 10(1), 62. <https://doi.org/10.17583/qre.2021.7159>
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan Company.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Montgomery, L., Evans, G., Harrison, F. et Damian, D. (2019). Towards a Live Anonymous Question Queue To Address Student Apprehension (Version 1). *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.1901.01061>
- Ndawo, G. (2019). The influence of language of instruction in the facilitation of academic activities : Nurse educators' experiences. *Health SA Gesondheid*, 24. <https://doi.org/10.4102/hsag.v24i0.1261>
- Veenman, M. V. J. (2013). Assessing Metacognitive Skills in Computerized Learning Environments. In R. Azevedo et V. Aleven (Dir.), *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies* (pp. 157-168). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-5546-3\\_11](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-5546-3_11)

# Les inégalités sociales dans la formation des enseignant-es : un objet à saisir

Christelle Hayoz, Haute école pédagogique de Fribourg  
Mariana Steiner, Haute école pédagogique de Fribourg

*Mots clés : reproduction ; inégalités sociales ; formation à l'enseignement*

Le lien de causalité entre résultats scolaire et origine sociale n'a cessé de se renforcer au cours des dix dernières années : l'écart entre les élèves socialement défavorisés et les élèves privilégiés n'a jamais été aussi important que dans PISA 2022 (OECD, 2023). Ces enquêtes à grandes échelles démontrent une réalité sociale mise en lumière déjà dans les années 70 par les travaux de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) à savoir que l'école transforme les inégalités sociales en inégalités scolaires. Elles démontrent ainsi l'échec de la promesse méritocratique et questionnent le rôle du système éducatif dans ce phénomène de reproduction. En réponse à ces défis posés par les inégalités sociales, le système éducatif s'attache à produire un discours qui tend à effacer la catégorie origine sociale pour la remplacer par celle de la diversité, de la migration et de l'égalité des chances (Swissuniversities, 2020).

La problématique proposée s'articule à l'intersection de trois axes : la reproduction des inégalités sociales constatée, le discours politique articulé essentiellement autour de la migration et de l'égalité des chances et la formation des enseignant-es. Comment articuler la lutte contre les inégalités sociales en prenant appui sur un discours essentiellement basé sur l'égalité des chances et la catégorie migratoire effaçant les enjeux propres aux inégalités sociales ? Comment penser la lutte contre les inégalités sociales au sein de la formation à l'enseignement à *travers* et *avec* les formateurs et formatrices ? Pour tenter de répondre à cette problématique, ce projet de recherche a pour objectif de récolter les représentations du personnel enseignant sur la question des inégalités sociales et scolaires pour comprendre comment ils et elles envisagent la formation en lien avec cette thématique et leurs rôles au sein de celle-ci pour tenter de réduire les inégalités sociales et scolaires.

Un questionnaire élaboré sur des recherches antérieures au sujet des représentations sur les inégalités sociales (Moscovici, 2000) est envoyé à toutes les 180 personnes engagées en tant que personnel enseignant au sein de l'institution tertiaire de formation à l'enseignement primaire en question. Les données quantitatives ont fait l'objet de statistiques descriptives et les données qualitatives ont été analysées selon la méthode d'analyse qualitative de contenu (Mayring, 2021).

L'analyse des représentations des formateurs et formatrices nous permettra de comprendre l'univers de sens dans lequel se déploie le curriculum actuel de la formation à l'enseignement primaire. A partir de là, il sera possible de définir les contours d'un plan de formation au sein duquel les inégalités sociales sont visibilisés, discutés et traités pour ce qu'elles sont : un enjeu majeur pour l'enseignement et la formation à l'enseignement.

## Références bibliographiques

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Minuit.

- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C- (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minit.
- Mayring, P. (2021). *Qualitative Content Analysis*. Sage Publications.
- Moscovici, S., 2000. *Social Representation: Explorations in Social Psychology*. Polity Press.
- OECD (2023). *PISA 2022 Results: State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing.
- Swissuniversities (2020). Recommandations « Education et Migration » dans le contexte de l'égalité des chances et de l'inclusion au sein des hautes écoles pédagogiques.

# Jeux et pédagogies actives et collaboratives au service de la formation à l'éducation numérique au secondaire 1

Claire Matti, Haute école pédagogique du canton de Vaud ;  
Guillaume Bonvin, Haute école pédagogique du canton de Vaud

*Mots-clés : activités ludiques ; éducation numérique ; secondaire*

La HEP Vaud accompagne les futur·es enseignant·es pour leur permettre HEP Vaud d'identifier les apports du numérique pour l'enseignement et l'innovation pédagogique, mais aussi d'analyser les enjeux du numérique pour l'éducation. Ces derniers sont justement de taille : préparer au mieux les élèves à devenir des acteurs-consommateurs avertis et critiques au sein d'une société digitale, mais aussi de les aider à y construire leur identité citoyenne. La formation à l'éducation numérique représente donc de nombreux défis. En effet, le plan d'étude romand qui institue l'éducation numérique en tant que discipline est récent (2021) et le référentiel de compétences en éducation numérique des enseignant·es est encore trop souvent ignoré dans la pratique. La discipline en elle-même souffre d'une réelle méconnaissance dans ses frontières théoriques : les demandes de validation des acquis par nos étudiant·es reposent souvent sur des connaissances en informatique négligeant les composantes d'éducation aux médias, de culture numérique ou encore d'usages pédagogiques. L'éducation numérique est également souvent réduite à sa dimension technique et pratique. Il est à souligné, que ce flou est à mettre en lien avec un absence d'expérience de l'enseignement de l'éducation numérique dans le passé d'élève de la grande majorité des futur·es enseignant·es en formation. Finalement, l'un des plus grands défis est le renouvellement rapide des connaissances et des horizons disciplinaires de l'éducation numérique comme le montre l'élan actuel autour de l'IA. On retrouve ainsi l'éducation numérique dans la gamme des nouvelles tâches et compétences attribuées aux systèmes scolaires (Tricot, 2024).

Notre présentation vise à partager les activités pédagogiques construites pour répondre à ces défis. Les deux modules annuels ont pour vocation d'amener nos étudiant·es à développer leur rôle de professionnel·le dans un environnement numérique scolaire, en intégrant les enjeux liés à l'usage et à l'intégration pédagogique des outils numériques, ainsi que leurs impacts sociétaux. Dans cet optique la formation s'appuie sur des activités soutenant l'expérimentation de situations modélisant le futur environnement professionnel des étudiant·es afin d'en extraire de bonnes pratiques (Douady, 1984).

Plusieurs types d'activités de formations sont développées durant les séminaires, toujours soutenue par des entrées théoriques qui prennent la forme de cours en ligne asynchrones. Le jeu tient une part importante dans nos formations. En effet, ils représentent une forme adidactique d'enseignement, où la construction des savoirs est dévolue à l'étudiant·e (Sanchez, 2022). Cette forme pédagogique soutient la déconstruction des représentations, qui est un point fondamental lorsque nous abordons des sujets sensibles comme le soutien du numérique au projet d'école à visée inclusive. Nous employons également, la mise en place d'expériences subjectives qui permettent de susciter une décentration propice à l'élaboration de stratégies d'étayage dans la mise en place de l'éducation numérique en classe. Des formes plus détournées du jeu sont utilisées pour stimuler la créativité et l'innovation lors des séances de travail en groupe. Ainsi la construction de micro-séquences

d'intégration du numérique, réalisées dans un temps limité et ensuite jouées avec de fausses classes composées par nos étudiant·es s'apparentent aux design games (jeux de conception) selon Alvarez et Brunet (2023).

### Références bibliographiques

Alvarez, J. et Brunet, T. (2023). *Serious games, un carcan ludique ? Jeux vidéo, travail et instrumentalisation*. Loco.

Collet, I. (2018). Dépasser les « éducations à » : Vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale du personnel enseignant. *Recherches féministes*, 31(1), 179-197. <https://doi.org/10.7202/1050660ar>

Douady, R. (1984). *Jeux de cadres et dialectiques outil-objet dans l'enseignement des Mathématiques. Une réalisation dans tout le cursus primaire*. <https://theses.hal.science/tel-01250665>

Sanchez, É. (2022). *Le paradoxe du marionnettiste : jeu et apprentissage*. Octarès.

Tricot, A. (2024). *L'innovation pédagogique, mythes et réalités*. Retz.

# Des dispositifs présentés en formation initiale aux dispositifs mis en œuvre dans les classes

Florence Epars, Haute école pédagogique du canton de Vaud  
Solenn Petrucci, Haute école pédagogique du canton de Vaud

*Mots-clés : formation initiale ; dispositif didactique ; appropriation*

Notre communication s'intéresse aux dispositifs didactiques présentés en formation initiale et à leur mise en œuvre dans les classes des enseignant·es débutant·es. Elle prend appui sur des données collectées dans le cadre de la recherche Formation Initiale en Didactique du Français (FIDF) dont l'objectif est d'interroger l'adéquation entre les contenus proposés à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud, Suisse) dans les différentes filières et les besoins exprimés par des enseignant·es en tout début de carrière.

Différentes études ont montré que les dispositifs de formation modifient de façon très limitée les croyances et les connaissances des futur·es enseignant·es (Boraita et Crahay, 2013). Les inciter à faire usage dans leur future classe d'un outil ou dispositif dont ils n'ont pas fait l'expérience en tant qu'élève n'est donc pas chose aisée. Par ailleurs, le simple fait qu'un outil didactique soit jugé valable et même efficace par les chercheur·es ne suffit pas à garantir son implémentation dans les classes. Tricot l'a d'ailleurs bien expliqué au sujet de l'outil numérique. Sa qualité ne suffit pas : « il doit être utile, utilisable et acceptable » (2016, p. 3). Les travaux issus de l'ergonomie de conception seront mobilisés pour identifier précisément les caractéristiques des dispositifs qui passent avec succès du lieu de formation à la classe. Ainsi, le modèle de Nielsen (1994) permet d'apprécier l'acceptabilité d'un outil en tenant compte notamment de son utilité et de son utilisabilité. Ce modèle, repris par Tricot (Tricot, 2016 ; Tricot et al., 2003), a été utilisé dans des recherches récentes en didactique du français comme celles de Goigoux (2017) et de Renaud (2020).

Notre réflexion s'articule autour de ces questions : 1. Dans quelle mesure les dispositifs présentés en formation initiale pour enseigner le français font-ils l'objet d'une appropriation de la part des enseignant·es dans les premières années de leur carrière ? 2. Quelles sont les caractéristiques que les enseignant·es attribuent aux dispositifs qu'ils et elles plébiscitent pour enseigner le français qu'ils soient issus de la formation continue ou non ?

Pour répondre à la question sur le degré d'appropriation des dispositifs abordés en formation initiale, nous nous basons sur des données quantitatives issues d'un questionnaire complété par 77 enseignant·es après trois ans de pratique en filière primaire, secondaire ou enseignement spécialisé. Parmi les questions posées, nous étudions tout d'abord dans quelle mesure deux dispositifs précis dispensés en formation sont utilisés par les enseignant·es. Puis, nous observons les caractéristiques que doit avoir un dispositif didactique abordé en formation initiale pour qu'il soit exploité avec les élèves.

Sur les 77 personnes qui ont répondu au questionnaire en ligne, 16 ont accepté de participer à un entretien semi-directif. L'analyse de ces entretiens nous a permis de relever ce qui sous-tendait, dans leur discours, l'appropriation de tel ou tel dispositif pour leur pratique, que ce soit en filière primaire ou secondaire. Pour tenter de cerner les

caractéristiques de ces dispositifs, nous présentons les résultats des analyses des entretiens menés auprès de 16 enseignant-es qui ont suivi la formation de la filière primaire ou secondaire.

### Références bibliographiques

- Boraita, F. et Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiales et, si oui, comment ? *Revue française de pédagogie*, 183, 99-158. <https://doi.org/10.4000/rfp.4186>
- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et didactique*, 11(3). <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2872>
- Nielsen, J. (1994). *Usability Engineering*. Morgan Kaufmann.
- Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage. *Éducation et didactique*, 14(2). <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6756>
- Tricot, A. (2016). Dans quelle mesure les supports numériques peuvent-ils compliquer ou faciliter l'apprentissage et la pratique de la lecture ? Communication donnée dans le cadre de la conférence du consensus Lire, comprendre, apprendre : Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? <http://www.cnesco.fr/fr/lecture/paroles-dexperts/lecture-a-lheure-du-numerique/>
- Tricot, A., Plébat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G. et Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : Interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. <https://edutice.hal.science/edutice-00000154>

# L'autonomie des élèves : une exploration des conceptions et perspectives des enseignant·es

Jérémie Passeraub, Université de Fribourg

*Mots-clés : autonomie des élèves ; perspective des enseignant·es ; évaluation de l'autonomie*

Cette recherche, qui prend place dans une étude doctorale, examine comment des enseignant·es de l'école obligatoire et du secondaire II conçoivent l'autonomie de leurs élèves et imaginent son évaluation. Pour répondre aux défis du 21<sup>ème</sup> siècle, certain·es observateur·trices mettent en avant la nécessité de former les élèves à l'autonomie, comme un objet d'enseignement à part entière (Scott, 2015), ce qui constitue un défi pour la formation et pour les enseignant·es.

L'autonomie de l'élève, définie comme la capacité à se diriger soi-même, recouvre trois dimensions complémentaires : la dimension fonctionnelle, qui renvoie à la capacité d'agir par soi-même ; la dimension intellectuelle, relative à la pensée critique et réflexive ; et la dimension morale, centrée sur l'exercice de choix fondés sur des valeurs jugées bonnes ou souhaitables (Foray, 2016). Les études sur les dispositifs favorisant l'autonomie des élèves soulignent que celle-ci est un processus évolutif plutôt qu'un état figé, qu'elle demeure dynamique et doit être appréciée de manière relative, et qu'elle se manifeste sous des formes variées selon le contexte. De ces principes résultent des formes transversales d'autonomisation, telles que l'organisation de son travail, ou des formes spécifiques, tel que le fait de mobiliser des ressources disciplinaires pour accomplir une tâche (Le Bouil et al., 2021). D'autres travaux intègrent l'autonomie au sein de la motivation humaine, la considérant comme l'une de ses composantes essentielles (Deci et Ryan, 2000).

Cette recherche exploratoire décrit les perspectives de 12 enseignant·es de l'école obligatoire et du secondaire II. Par le biais d'entretiens semi-directifs nous avons recueilli les avis des enseignant·es, et effectué une thématique inductive pour dégager les dimensions émergentes de leur discours.

Les premiers résultats révèlent chez les enseignant·es une vision largement partagée, caractérisée par une prédominance de l'autonomie fonctionnelle sur l'autonomie intellectuelle et une forte mobilisation du registre du « faire ». Une conciliation est recherchée entre, d'une part, les exigences prescriptives en matière de comportement — liées aux responsabilités assignées aux élèves — et, d'autre part, une liberté ancrée dans leur motivation autodéterminée en mettant l'accent sur leur autonomie morale. En confiant l'initiative aux élèves, les enseignant·es cherchent à dépasser l'apparente injonction à l'autonomie (Durler, 2015), tout en adoptant parfois des pratiques paradoxales telles que documentées par Bergeron et ses collègues (2022).

Ces premiers résultats invitent à penser les tensions sous-jacentes à l'autonomisation des élèves en termes de leviers pédagogiques et didactiques, plutôt qu'en termes d'obstacles. En intégrant une formation à l'autonomie, les enseignant·es pourraient être accompagné·es dans leurs réflexions quant à l'impact de ces changements

## Références bibliographiques

- Bergeron, G., Houde, G. B., Barthos, M. et Bergeron, L. (2022). Le soutien à l'autonomie dans la gestion de classe d'enseignants du secondaire : Conceptions, pratiques et paradoxes. *Didactique*, 3(3), 37–64. <https://doi.org/10.37571/2022.0303>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits : Human need and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire : Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Presses universitaires de Rennes.
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome : apprendre à se diriger soi-même*. ESF.
- Le Bouil, A., Eneau, J. et Boilevin, J.-M. (2021). Effets d'un dispositif de formation de professeurs stagiaires en physique-chimie pour développer l'autonomie des élèves. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 23, 29-54.
- Scott, C. L. (2015). *Les apprentissages de demain 2 : Quel type d'apprentissage pour le XXIe siècle ?* Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

# **La formation continue obligatoire à l'échelle cantonale comme dispositif de transformation des pratiques : levier du changement ?**

Lehmann Raphaël, Haute école pédagogique BEJUNE  
Lebreton Reinhard Maud, Haute école pédagogique BEJUNE

*Mots-clés : changement ; résistance ; sédimentation*

Les enfants du XXI<sup>e</sup> siècle sont formés par des enseignant·es du XX<sup>e</sup> siècle sur un modèle du XVIII<sup>e</sup> siècle. Ce constat interpelle et questionne l'organisation de l'école d'aujourd'hui et sa possible évolution. En 2022, la revue Heidi.news a mené une large enquête qui aboutit au constat suivant : en Suisse romande, "l'éducation publique semble toujours en retard d'une réforme ou d'une idée". Malgré les résultats des recherches menées sur l'enseignement-apprentissage (Collectif Debout l'École !, 2022) et l'évolution des normes qui régissent les pratiques enseignantes (Dupriez, 2003), une forme d'immobilisme reste visible à plusieurs niveaux (devoirs, horaire, évaluation, etc.) renvoyant au phénomène anthropologique de résistance au changement et maintenant des pratiques scolaires surannées.

Si les changements incrémentiels sont nombreux (réorganisation des curriculum, renouvellement des modalités d'évaluation des élèves, inclusion...), la capacité du système éducatif à répondre aux missions qui lui sont attribuées reste contrainte par la tradition (Tardif, 2013 ; Maulini et Perrenoud, 2005). Ce constat incite à chercher une causalité interne plutôt qu'externe. Considérant le phénomène anthropologique du misonéisme (Lombroso, 1896 ; Simondon, 2012) ainsi que la propriété d'homéostasie d'un système ouvert, c'est cette résistance au changement, cette propriété des systèmes à revenir à un état initial, cette force d'inertie des actrices et acteurs de l'École que ce projet de recherche veut interroger en se focalisant sur le rapport entretenu par les enseignant·e-s de l'école obligatoire à un dispositif de formation continue "imposé". Afin d'approcher ce phénomène, cette recherche s'appuie sur des données issues d'enquêtes de satisfaction menées auprès d'enseignant·e-s ayant participé à des formations continues obligatoires à l'échelle d'un canton. Porteuses de l'inertie des pratiques et d'une sédimentation avérée (Pesce, 2008), l'analyse quantitative et qualitative (encore en cours) des enquêtes de satisfaction de la formation continue des enseignant·es permet d'identifier les premiers ressorts de cette résistance au changement. Les croyances et l'habitus apparaissent comme une entrave à la démarche réflexive. En effet, les actrices et acteurs qui rejettent la formation continue obligatoire expriment leur résistance par la perte de contrôle, d'efficacité et d'estime de soi. Néanmoins, il convient de relever que le changement peut aussi offrir la promesse de découvertes et d'innovation pour autant qu'il permette l'articulation du connu et de l'inconnu, de la pratique ordinaire au savoir issu de la recherche.

## **Références bibliographiques**

Debout pour l'école, C. (2022). *Une autre école est possible et nécessaire*. Del Busso éditeur.

- Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, 5.
- Lombroso, C. (1896). *L'homme de génie*. G. Carré.
- Maulini, O. et Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In O. Maulini et C. Montandon (Dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 147-168). De Boeck.
- Pesce, S. (2008). Innovation et Sédimentation dans le langage scolaire : Créativité Linguistique et Fabrique de l'Institution. *Penser l'Éducation*, 1(23), 89-100.
- Simondon, G. (2012). On techno-aesthetics. *Parrhesia*, 14(1), 1-8.
- Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement ? *Tréma*, 40, 42-59.

# Intégrer l'« urgence écologique » dans son enseignement : obstacles et solutions relevées en formation continue par et pour des enseignant·es

Kristine Balslev, Université de Genève  
Lora Naef, Université de Genève

*Mots-clés : formation continue des enseignant·es ; urgence écologique ; analyse du discours*

Depuis près de deux décennies, les curricula scolaires de pays occidentaux intègrent des contenus concernant l'état du système Terre, par le biais de l'éducation au développement durable ou, plus récemment, de l'éducation à la durabilité. Ainsi, les élèves sont confrontés à des connaissances concernant des sujets comme le changement climatique, ses impacts sur les écosystèmes ainsi que ses conséquences sociales et économiques. De plus, de nombreux experts et expertes parlent d'*urgence écologique* ou d'*urgence climatique* (Gibert, 2020), ce qui sous-entend la nécessité d'agir rapidement, d'autres mettent en avant le caractère *incertain* de l'avenir (Chauvigné, Schmehl-Postaï et Fabre, 2024). Enfin, la nécessité de *transformations sociétales profondes* et l'adoption de modes de vie respectant les limites planétaires (Eloi, 2023) est fréquemment annoncé. L'une des visées prioritaires de la formation générale de l'élève, indiquée en Suisse dans le Plan d'Études Romand (2024), est qu'il/elle puisse « *prendre conscience de la complexité et des interdépendances (sociales, économiques et environnementales) et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable* ». Ainsi, l'enseignant·e, ne doit plus seulement transmettre à l'élève des connaissances sur l'écologie mais également lui donner envie de s'engager activement dans des actions en faveur du développement durable. Or, les enseignant·es ne se considèrent pas tous et toutes outillé·es pour aborder le sujet (Hertig, 2018) et se sentent démunis·es par rapport aux possibles réactions de leurs élèves face à certaines informations concernant l'état actuel ou à venir du système Terre, à l'incertitude, et, enfin, certain·es préfèrent éviter ces sujets par crainte de susciter de l'éco-anxiété (Hickman et al., 2021). Ainsi, il ne suffit pas d'inscrire l'éducation à la durabilité dans les programmes scolaires pour que les sujets en lien avec la durabilité soient effectivement traités dans les classes Curnier (2019).

Malgré ces obstacles, certain·es enseignant·es choisissent d'intégrer l'urgence écologique dans leur enseignement en concevant et en mettant en œuvre des activités adaptées, quelle que soit leur discipline (Balslev et Naef, 2024). Ces enseignant·es représentent, selon nous, des acteurs/trices clés dans la transformation potentielle de l'école, dans la perspective d'une société en transition vers un mode de vie durable. Notre contribution porte sur les discours de 12 enseignant·es du primaire et du secondaire de disciplines variées. Ces discours, ancrés dans la réalité de leur enseignement, ont été recueillis lors de deux formations continues, adoptant une démarche d'analyse de l'activité visant « l'échange entre les acteurs et la transformation de l'expérience du travail » (Champy-Remoussard, 2005, p. 33). Ainsi, en nous concentrant sur les réflexions d'enseignant·es motivé·es à transformer leurs pratiques, nous cherchons à identifier les difficultés rencontrées ainsi que les solutions mises en place ou envisagées pour les surmonter, afin de dégager des éléments clés à intégrer dans la formation pour mieux soutenir l'intégration de l'éducation à la durabilité.

## Références bibliographiques

- Balslev, K. et Naef, L. (2024). Enseigner en intégrant l'urgence climatique: propos d'enseignant·es militant·es en formation. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 72.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 2(2), 9-50.
- Chauvigné, C., Schmehl-Postaï, A. et Fabre, M. (2024). Penser l'éducation à un monde incertain : perspectives pour l'École. *Phronesis*, 13(3), 11-16.
- Curnier, D. (2019). *Vers une école éco-logique*. Le Bord de l'eau.
- Hertig, P. (2018). Enseigner les questions liées aux changements climatiques : résultats d'une recherche exploratoire et développement de ressources didactiques. *Geo Agenda*, 3, 13-14.
- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, E. R., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C. et van Susteren, L. (2021). Young People's Voices on Climate Anxiety, Government Betrayal and Moral Injury: A Global Phenomenon. *SSRN Electronic Journal*, 5.
- Laurent, E. (2023). *Économie pour le XXIe siècle. Manuel des transitions justes*. La Découverte.
- Plan d'études romand (PER). <https://portail.ciip.ch/per/domains/6>

# **Un dispositif de formation tourné vers l'insertion professionnelle : quels enjeux et quel développement des compétences professionnelles ?**

Catherine Tobola Couchepin, Haute école pédagogique du Valais  
Nils Carrupt, Haute école pédagogique du Valais

*Mots-clés : dispositif de formation ; professionnalisation ; développement des compétences*

Les formations des enseignant·es en Suisse ont beaucoup évolué au tournant du 21<sup>ème</sup> siècle. Alors que différents rapports d'analyses et de refonte des programmes (QuaPri et réseau Calliope par exemple) soulèvent des questions pertinentes, la Haute école pédagogique du Valais (HEP) propose un dispositif alternatif pour des étudiant·es en fin de formation Bachelor à l'enseignement. Ce dispositif est construit et réfléchi pour un petit groupe d'étudiant·es volontaires afin de faire face notamment à la pénurie d'enseignant·es rencontrée par les politiques éducatives.

Basée sur une alternance intégratrice reconnue (Périsset et al. 2001 ; Tobola Couchepin et Périsset, 2021) la formation proposée à la HEP Vs cherche à dépasser la juxtaposition des deux espaces de formation (institution et terrain) en favorisant activement l'imbrication des espaces distincts mais pourtant si complémentaires. Le dispositif dont il est question ici s'inscrit dans l'esprit des « Team Academies » (TA) qui proposent une formation s'appuyant sur l'autonomie et l'apprentissage en équipe pour développer l'interaction et les compétences (Tosey et al., 2015). Cette approche pédagogique a comme objectif principal de développer la capacité de dialogue de l'équipe comme moyen pour accéder à l'intelligence et au pouvoir coordonné de groupes de personnes. Ainsi, les compétences développées ne sont plus seulement considérées comme relevant de la formation, mais comme résultat de parcours individualisés, autonomes et en interaction, incluant le passage par des opportunités diverses de professionnalisation. Les espaces de formation (terrain et institution) tendent ainsi à se rejoindre pour maximiser leur intersection jusqu'à ne former plus qu'un et tisser ainsi des ponts entre savoirs de la pratique, pour la pratique et sur la pratique (Maubant, 2007; Schön, 1983). L'expérience d'apprentissage des étudiant·es, soit leur capacité à analyser leurs productions au regard de leurs connaissances dans le but de construire une nouvelle compréhension de leur expérimentation et de leurs savoirs, est ainsi favorisée (Tobola Couchepin et al., 2024).

Pour cette communication, nous présenterons les résultats obtenus suite à l'implémentation du dispositif durant le dernier semestre de formation. La fin de formation en équipe d'enseignant·es apprenant·es a fait l'objet d'un suivi régulier par un questionnaire réflexif. Ce dernier était complété par chacun·e au début, au milieu et à la fin du dernier semestre de formation. L'étudiant·e devait s'auto-évaluer et argumenter son développement pour chaque compétence professionnelle attendue tout en identifiant les ressources de développement.

Les résultats donnent à voir la plus-value d'un tel dispositif pour soutenir la professionnalisation tout en valorisant la réflexivité des acteur·es. Ils seront comparés de manière longitudinale aux épreuves de fin de formation qui évaluent, par un jury tripartite de professionnels, les compétences attendues. Sur cette base, nous identifierons les

forces et points d'amélioration du dispositif de formation afin de dégager les conditions d'implémentation à plus large échelle pour soutenir la professionnalisation des jeunes enseignant-es.

### Références bibliographiques

- Maubant, P. (2007). Sens et usage de l'analyse des pratiques d'enseignement : entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 18, 39-48.
- Périsset, D., Andrey, M., Steiner, E. et Ruppen, P. (2006). L'alternance intégratrice, une dynamique multiple. Les propositions de la HEP-VS. In A. Akkari et S. Herr (Dir.), *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants : perspectives de recherche en Suisse et au Canada* (pp. 7-22). HEP-BEJUNE.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Temple Smith.
- Tobola Couchepin, C. et Périsset D. (2021). L'évaluation des compétences professionnelles sur le terrain : de la formation à la certification, une progressivité à interroger. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 15-34. <https://revuedeshep.ch/pdf/27/27-02-Tobola-Couchepin-Perisset>
- Tobola Couchepin, C., Schär, S., Barras, H., Dayer, E. et Perruchoud, A. (2024). Evaluation de 4 dispositifs de formation professionnelle en alternance. In H. Barras et L. Forest (Dir.). *Prototyper pour améliorer l'expérience d'apprentissage*. (pp. 177-199). Pédagogies en pratique.
- Tosey, P., Dhaliwal, S. et Hassinen, J. (2015). The Finnish Team Academy model : Implications for management education. *Management Learning*, 46(2), 175-194. <https://doi.org/10.1177/1350507613498334>

# Analyser les besoins des formateurs d'enseignants en matière d'hybridation de la formation : méthodes et résultats

Amaury Daele, Haute école pédagogique du canton de Vaud  
Nathalie Deschryver, Haute école pédagogique du canton de Vaud  
Charlotte Le Glou, Haute école pédagogique du canton de Vaud

*Mots-clés : analyse de besoins ; formation de formatrices et formateur ; formation hybride*

Le colloque 2025 du CAHR invite à considérer la formation des enseignants de manière systémique en questionnant ses formats et son ingénierie pédagogique. Depuis plusieurs années, la filière formation continue certifiée de la HEP Vaud cherche à soutenir les formateurs d'enseignants dans l'hybridation de leurs programmes pour répondre à des besoins de flexibilité et de qualité (Daele et al., 2024 ; Deschryver et al., 2021). Dans cette perspective, la filière participe au projet européen PARFORME (PARcours de FORMation pour le développement professionnel du personnel Éducatif - ERASMUS+ - 2023-2026) dont les objectifs sont d'analyser les besoins des formateurs en matière d'hybridation des formations et de construire une boîte à outils à leur intention. Par « hybridation », nous entendons une articulation entre la présence et la distance soutenue par des usages pédagogiques variés de technologies.

Notre objectif est de présenter notre démarche d'analyse des besoins. À l'instar de Bourgeois (2018) et Charlier (2022), nous envisageons les besoins de formation comme des représentations ou constructions individuelles et sociales devant être élucidées, négociées et accompagnées. Nous avons ainsi mis en place une méthodologie participative pendant l'hiver 2023-2024 basée sur un questionnaire et des *focus groups*.

Notre questionnaire a été envoyé en janvier 2024 à 439 personnes formatrices à la HEP Vaud et 114 réponses ont été reçues. Les questions portaient sur le sentiment de compétence à propos de l'enseignement hybride, sur l'aisance relative aux usages pédagogiques des technologies et sur leurs besoins et attentes. Neuf répondants ont accepté de participer à un *focus group* en avril 2024 dans le but d'approfondir leurs réponses.

Notre analyse suggère que la majorité se sent à l'aise avec les usages des technologies dans leurs enseignements. Cependant, 22% expriment des besoins en termes de manipulation d'outils et de techniques (ex : capture et montage vidéo, vote électronique en classe, etc.), 15% ont des besoins en termes d'usages pédagogiques comme l'IA, 15% ont des besoins de formation pour scénariser des enseignements hybrides et 25% souhaitent une forme d'accompagnement individuel ou collectif, comme le partage de pratiques. En outre, les *focus groups* ont permis d'identifier quelques points d'attention essentiels à leurs yeux, en particulier :

- La maîtrise des technologies par les apprenants ;
- La plus-value de l'hybridation en formation d'enseignants ;
- La participation active des apprenants à distance ;
- Les outils pour accompagner les apprenants en mode hybride.

Sur cette base, nous avons élaboré une première version d'une « boîte à outils du formateur », testée pendant l'hiver 2024-2025. Cela permet d'accompagner les besoins des formateurs dans une perspective de recherche-action. Nous montrons aussi en quoi ces résultats peuvent participer à l'élaboration d'une politique institutionnelle en matière d'hybridation de la formation des enseignants.

### Références bibliographiques

Bourgeois, É. (2018). *Le désir d'apprendre*. PUF.

Charlier, B. (2022). Penser une interaction apprenants-environnements constructive. In O. Collard-Bovy, A. Jézégou et F. de Viron (Éds.), *Adultes et formation. Penser et agir autrement* (pp. 235-257). Presses universitaires de Louvain.

Daele, A., Deschryver, N., Huez, J. et Lison, C. (2024). Représentations de la présence à distance par les enseignants universitaires : Éléments de compréhension en période post-pandémie. In A. Jézégou, M. Petit, et A. Daele (Dir.), *Symposium REF 2024 « Les présences à distance en e-formation »*. Université de Fribourg.

Deschryver, N., Perrin, N. et Daele, A. (2021). La pandémie comme levier à l'hybridation de l'enseignement supérieur ? Colloque AUPTIC 2021. <https://sites.google.com/view/auptic2021>

# Préoccupations authentiques : repenser la place de l'apprentissage dans la formation des enseignant·es

Zakaria Serir, Haute école pédagogique du canton de Vaud  
Gabriel Kappeler, Haute école pédagogique du canton de Vaud

*Mots-clés : préoccupations ; symétrie ; étudiant·es*

Dans la formation des enseignant·es, un décalage se manifeste entre les exigences institutionnelles et l'intégration professionnelle lors des stages et des formations initiales ou continues. Cette alternance les conduit souvent à adopter les pratiques majoritaires de leurs pairs (Gremion, Payet et Serir, sous presse), révélant une tension entre la volonté des formateurs·trices d'influencer les pratiques pédagogiques et les « préoccupations » des enseignant·es en formation. Les théories d'apprentissage sont difficiles à enseigner et transformer lorsqu'elles sont figées. Parallèlement, les « préoccupations pratiques » des enseignant·es – comme la gestion de classe ou les méthodes didactiques – sont davantage orientées vers la conformité aux attentes institutionnelles et la socialisation professionnelle.

L'« apprentissage authentique » (Rogers, 1969) repose sur une relation « symétrique » entre enseignant et élèves, remettant en question les cadres traditionnels proposés par les institutions de formation. Cette communication interroge la relation d'apprentissage, considérée non seulement comme le lieu d'une transmission de savoirs, mais aussi comme une réflexion sur leur sens. En effet, les enseignant·es en formation, souvent socialisés par une scolarité sans échecs majeurs (Serir, 2022), perçoivent l'apprentissage de manière mimétique, attribuant réussites au mérite et à la qualité de l'enseignement et difficultés à la motivation des élèves ou à l'implication parentale (Brun, Dompnier et Pansu, 2022). Ils construisent ainsi une vision essentialiste de l'apprentissage plutôt qu'une théorie pédagogique et didactique véritable.

Cette communication nous amène à identifier une problématique : si l'apprentissage des élèves est une préoccupation essentialisée et secondaire pour les enseignant·es, comment les former à percevoir cette question comme légitime et essentielle ? Quelles seraient les conditions institutionnelles et pratiques pour que l'apprentissage devienne un enjeu central à leurs yeux, au point de redéfinir leurs priorités professionnelles et une possible transformation ?

Nous analysons les premières données d'une recherche exploratoire menée sur trois ans dans le cadre d'une expérience pédagogique à l'Université de Genève (sociologie critique de l'éducation) pour des étudiant·es en formation primaire ainsi que dans un dispositif « Passerelle » à la HEP Vaud (méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation), destiné à des enseignant·es titulaires cherchant une légitimité institutionnelle. La collecte de traces écrites, centrée sur les questions et préoccupations authentiques des étudiant·es et leurs travaux, constitue le principal matériau de cette enquête.

La pédagogie analysée a mis l'accent sur les « préoccupations authentiques » des étudiant·es, dont nous présentons la construction du concept. L'enquête auto-ethnographique (Dubé, 2015) et les « épistémologies pratiques » (Sensevy, 2007) permettent de tester des hypothèses sur la « symétrie » pédagogique (Roger, 1969) et d'en évaluer la faisabilité de ses « cadres » (Goffman, 1991). La communication identifie

les conditions nécessaires pour établir un dialogue entre les pratiques enseignantes et les théories de l'apprentissage, afin de recentrer ce dernier sur les préoccupations des enseignant·es. Elle réfléchit également à la valorisation des préoccupations authentiques des étudiant·es, vues comme essentielles pour transformer durablement leur perception de leur rôle et de leur relation aux savoirs, ainsi qu'à celle des élèves.

L'objectif est de comprendre l'impact de cette expérience sur la manière dont les enseignant·es en formation perçoivent leur rôle et leur rapport à l'apprentissage, ainsi que leur transformation. Des propositions pédagogico-didactiques sont enfin formulées pour accompagner l'évolution du rapport à l'apprentissage des étudiant·es, ainsi que celui de leurs élèves et proposer les éléments d'une *protothéorisation* de l'approche.

### Références bibliographiques

- Dubé, G. C. (2015). *Parcours d'une formatrice d'enseignants au Québec. Autoethnographie d'une quête transpersonnelle*. L'Harmattan.
- Brun, L., Dompnier, B. et Pansu, P. (2022). A latent profile analysis of teachers' causal attribution for academic success or failure. *European Journal of Psychology of Education*, 37(1), 185-206.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Éditions de Minuit.
- Gremion, F., Payet, J.-P. et Serir, Z. (sous presse). L'acquisition de théories de l'apprentissage chez les futurs enseignants. Une perspective pragmatiste et critique en contexte de formation. In J.-P. Payet et D. Sanders (Dir.), *Théories explicites et implicites de l'apprentissage chez les enseignants : questionnaires croisés de chercheurs en éducation*. Peter Lang.
- Rogers, C. R. (1969). *Liberté pour apprendre*. Dunod.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy et A. Mercier (Dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). PUR.
- Serir, Z. (2022). *Insiders. Élément et surgissements de la normalité. Étude sur la condition sociale des étudiants à l'enseignement primaire*. Université de Genève.

# Utiliser un outil transversal en Sciences humaines et sociales (ODR) : quels enjeux pour les enseignant·es du cycle 3 ?

Alain Pache, Haute école pédagogique du canton de Vaud  
Béatrice Rogéré Pignolet, Haute école pédagogique du canton de Vaud

*Mots-clés : didactiques des SHS ; outil*

La formation des enseignant·es fait face aujourd'hui à de nombreux défis : il s'agit bien sûr de les préparer à maîtriser les savoirs disciplinaires de base. Mais, il s'agit également de les amener à développer des compétences de haut niveau dans de multiples champs transversaux relevant des éducations à... : l'éducation à la durabilité, au politique, à la santé, à la responsabilité éthique, au numérique, l'éducation inclusive... ne sont que quelques exemples de cette « couche supplémentaire » qui implique des approches interdisciplinaires, un autre rapport au savoir, une autre posture professionnelle et des pédagogies dites « puissantes » (Nolet, 2016).

Avec l'entrée en vigueur du Plan d'études romand (PER) et des Moyens d'enseignement romands (MER), les disciplines des Sciences humaines et sociales (SHS) cherchent précisément à répondre aux grandes questions actuelles en apportant une meilleure compréhension des sociétés et, plus généralement, en permettant le développement de compétences civiques, intellectuelles ou critiques et pratiques (Fierz, 2017). Pour atteindre cet objectif ambitieux, le corps enseignant dispose aujourd'hui d'un guide didactique, d'un livre et d'un fichier de l'élève, de ressources numériques ainsi que d'un ouvrage de référence, appelé « Mémento » dans les degrés 5-6H et « ODR » – Outils, démarches, références – dans les degrés 7-8H ainsi que 9-11H.

Cet outil transversal a pour but de permettre aux élèves « de s'approprier, en situation, des outils et des pratiques de recherche appropriés aux problématiques des Sciences humaines et sociales... » (SHS 23 et 33, CIIP, 2010). Il s'articule avec les autres ouvrages de l'élève centrés sur des contenus disciplinaires en histoire, en géographie, en citoyenneté ou, pour le canton de Vaud, en éthique et cultures religieuses. En outre, il peut être considéré comme un instrument psychologique (Vygotski, 1985/1997) dès lors qu'il est susceptible d'induire des « processus psychologiques supérieurs » (ibid.), autrement dit de nouveaux contenus et de nouvelles manières de réfléchir sur le monde.

Toutefois, nos activités de recherche et de formation nous ont amenés à identifier de nombreux obstacles à un renouvellement des pratiques en SHS et à l'introduction de cet ODR plusieurs années après celle des autres MER. Nous pouvons ainsi mentionner les questions suivantes qui ont guidé notre recherche-action :

- Comment permettre aux élèves d'entrer dans une démarche d'enquête mettant l'accent sur la problématisation (Pache et al., 2021) ?
- Comment utiliser l'ODR afin de mettre en œuvre un raisonnement propre aux SHS (Audigier et al., 2011) ?

- Comment articuler cet outil transversal – l’ODR – avec les autres ressources à disposition ?
- Comment différencier le travail des élèves avec comme perspective une conception universelle des apprentissages (CAST, 2011) ?

Pour amener des pistes de solution à ces différentes questions, la HEP Vaud propose aux enseignant·es du cycle 3, depuis septembre 2023, différents modules de formation continue qui alternent des phases de présentation avec des phases d’expérimentation, d’échanges et d’analyse de pratiques (*24-SHS164 Utiliser l’ODR SHS 9-11, FN7416.01 Différencier en histoire et en géographie*).

Lors du colloque, nous présenterons une analyse critique de ces formations en nous appuyant sur les évaluations institutionnelles et les productions réalisées par les enseignant·es.

### Références bibliographiques

- Audigier, F., Fink, N. Freudiger, N. et Haerberli, Ph. (2011, dir.). *L’éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats*. Université de Genève
- Center for Applied Special Technology (CAST) (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. National center on universal design for learning.
- CIIP (2010). *Plan d’études romand*. <https://portail.ciip.ch/per/domains>
- Fierz, S. (2017). Le domaine Sciences humaines et sociales : une des nouveautés du Plan d’études romand. *Bulletin CIIP*, 4.
- Nolet, V. (2016). *Educating for sustainability. Principles and Practices for Teachers*. Routledge.
- Pache, A., Gavin, A.-S., Schwab, J. et Valley, M. (2021). Enseigner la géographie avec les MER. Quelles pratiques au cycle 3 ? *GeoAgenda*, 3, 14-17.
- Vygotski, L. (1985/1997). *Pensée et langage*. La Dispute.

# ChatGPT pour comprendre des textes académiques dans l'enseignement supérieur : opportunité d'apprentissage ou risque de dépendance ?

Emilie-Charlotte Monnier, Haute école pédagogique du canton de Vaud  
Sylvie Muguerza Bengoechea, Haute école pédagogique du canton de Vaud  
Gabriel Kappeler, Haute école pédagogique du canton de Vaud

*Mots-clés : intelligence artificielle ; compréhension de texte ; engagement des étudiants*

La montée en puissance des technologies basées sur l'intelligence artificielle (IA), telles que ChatGPT, suscite de nombreux débats dans le domaine de la formation dans les hautes écoles. D'un côté, certains plaident pour une régulation stricte afin d'éviter la tricherie, tandis que d'autres prônent une intégration de ces outils pour enrichir le processus éducatif. Dans notre démarche de recherche, nous avons choisi de nous focaliser sur la relation des étudiant·es avec l'IA, plutôt que sur l'usage de ces technologies par les enseignants car, comme l'affirme Charlot (2020) : « Seul étudie qui y trouve un sens et une forme de plaisir... l'effort lui-même peut être source de plaisir, mais l'effort pour apprendre ce qui ne fait pas sens est infernal » (p. 5-6).

Cette question est nouvelle, et les recherches demeurent encore limitées. Il est avéré que les étudiant·es utilisent désormais ChatGPT pour générer des idées et affiner leur écriture (Levine et al., 2024). Par exemple, en mathématiques, ils·elles exploitent ChatGPT pour concevoir des codes adaptés aux équations différentielles, renforçant ainsi leur compétence en codage et leur engagement (Gouia-Zarrad et Gunn, 2024). Cependant, des préoccupations demeurent : la fiabilité des informations fournies par l'IA et la dépendance excessive peuvent nuire aux résultats d'apprentissage (Zhang et al., 2024). Il apparaît donc essentiel pour les formateur·ices de concevoir des tâches stimulant la pensée critique et encourageant une utilisation consciente de ChatGPT (Alnahhal et al., 2024).

Dans ce contexte, notre étude se concentre sur l'appropriation de ChatGPT par des étudiant·es de première année à la HEP Vaud, dans le cadre de l'apprentissage de concepts théoriques lors de séminaires professionnels. Notre recherche vise à 1) explorer les usages de ChatGPT par les étudiants pour accomplir des tâches académiques spécifiques (résumés, schémas conceptuels, etc.), 2) analyser la qualité de leurs productions académiques selon l'usage ou non de l'IA, et 3) mettre en perspective l'impact de l'IA sur l'apprentissage, notamment sur les plans heuristique, critique et praxéologique.

Notre étude repose sur une approche de recherche-développement menée auprès de 75 étudiant·es volontaires répartis dans trois groupes de séminaire. Elle s'inscrit dans le cadre de huit séances de lecture professionnelle de 90 minutes chacune, où les étudiant·es sont invité·es à utiliser, s'il·elles le souhaitent, ChatGPT pour réaliser des tâches variées (lecture, synthèse de textes théoriques, création de schémas). Nous collectons les données via des questionnaires administrés après chaque tâche, des travaux individuels réalisés en séminaire ou à domicile, ainsi qu'à travers l'analyse des productions académiques, en lien avec les résultats obtenus à la validation de ce

module.

Cette étude permettra de mieux comprendre les facteurs facilitant ou freinant l'appropriation de l'IA dans un cadre académique, en particulier lors de l'acquisition de concepts théoriques à travers des activités de lecture, schématisation et rédaction. Elle offrira également des éléments d'évaluation sur l'impact de l'utilisation de ChatGPT sur la performance académique et la qualité d'apprentissage des étudiant·es, en comparant les résultats obtenus avec et sans recours à l'IA.

### **Références bibliographiques**

- Alnahhal, M., Alali, H. et Alshamsi, R. (2024). The Effect of ChatGPT on Education in the UAE. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 19(6), 65-78.
- Charlot, B. (2020). La notion de rapport au savoir : origines et problématiques. *Dialogue*, 178(2), 42-45.
- Gouia-Zarrad, R. et Gunn, C. (2024). Enhancing students' learning experience in mathematics class through ChatGPT. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 19(3).
- Levine, S., Beck, S. W., Mah, C., Phalen, L. et Plttman, J. (2024). How do students use ChatGPT as a writing support? *Journal of Adolescent et Adult Literacy*.

# **Le Laboratoire du changement pédagogique ou la transformation des pratiques enseignantes en contexte numérique**

Caroline Duret, Haute école pédagogique du canton de Vaud et  
Université Côte d'Azur

*Mots-clés : développement professionnel des enseignants ; transformation ; numérique*

Considérant que le défi persistant de l'intégration du numérique dans l'enseignement-apprentissage (Abel et al., 2022 ; Engeström, 2009) appelle une approche systémique (Virkkunen et Newnham, 2013), cette communication mobilise la théorie historico-culturelle de l'activité (Engeström et Sannino, 2021) et aborde la problématique sous l'angle de la transformation des pratiques enseignantes (Engeström, 2009). Elle s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale et porte sur une intervention formative (Engeström, 2011) impliquant des enseignant·es de français du secondaire. Nommée *Laboratoire du changement pédagogique*, cette dernière vise à soutenir les enseignant·es dans la transformation de leurs pratiques en contexte numérique. Le dispositif combine deux approches. D'une part, il est basé sur les principes épistémologiques et méthodologiques du *Laboratoire du changement*, qui consiste pour les participants à re-conceptualiser leur système d'activité (Engeström, 2020). D'autre part, il s'appuie sur l'apprentissage par la conception (*Learning by Design*, Yeh et al., 2021), où il est attendu qu'à travers la co-conception de scénarios pédagogiques intégrant le numérique, les enseignant·es développent les compétences requises pour l'intégration du numérique et mobilisent notamment leurs *Connaissances Technologiques, Pédagogiques et de Contenus* (disciplinaires), connues sous le nom de TPACK (Mishra et Koehler, 2006). La communication présentera les résultats de l'analyse de la trajectoire développementale des enseignants dans le cadre du *Laboratoire du changement pédagogique*, à travers le prisme de la double stimulation (Sannino, 2020), de l'apprentissage expansif (Engeström, 2015) et du TPACK (Mishra, 2019).

## **Références bibliographiques**

- Abel, V. R., Tondeur, J. et Sang, G. (2022). Teacher Perceptions about ICT Integration into Classroom Instruction. *Education Sciences*, 12(9). <https://doi.org/10.3390/educsci12090609>
- Engeström, Y. (2009). From learning environments and implementation to activity systems and expansive learning. *Actio: an international journal of human activity theory*, 2, 17-33.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory et Psychology*, 21(5), 598-628. <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding*. Cambridge University Press.

- Engeström, Y. (2020). Ascending from the Abstract to the Concrete as a Principle of Expansive Learning. *Psychological Science and Education*, 25(5), 31-43. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250503>
- Engeström, Y. et Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions : Four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 28(1), 4-23.
- Mishra, P. (2019). Considering Contextual Knowledge : The TPACK Diagram Gets an Upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 76-78. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611>
- Mishra, P., et Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge : A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Sannino, A. (2020). Transformative agency as warping : How collectives accomplish change amidst uncertainty. *Pedagogy, Culture et Society*, 0(0), 1-25. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1805493>
- Virkkunen, J., et Newnham, D. S. (2013). The Change Laboratory—An Instrument for Agency Building and Expansive Learning. In J. Virkkunen et D. S. Newnham (Dir.), *The Change Laboratory : A Tool for Collaborative Development of Work and Education* (pp. 15-27). SensePublishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-326-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-326-3_2)
- Yeh, Y.-F., Chan, K. K. H., et Hsu, Y.-S. (2021). Toward a framework that connects individual TPACK and collective TPACK : A systematic review of TPACK studies investigating teacher collaborative discourse in the learning by design process. *Computers et Education*, 171, 104-238.

## Une didactique pour s'appropriier un référentiel (Module E et module I)

Christophe Gremion, Haute école de formation professionnelle de Lausanne  
Olivier Neuhaus, Haute école de formation professionnelle de Lausanne  
Aude Vaudan, Haute école de formation professionnelle de Lausanne

*Mots-clés : référentialisation ; renormalisation ; didactique professionnelle*

La formation professionnelle, cursus proposé à la HEFP. Elle vise à présenter deux dispositifs de formation (modules) qui utilisent la même didactique centrée sur l'exploitation didactico-pédagogique des situations de travail rencontrées dans l'alternance (DPAS) (Gremion, 2022 ; Gremion et Maubant, 2022), deux dispositifs dans lesquels les enseignants en formation (PeF) jouent deux rôles très différents. Dans le module de didactique professionnelle (Mod. E), ils sont les enseignants qui utilisent cette didactique avec leurs apprentis alors que dans le module d'accompagnement de la pratique (Mod. I), ils sont « en formation » et impliqués comme étudiant·es dans un dispositif organisé selon les mêmes leviers. Cette démarche s'inspire très largement de l'évaluation formatrice (Nunziati, 1990 ; Vial, 2012) et propose trois temps dans la conception des dispositifs de formation :

- Analyser le travail à des fins de référentialisation (Figari, 2006). Ici, la PeF analyse l'activité d'un pair, novice ou expert, pour identifier les référents (Lecoinge, 1997) d'un travail bien fait, réalisé dans les règles de l'art et pour comprendre les références (système de valeurs) sur lequel s'appuie le référentiel existant.
- Analyser sa propre activité (qui représente le référé dans les travaux de Lecoinge) dans une visée descriptive et herméneutique (De Ketele, 2010). Ici, la PeF relie sa pratique à son propre système de valeurs, sorte de lunette de lecture qui permet de mettre en lumière le sens qu'elle donne à sa propre activité.
- Autoévaluer, comparer son activité (référé) au travail attendu (référé) afin de poser un jugement et d'imaginer (ou non) des changements dans sa pratique, selon qu'elle exerce une réflexivité par confirmation ou par critique (Boltanski, 2009).

Si la démarche a déjà été mise à l'épreuve de manière encourageante (Gagnebin-de-Bons, 2022 ; Le Bolloc'h, 2022) dans des écoles professionnelles et des écoles supérieures ainsi que dans la formation des enseignants (Gremion, 2022), l'enjeu de ce travail exploratoire est de chercher à voir si le double rôle que les PeF y jouent a un effet sur l'adoption des démarches d'évaluation formatrice et de référentialisation dans leur propre pratique. Les données seront récoltées au printemps 2025 par entretiens semi-directifs et analyse catégorielle.

## Références bibliographiques

- Boltanski, L. (2009). *De la critique : Précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV(1), 25-37.
- Figari, G. (2006). Les référentiels entre théorie et méthodologie. In G. Figari et L. Mottier Lopez (Dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie : 20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe* (pp. 101-108). L'Harmattan.
- Gagnebin-de-Bons, D. (2022). Die Situation im Bereich der Angewandten Künste – berufliche Norm und « Évaluation formatrice ». In G. Ghisla, E. Boldrini, C. Gremion, F. Merlini et E. Wüthrich (Dir.), *Didaktik und Situationen : Ansätze und Erfahrungen für die Berufsbildung* (pp. 255-259). Hep Verlag.
- Gremion, C. (2022). Usages et mésusages des pédagogies de l'alternance. *Phronesis*, 11(1-2), 91-106.
- Gremion, C. et Maubant, P. (2022). Auf dem Weg zu einer pädagogischen Umsetzung der dualen situationsbasierten Berufsbildungsdidaktik. In G. Ghisla, E. Boldrini, C. Gremion, F. Merlini et E. Wüthrich (Dir.), *Didaktik und Situationen : Ansätze und Erfahrungen für die Berufsbildung* (pp. 63-74). Hep Verlag.
- Le Bolloc'h, J. (2022). Design einer Sportuhr – Situationsdidaktik zur Verknüpfung von Unterricht und Realität. In G. Ghisla, E. Boldrini, C. Gremion, F. Merlini et E. Wüthrich (Dir.), *Didaktik und Situationen : Ansätze und Erfahrungen für die Berufsbildung* (pp. 255-259). Hep Verlag.
- Lecointe, M. (1997). *Les Enjeux de l'évaluation*. L'Harmattan.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Les Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes, dispositifs, outils*. De Boeck Université.

## Mener l'enquête pour se former à enseigner et à évaluer (Module B)

Christophe Gremion, Haute école de formation professionnelle de Lausanne  
Olivier Neuhaus, Haute école de formation professionnelle de Lausanne  
Aude Vaudan, Haute école de formation professionnelle de Lausanne

*Mots-clés : difficultés d'apprentissage ; technique d'enquête ; évaluation*

Cette communication s'inscrit dans le contexte de la formation initiale des enseignant·es de formation professionnelle, cursus proposé à la HEFP. Elle vise à présenter un module (15 jours) qui mobilise l'alternance au service du développement des compétences. Les enseignant·es en formation sont actif·ves au sein d'une école et expérimentent, sur 6-8 périodes, une nouvelle séquence d'enseignement-apprentissage.

Ce module de formation initiale est ainsi construit sur une exploitation des situations afin de développer leurs compétences didactiques. La démarche est centrée sur l'utilisation de l'évaluation des apprentissages comme objet d'étude d'une part, mais également comme outil au service du développement continu des pratiques enseignantes. Ainsi, tour à tour, l'évaluation sera mobilisée pour :

- soutenir l'apprentissage des apprenti·es,
- certifier les acquis,
- améliorer en continu son propre enseignement en adoptant une posture de formateur-chercheur.

La question didactique est abordée dès le choix de l'espace d'expérimentation : les PeF doivent choisir un cours dans lequel l'apprentissage semble (ou s'est déjà révélé) complexe et/ou problématique pour les apprenti·es.

- Selon la démarche de l'enquête (Dewey, 1993), nous utilisons la modélisation adaptée à la formation des adultes et proposée par Renier et Guillaumin (2017) : Situation perçue comme problématique par la PeF. L'anticipation de la difficulté peut être le fruit d'une analyse *a priori*, lorsque le cours n'a jamais été donné mais que la personne anticipe des difficultés par rapport à la dynamique de la classe, aux profils de certain·es apprenti·es, ou d'une analyse *a posteriori* lorsque la personne a déjà donné ce même cours à un autre groupe d'apprenti·es et a été déçue par les apprentissages réalisés.
- Définition du problème : ce travail de problématisation s'appuie sur les apports des pairs en formation pour profiter de la réflexivité collective (Charlier et al., 2019) du groupe.
- Hypothèses – temps long qui s'articule avec un grand nombre d'ateliers thématiques afin de a) suggérer de nouvelles hypothèses et b) répondre aux (ou alimenter les) réflexions et hypothèses déjà avancées par la PeF.

- Expérimentation (et préparation de celle-ci). Dans la ligne didactique proposée par Rieunier (2001), le travail de préparation débute par la création de l'évaluation des apprentissages visés. L'enseignant-e prévoit deux prises d'information, une évaluation en temps 0 (T0) qui sert d'évaluation diagnostique et une seconde en T1, à visée formative ou certificative. Ensuite, la personne prépare ses périodes d'enseignement. Ce travail préparatoire est également l'occasion de revenir sur les fonctions et le forme d'évaluation (De Ketele, 2010). Cette étape se termine avec la réalisation des cours dans la classe.
- Résolution provisoire. Dans cette phase, la comparaison des résultats en T0 et en T1 permet de rendre visibles les apprentissages des apprenant-es, mais aussi de conscientiser les apprentissages des PeF et d'imaginer de nouvelles pistes à explorer pour leurs pratiques enseignantes. Ces nouvelles pistes pourront être exploitées soit dans le module suivant (didactique de domaine), soit dans le travail de mémoire (fin de formation).

Cette démarche d'enquête sur sa pratique contraint chacun à adopter une posture de chercheur, une posture scientifique face à sa propre activité.

Pour mesurer l'effet d'une telle démarche, nous avons proposé un questionnaire aux personnes ayant suivi ce module en 2024. Les résultats du questionnaire ont été analysés puis discutés lors d'un focus groupe réunissant quelques formateurs et quelques PeF volontaires.

La présentation que nous ferons reviendra sur la description du dispositif, les résultats du questionnaire ainsi que les pistes d'amélioration qui émergent suite au focus groupe.

### Références bibliographiques

- Charlier, E., Chaubet, P., Kaddouri, M., Gremion, C., Guillemette, S. et Petit, M. (dir.). (2019). *Réflexivité collective - processus et effets. Formation et profession*, 27(2). <https://doi.org/10.18162/fp.2019.561>
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV(1), 25-37.
- Dewey, J. (1993). *Logique : la théorie de l'enquête*. Presses Universitaires de France.
- Renier, S. et Guillaumin, C. (2017). Comment nous cherchons : l'utilité de la théorie de l'enquête deweyenne en formation d'adultes. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 27. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2111>
- Rieunier, A. (2001). *Préparer un cours. 1 - Applications pratiques*. ESF.

# Le changement climatique comme contexte d'un cours de physique sur l'énergie au niveau secondaire II

Peter Kreuzer, Université de Genève  
Andreas Müller, Université de Genève  
Florian Stern, Université de Genève

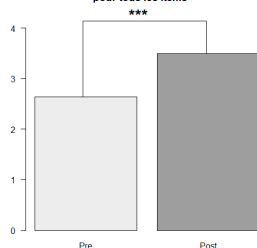
*Mots-clés : enseignement contextualisé ; climat ; motivation*

Nous présentons un cours de physique innovant sur le thème de l'énergie destiné aux élèves du secondaire II, contextualisé autour des questions du climat de la Terre. Notre objectif est double : d'une part, démontrer qu'une approche contextualisée de l'enseignement améliore l'attitude des élèves envers les sciences, comme l'ont montré un grand nombre d'autres études (Bennett et al., 2007), et que l'usage de faits d'actualité renforce leur motivation (Kuhn et Müller, 2014). D'autre part, en choisissant le contexte du climat, nous espérons encourager les jeunes à la réflexion critique et à la résolution concrète de problèmes, dans le but de former des futurs citoyens capables de comprendre les enjeux environnementaux.

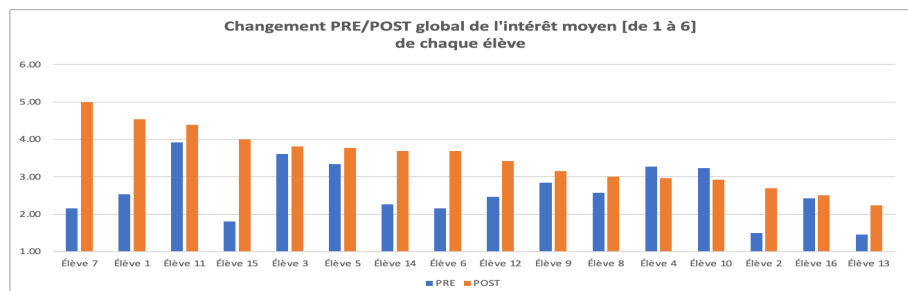
La version originale de ce cours a été testée auprès d'une classe d'élèves de secondaire II à Genève en 2022, accompagnée d'une étude de motivation des élèves (Stern, F., Kreuzer, P., 2024). Il couvre un semestre gymnasial de physique et comprend six séquences : la température, l'énergie thermique, la propagation de la chaleur, les grandeurs énergétiques mesurables, les gaz et la calorimétrie. Nous passons en revue certaines de ces séquences, avec leurs parties théoriques, expérimentales, d'exercices et de discussions sur les enjeux climatiques.

Nous avons utilisé un questionnaire validé pour évaluer la motivation au sens large des élèves pour les sciences et les questions environnementales (Hoffmann et al., 1998), incluant l'intérêt, l'engagement, le concept de soi et le lien avec la réalité. Il comprend 26 items utilisant une échelle de Likert à 6 niveaux : 1 (pas du tout d'accord) à 6 (complètement d'accord). L'intérêt moyen de chaque élève est déterminé sur l'ensemble des items et montré sur la figure de gauche : elle montre que l'intérêt moyen des élèves a augmenté avant ( $M=2,64$ ,  $SD=0,61$ ) et après ( $M=3,50$ ,  $SD=0,89$ ) la séquence d'enseignement, une différence confirmée par un test t de Student significatif ( $t(25)=5,7$ ,  $p<0,01$ ) et une forte taille d'effet Cohen-d ( $d=1,10$ ) (Cohen, 1988 ; Sawilowsky, 2009). Sur la figure de droite, on constate que le changement d'intérêt moyen a augmenté pour une grande majorité des élèves, entre le pre-test et le post-test.

Changement pre/post de l'intérêt moyen [de 1 à 6] pour tous les items



Changement PRE/POST global de l'intérêt moyen [de 1 à 6] de chaque élève



Dans la nouvelle version du cours, les élèves sont amenés à estimer eux-mêmes par calcul d'ordres de grandeur des effets physiques notables liés à des questions climatiques, par exemple la montée du niveau des océans, la contribution à l'empreinte équivalente CO<sub>2</sub> du trafic aérien ou de la production de ciment.

Une autre évolution est l'introduction d'expériences-climat, par exemple la mesure en laboratoire de l'effet de serre. Le nouveau cours prévoit également des laboratoires de simulation via l'outil « Modèles Climatiques Didactiques » de l'Université de Genève (Goyette & Kasparian, 2023), aidant les élèves à comprendre l'impact de chaque paramètre sur le climat et sa convergence à long terme.

Il est également prévu d'apporter aux élèves des informations authentiques sur les avancées scientifiques, leur montrant les possibilités et les progrès réalisés par l'être humain dans le domaine du climat et de la durabilité. On vise ainsi à apporter aux jeunes des connaissances réalistes, voir encourageantes, sur des solutions à apporter à des situations souvent critiques.

Nous abordons finalement les possibilités d'extensions pluridisciplinaires, ainsi que l'extension de l'étude de motivation par un test sur les aptitudes conceptuelles des élèves.

## Références bibliographiques

- Bennett, J., Lubben, F. et Hogarth, S. (2007). Bringing science to life : A synthesis of the research evidence on the effects of context-based and STS approaches to science teaching. *Science Education*, 91(3), 347-370. <https://doi.org/10.1002/sce.20186>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. L. Erlbaum Associates.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Goyette, S. et Kasparian, J. (2023). *Climate Model. Nonlinearity and Climate group*. [www.unige.ch/gap/nonlinear](http://www.unige.ch/gap/nonlinear).
- Hoffmann, L., Häußler, P. et Lehrke, M. (1998). *Interessen-Studie Physik*. ISP.
- Kuhn, J., Müller, A. (2014). Context-based science education by newspaper story problems: A Study on Motivation and Learning Effects. *Progress in Science Education (Perspectives in Science)*, 2, 5-21
- Sawilowsky, S. (2009). New Effect Size Rules of Thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 8(2). <https://doi.org/10.22237/jmasm/1257035100>
- Stern, F. et Kreuzer, P. (2024). Le changement climatique comme contexte d'un cours de physique au niveau secondaire II. *Progress in Science Education*, 7(2). <https://doi.org/10.25321/prise.2024.1456>

# Accompagner les enseignant·es par des outils d'évaluation

Catherine Tobola Couchepin, Haute école pédagogique du Valais  
Mylène Ducrey Monnier, Haute école pédagogique du canton de Vaud

*Mots-clés : didactique du français ; évaluation ; accompagnement des élèves*

La prise en main d'un nouveau moyen d'enseignement soulève souvent des interrogations et des incertitudes et ce, même auprès d'enseignant·es chevronné·es. S'inscrivant à la suite de l'enseignement par genres de textes (Bronckart, 1996 ; Schneuwly, 2008 ; Dolz et al., 2001), de nouveaux moyens d'enseignement de français sont introduits actuellement dans les classes. Ils ont pour ambition de développer les compétences langagières des élèves par des activités de compréhension et de production de genres de textes oraux ou écrits. Dans un contexte où les politiques scolaires ont la volonté de soutenir les enseignant·es par la mise en place de moyens romands harmonisés et correspondants au plan d'étude, le nouveau moyen fait l'impasse sur les questions d'évaluation. Ceci est justifié par la souveraineté des cantons et, de fait, leur diversité, quant aux réglementations liées à l'évaluation des élèves. Cependant, afin de faire face aux défis actuels de l'école (inclusion notamment) et permettre le déploiement du nouveau moyen et de son potentiel d'apprentissage auprès de tous les élèves, les enseignants auraient besoin de soutien concret dans la production de ressources d'accompagnement et d'évaluation (Mottiez Lopez et Girardet, 2024).

Cette communication se situe à la croisée des cadres conceptuels de la recherche en didactique du français et de la recherche en évaluation. Elle a pour ambition de croiser les perspectives de manière innovante afin de contribuer à la professionnalisation des enseignant·es. L'analyse exploratoire dont il est question ici s'inscrit dans une recherche plus large ayant fait l'objet d'une demande de soutien auprès du Fonds national suisse de la recherche

Dans le cadre de l'implémentation du nouveau moyen de français, afin de soutenir les enseignant·es dans l'identification des enjeux d'apprentissage de même que dans l'accompagnement de leurs élèves et de la mise en évidence de leur progression par des évaluations formatives (Mottiez Lopez, 2023), nous construisons avec eux, de manière collaborative, un outillage sur la base des modèles didactique du genre travaillé (IRD, 2024). Les ingénieries évaluatives construites de manière collaborative (Ventourout et Maury, 2007) ont également pour but de contribuer à une notation constructive des productions des élèves (Pasquini, 2021). Les deux questions qui animeront nos réflexions sont les suivantes :

- En quoi les ingénieries évaluatives construites de manière collaborative transforment-elles les pratiques des enseignant·es ?
- Quelles différences de progressions sont visibles dans les textes produits par les élèves ?

Pour répondre à ces questions, nous travaillerons avec quatre classes de manière collaborative en suivant les principes d'une planification à rebours (Wiggins et McTighe, 2005). Les objectifs et critères d'évaluation seront déterminés pour permettre

d'évaluer et soutenir les progressions des élèves des classes concernées durant la mise en œuvre du parcours jusqu'à la production finale écrite. Pour répondre à la première question, nous analyserons les entretiens semi-directifs effectués avec les enseignant-es des quatre classes pour déterminer comment ils et elles ont utilisé les outils pour soutenir la progression de leurs élèves. Afin de répondre à la seconde question, nous analyserons de manière critériée les productions des élèves des quatre classes et nous les comparerons à des productions d'élèves de quatre classes similaires ayant utilisé les nouveaux moyens mais sans accompagnement particulier.

Cette phase exploratoire d'une recherche plus vaste permet de mettre à l'épreuve notre cadre conceptuel croisant les concepts des recherches en didactique et en évaluation. De plus, il nous permettra de solidifier la méthodologie de recherche en vue d'étudier d'une part le développement des apprentissages des élèves et d'autre part, le développement des compétences évaluatives des enseignants dans le cadre de l'enseignement de la compréhension et production de textes.

### Références bibliographiques

- Bronckart, J.-P. (1996). *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Delachaux et Niestlé.
- Dolz, J., Noverraz, M. et Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. De Boeck.
- IRDP. (2024). *Modèles didactiques des genres textuels*. <https://www.irdp.ch/institut/modeles-didactiques-genres-textuels-3729.html>
- Mottier Lopez, L. (2023). Quelles sont les nouvelles conceptions de l'évaluation en classe ? Vers des évaluations pour apprendre durablement. Cnesco (2023). Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts. Cnesco-Cnam. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/03/Cnesco-CC-Eval\\_Notes-des-experts.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/03/Cnesco-CC-Eval_Notes-des-experts.pdf)
- Mottier Lopez, L. et Girardet, C. (2024). International Educational Assessment Network (IEAN) : prolongements en Suisse romande et au Tessin. Introduction du numéro. *La Revue LEeE*, 8. <https://doi.org/10.48325/rleee.008.01>
- Pasquini, R. (2021). *Quand la note devient constructive. Évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. Presses de l'Université Laval.
- Schneuwly, B. (2008). De l'utilité de la « transposition didactique ». In J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (Dir.), *Didactique du français, fondements d'une discipline* (pp. 47-59). De Boeck.
- Vantourout, M. et Maury, S. (2017). Évaluation de la lecture au CP : mise en œuvre d'une approche multiple, *Éducation et didactique*, 11, 45-62.

## Les dispositifs de recherche collaborative : se situer dans la nébuleuse

Mylène Ducrey Monnier, Haute école pédagogique du canton de Vaud  
Nicolas Monnier, Haute école pédagogique du canton de Vaud  
Céline Lepareur, Haute école pédagogique du canton de Vaud

*Mots-clés : recherche collaborative, évaluations, réforme*

Nous présentons un cheminement réflexif sur les recherches collaboratives (RC) mené avec l'intention d'entamer une recherche impliquant des enseignant·es et des chercheur·es, pour concevoir des démarches et des outils d'évaluation en lien avec l'introduction du nouveau moyen romand pour l'enseignement du français.

Nous avons étudié des ouvrages collectifs (Vinatier et Rinaudo, 2015 ; Les chercheurs ignorants, 2015 ; Aussel et Broussal, 2022 ; N°1 de la revue LEEÉ compilant les travaux du réseau Recherches Collaboratives sur les Pratiques Évaluatives de l'ADMEE (RCPE), 2019) et des approches en didactique (e.g. Sensevy, 2021 ; Goigoux, 2017), et repéré dans ces travaux des éléments définitoires, des divergences et des similitudes entre les approches, des leviers et des tensions.

Nous avons constaté qu'il existait une multiplicité de formes de recherche constituant la nébuleuse des RC, sous différentes appellations. Celles-ci reflètent la diversité et les spécificités des démarches qui ont historiquement associé *les chercheurs* et *les acteurs*, en octroyant à ces derniers de plus en plus de place dans la production de savoirs. Les RC partagent communément quelques principes: 1) une articulation forte avec un milieu de pratique et une relation de collaboration active entre deux catégories d'acteurs ; 2) l'intention d'établir une relation démocratiques entre chercheurs et praticiens ; 3) la double visée de servir à la fois des changements de pratique et le développement de connaissances nouvelles ; 4) un déroulement, en cycles itératifs, suivant un processus dialectique entre action et réflexion ; 5) une production scientifique contextualisée sans prétention à la généralité. Les distinctions et les classifications servent à démêler deux axes principaux, les conditions de production des savoirs et la distribution des rôles entre partenaires. Parmi les contributions du réseau RCPE, nous avons retenu en particulier la réflexion de Mottier Lopez et Dechamboux (2019) sur l'évaluation d'une RC portant sur l'évaluation : en appliquant à la démarche de recherche la même distinction entre *évaluation de* l'apprentissage et *évaluation pour* l'apprentissage, l'évaluation de celle-ci se focalise sur son amélioration et pas seulement sur des effets d'échelle difficilement mesurables dans le cadre d'une RC.

Malgré les principes adoptés et partagés dans la majorité des RC, Lescourach et Dupont (2022) relèvent l'existence de fortes tensions, entre volonté d'émancipation et situations d'instrumentalisation. Elles s'exercent selon nous d'autant plus dans un contexte de réforme des pratiques enseignantes, comme le nôtre actuellement, avec l'apparition de nouvelles prescriptions du travail enseignant.

Si elles produisent le plus souvent des savoirs trop contextualisés pour être généralisés, les RC ont engagé de nombreux chercheurs à produire en parallèle des

savoirs scientifiques sur la RC elle-même qui nous sont utiles pour solidifier notre construction méthodologique.

### Références bibliographiques

- Aussel, L. et Broussal, D. (2022). Les recherches participatives : faire science avec pour former autrement, *Recherche et formation*, 99. <https://shs.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2022-1?lang=fr>
- Goigoux, R. (2017) Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement, *Éducation et didactique*, 11(3). <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2872>.
- Les chercheurs ignorants (2015, dir.). *Les recherches-actions collaboratives : une révolution de la connaissance*. Presses de l'EHESP.
- Lescouarch L. et Dupont, L (2022). La nébuleuse des recherches participatives, *Recherche et formation*, 99, 141-154.
- Mottier Lopez L. et Dechamboux, L. (2019). Modélisation d'une évaluation « de » et « pour » la recherche collaborative : l'exemple de deux recherches sur des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. *La Revue LEeE*, 1.
- Sensevy, G. (2021). Des sciences interventionnelles ancrées sur des alliances entre recherche et terrain ? Le cas des ingénieries coopératives. *Raisons éducatives*, 25,163-194. <https://doi.org/10.3917/raised.025.0163>
- Vinatier, I. et Rinaudo, J.-L. (2015) Rencontres entre chercheurs et praticiens : quels enjeux ? *Carrefours de l'Éducation*, 39. <https://shs.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2015-1?lang=fr>

# **Co-concevoir des objets intermédiaires pour outiller le pouvoir d'agir d'un maillage d'acteur·rices impliqués dans l'éducation numérique**

Anne Bationo Tillon, Haute école pédagogique du canton de Vaud  
Emmanuel Flaction, Haute école pédagogique du canton de Vaud  
Heidi Gautschi, Haute école pédagogique du canton de Vaud

*Mots clés : objets intermédiaires ; éducation numérique ; co-conception*

L'unité d'enseignement et de recherche Média, Usage du Numérique et Didactique de la Science Informatique (de la Haute école pédagogique du canton de Vaud en Suisse) est mandatée pour accompagner les futurs enseignant·es dans la mise en place du plan d'étude romand en éducation numérique. L'ultime objectif de ce plan d'étude consiste à développer une culture et une citoyenneté numérique commune chez les élèves. Cette injonction est semée de défis. D'une part, la culture numérique porte en germes depuis sa naissance un certain nombre de contradictions : créative et marchande, communautaire et globalisée, ouverte et inégalitaire (Cardon, 2009; Casilli, 2015, Turkle, 2011) qu'il s'agit de ne pas occulter mais d'intégrer dans une visée de développement d'une culture numérique par l'éducation. D'autre part, l'innovation technologique n'entraîne pas systématiquement dans son sillage des innovations pédagogiques (Baron et Fluckiger, 2021). Par quelles voies, en évitant le piège du top down, est-il possible d'accompagner le développement de l'éducation numérique au sein des écoles du canton ? Ce questionnement est au cœur de notre projet de recherche-action. Pour éviter le piège de l'injonction de l'innovation pédagogique adressée à un·e enseignant·e isolé·e qui ne sait comment y répondre (Cros, 1997), adopter une approche systémique et donc élargir la maille à l'action collective de l'institution nous semble incontournable. En effet, comme le rappelle Crozier (1979), le changement ne peut découler uniquement d'une prescription hiérarchique. C'est le système d'action qui invente son changement en tenant compte, certes des prescriptions et des modifications de son environnement, mais selon sa logique propre. En effet, il ne faut pas oublier que l'acteur·rice agit selon une analyse stratégique en mobilisant ses marges de manœuvre (Crozier et Friedberg, 1977). Que ce soit par la création d'artefacts physiques ou d'objets intermédiaires (Vinck, 2009), les designers amènent aux institutions de nouvelles manières de collaborer et de prendre en compte de manière sensible les valeurs et imaginaires. Par ailleurs, si l'on en croit Latour (1992), l'innovation se transmet par des effets successifs de traduction entre différents acteurs autour d'un même objet. Autrement dit, la conception d'objets intermédiaires est une approche adéquate pour partir du terrain des difficultés rencontrées sur le terrain pour les convertir en problématiques transverses d'innovation pédagogiques à l'éducation numériques. La conception collective d'objets intermédiaires nous semble donc une porte d'entrée privilégiée pour favoriser les logiques de coopération mêlant les perspectives d'innovation ascendante et descendante, afin de créer un référentiel commun dans une logique de développement du système d'activité collective d'éducation numérique à l'échelle du canton de Vaud. Après une première étape d'enquête pour mettre à jour la diversité des stratégies développées par les collègues de notre UER pour dépasser les diverses injonctions, nous avons mise en place une série d'ateliers pour développer différents types d'objets

intermédiaires (Callon, 1989; Star et Griesemer, 1989, Vinck, 1999, Latour et Woolgar, 2013) qui soutiendraient différents groupes sociaux : les membres de l'UER MI, nos étudiant-e-s, et les enseignant-e-s sur le terrain pour développer l'éducation numérique. Nous présenterons le processus de la recherche-action et certains des objets intermédiaires qui en résultent, ainsi que les premiers types d'usages qui ont émergé au cours des premières expérimentations dans divers contextes. Nous discuterons ces résultats en mobilisant le prisme de l'approche instrumentale (Rabardel, 1995) qui admet que la conception continue dans l'usage, sans perdre de vue l'unité d'analyse plus macro de la communauté de pratique d'éducation numérique (formateurs HEP, étudiants - futurs enseignants-stagiaires dans les établissements partenaires et enseignants en formation continue) permise grâce au prisme du système d'activité (Engestrom, 1987). In fine, ce projet de recherche-action cherche à outiller le pouvoir d'agir d'un maillage d'acteur-ices impliqués dans l'éducation numérique et à impulser une dynamique collective pour soutenir un cycle d'apprentissage expansif de l'éducation numérique à l'échelle du territoire du canton de Vaud.

### Références bibliographiques

- Baron G.L. et Fluckiger, C. (2021). Approches et paradigmes pour la recherche sur les usages éducatifs des technologies. Enjeux et perspectives. *Revue Canadienne de l'Apprentissage et de la Technologie*, 47(4). <hal-03349957>
- Cardon, D. (2019) *Culture numérique*. Presses de Sciences Po.
- Crozier M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Seuil.
- Engestrom, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.
- Latour, B. et Woolgar, S. (2013). *Labratory Life: The construction of scientific facts*. Princeton University Press.
- Vinck, D. (1999). Les objets intermédiaires dans les réseaux de coopération scientifique. Contribution à la prise en compte des objets dans les dynamiques sociales. *Revue Française de Sociologie*, 40(2), 385-414.
- Rabardel, P. (1995) *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.

# La formation des enseignant·es aux droits de l'enfant en éducation dans les HEP de Suisse romande : un état des lieux

Sarah Zerika, Université de Genève

*Mots-clés : éducation aux droits de l'enfant ; formation des enseignant·es ; analyse curriculaire*

Dans le cadre des défis contemporains liés à la formation des enseignant·es, notamment en ce qui concerne l'intégration des enjeux sociétaux dans les pratiques pédagogiques, cette contribution examine l'état des lieux de la formation aux droits de l'enfant dans les Hautes Écoles Pédagogiques (HEP) de Suisse romande. Les droits de l'enfant sont reconnus non seulement comme l'un des principes fondamentaux des écoles publiques (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP), 2003), mais ils se manifestent aussi à travers des pratiques concrètes et des valeurs intégrées dans les curriculums. L'éducation aux droits des enfants, la pratique citoyenne et l'exercice de la démocratie font partie du programme scolaire obligatoire en Suisse romande (CIIP, 2010).

Cependant, malgré cette intégration dans les programmes, la formation des enseignant·es aux droits de l'enfant rencontre encore des défis significatifs en Suisse romande. Les recherches montrent que nombre d'entre elles et eux ne disposent pas d'une formation suffisante pour aborder les enjeux complexes de l'éducation aux droits de l'enfant, les laissant dépendre de leur bonne volonté et de leur initiative personnelle pour mener à bien ces programmes (Moody, 2021). De plus, les programmes fournissent souvent des objectifs étroits et fondés sur les connaissances sans aucune orientation pratique claire, ce qui limite la capacité des enseignant·es à favoriser une compréhension globale des droits de l'enfant (Louviot, 2020). Ce manque de formation et de ressources conduit à une mise en œuvre différente selon les régions en Suisse, où les enseignant·es peinent à concilier les différentes dimensions de l'éducation aux droits (Rinaldi, 2017 ; Rinaldi et al., 2020).

Bien que les directives nationales de l'éducation mentionnent les droits de l'enfant (CIIP, 2003), cette thématique que rarement abordées dans les programmes d'études des HEP de Suisse romande, que ce soit dans la formation initiale ou continue. Des questionnaires distribués à 38 étudiant·es en formation primaire à la HEP Valais ont révélé un écart important entre leurs connaissances actuelles des droits de l'enfant et l'importance qu'ils et elles accordent à ces droits dans leur future pratique professionnelle. Par ailleurs, alors que près de 70 enseignant·es romand·e·s ont terminé le Master en droits de l'enfant de l'Université de Genève, leur impact sur les pratiques éducatives semble limité, avec peu de retours visibles que ce soit dans des formations continues ou des publications. Cette analyse dresse un état des lieux qui souligne l'importance de renforcer la visibilité et l'application des droits de l'enfant dans les HEP romande, notamment par des initiatives plus soutenues de formation continue et de partage des bonnes pratiques.

## Références bibliographiques

- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2003). Finalités et objectifs de l'école publique : Déclaration du 30 janvier 2003.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). Plan d'études romand. <https://www.plandetudes.ch/>
- Louviot, M. (2020). Enjeux autour de l'implémentation de l'éducation aux droits de l'enfant en Suisse romande. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 42(1), 108-126.
- Moody, Z. (2021). Children's Human Rights and Intercultural Education: Curricular Prescriptions and Teachers' Practices in Switzerland. In J. Gillett-Swan et N. Thelander (Dir.), *Children's Rights from International Educational Perspectives Transdisciplinary Perspectives in Educational Research*, vol. 2 (pp. 203-214). Springer Nature Switzerland.
- Rinaldi, S. (2017). Challenges for human rights education in Swiss secondary schools from a teacher perspective. *Prospects*, 47, 87-100.
- Rinaldi, S., Moody, Z. et Darbellay, F. (2020). Children's human rights education in Swiss curricula. An intercultural perspective into educational concepts. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(1), 64-83.

# Impact émotionnel de futurs enseignant·es quand leurs élèves donnent leur avis sur les activités qu'ils réalisent

Pierre-François Coen, Université de Fribourg  
Alexandre Mabilon, Université de Fribourg

*Mots-clés : émotions ; étudiants ; élèves*

La réflexivité fait partie aujourd'hui des enjeux de la formation des enseignant·es (Charlier, 2012) et est pour Correa Molina et Thomas (2013) un indicateur de professionnalité. À la suite de Dewey (1994/2004), nous considérons que la réflexivité est un processus qui se caractérise par plusieurs étapes (un recueil de données, problématisation, analyse, élaboration d'hypothèses, formulation de solutions). Nous nous centrons ici sur la première étape de ce processus.

Dans la formation à l'enseignement (cadre dans lequel nous travaillons), les enseignant·es en formation (EnFo) se basent essentiellement sur leurs perceptions sur la situation vécue, les traces récupérées des activités des élèves et les feed-back de la personne qui les accompagne (praticien·ne formateur·trice) pour « réfléchir ». Dans les volets antérieurs de cette recherche, nous avons questionné l'exhaustivité de ces informations et avons élargi délibérément cette base de données en incluant les avis des élèves. La plateforme OURA<sup>2</sup> (Coen et Briguet, 2023) a été développée pour cela et par le biais de micro-sondages incluant une trentaine de dimensions (attrait, utilité perçue, sentiment de compétence), OURA<sup>2</sup> permet de saisir les avis des élèves pour en discuter avec eux ou pour nourrir une réflexion sur ce qu'il s'est passé.

Partant de là, nous nous interrogeons sur l'impact émotionnel de ces données, car malgré une visée résolument formative, les EnFo expriment certaines réticences à collecter ces données. En analyse les travaux sur les impacts émotionnels des feed-back (données par les enseignant·es aux apprenant·es) (Carless et Boud, 2018 ; Hausman et al. 2022), il semblerait important d'examiner cet aspect peu investigué dans la recherche. Concernant l'évaluation des enseignements par les étudiant·es, Barras (2017) a relevé l'influence de l'expérience sur la gestion des émotions, la variance de l'attribution causale selon le feed-back ou encore des différences d'acceptation des feed-back selon le genre.

La présente recherche vise à identifier les réactions émotionnelles des EnFo suite aux feed-back délivrés par OURA<sup>2</sup> et suscités à partir de vignettes de situations. Nos premières investigations exploratoires, faites auprès d'une centaine d'EnFo des degrés secondaires (élèves de 13 à 20 ans) visent répondre aux questions suivantes : 1) dans quelle mesure, les EnFo appréhendent-ils·elle·s les feed-back de leurs élèves ? 2) sont-ils affectés dans leur sentiment de compétence et 3) s'en servent-ils pour nourrir leur réflexivité et leur volonté de réguler leurs enseignements ?

Les résultats devraient révéler une réaction émotionnelle réelle, quoique limitée. En effet, le dispositif OURA<sup>2</sup> circonscrit les feed-back à des activités très situées moins impactantes sur l'image de soi des EnFo. Les feed-back des élèves devraient donner aux EnFo un pouvoir d'agir accru pour réguler plus volontiers et facilement leurs enseignements.

## Références bibliographiques

- Barras, H. (2017). Impact émotionnel de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE) chez les enseignants d'une haute école en Suisse. *Education et Formation*, 307, 73-90.
- Carless, D. et Boud, D. (2018) The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment et Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325, DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354
- Charlier, E. (2012). Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* (pp. 119-143). De Boeck Supérieur.
- Coen, P.-F. et Briguet, L. (2023a). OURA2 [plateforme internet]. Centre d'enseignement et de recherche pour la formation au secondaire. Université de Fribourg. <https://www.oura2.ch/>
- Correa Molina, E. et Thomas, L. (2013). Le praticien réflexif : mythe ou réalité en formation à l'enseignement ? *Phronesis*, 2(1), 1-7.
- Dewey, J. (1933/2004). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath et Co Publishers.
- Hausman, M., Verpoorten, D. et Detroz, P. (2022). Quelle place pour les émotions des étudiants lorsqu'ils reçoivent des feedbacks à l'université ? Entame d'une recherche par théorisation ancrée. *Spirale*, 69, 37-46.

# **Développer une posture réflexive chez les élèves : l'impact d'une communauté de pratique sur le développement professionnel d'enseignant·es novices et expert·es**

Véronique Marmy Cusin, Haute école pédagogique de Fribourg  
Richoz Carole, Haute école pédagogique de Fribourg  
Schork Jutta, Haute école pédagogique de Fribourg  
Céline Pauchard, Haute école pédagogique de Fribourg

*Mots-clés : posture métalinguistique ; communauté de pratique ; enseignant-es expert-es et novices*

Dans le cadre d'une communauté de pratique en didactique du français à la HEP|PH FR, nous nous intéressons à décrire et mieux comprendre des situations langagières qui, dans le quotidien de la classe, cherche à développer chez l'élève une décentration de l'acte de lecture ou d'écriture, parenthèses métalinguistiques observées par d'autres comme favorisant la qualité des apprentissages du lire-écrire (Elalouf et als, 2017). Il s'agit d'amener l'élève à mieux comprendre ce qui se joue dans la situation en termes d'apprentissage linguistique mais aussi à développer son activité pour traiter ce faire (Cèbe et Goigoux, 2005). La posture recherchée chez l'élève est le fruit d'interactions dites métalinguistiques parce qu'elles cherchent à faire conscientiser les phénomènes linguistiques en jeu, à les verbaliser pour construire des stratégies de contrôle et de planification de ses propres processus de traitement linguistique (Gombert, 1990 ; Nadeau et Fischer, 2006). Si plusieurs formes de situations didactiques peuvent être envisagées, de la séance programmée à partir des besoins des élèves aux parenthèses métalinguistiques provoquées par la nature de la tâche ou le questionnement des élèves, elles nécessitent de la part de l'enseignant·e flexibilité pédagogique, créativité (faire des situations de véritables « situations problèmes linguistiques ») et savoir-faire d'expert·e pour gérer ces étayages réflexifs (Chabanne, 2004).

Durant la première année de la communauté, nous avons cherché à mieux comprendre comment développer une telle posture métalinguistique dans le but de mieux outiller les enseignant·es. A l'aide de témoignages réflexifs mais aussi de moments d'autoconfrontation croisée à partir de pratiques filmées (Clot, Faïta et Scheller, 2000), l'analyse des interactions au sein de la communauté a permis de décrire à la fois les rôles et places de l'enseignant au service d'une telle posture mais aussi les difficultés, facilitateurs et bénéfiques selon l'expertise des différents membres (Marmy Cusin, Wuichet, Pauchard, Geinoz et Schork, en cours d'édition).

Cette année, nous souhaitons centrer notre attention sur les rôles et places des élèves dans ces espaces métalinguistiques. Voulant ouvrir la communauté à des enseignant·es plus novices, voire moins acquis à une telle dynamique interactionnelle, nous avons intégré six étudiantes et étudiants et quelques enseignant·es volontaires à la communauté.

Dans le cadre de cette communication au colloque du CAHR, nous souhaitons interroger l'impact de cette hétérogénéité (expert·es versus novices, à l'origine du projet de recherche versus nouveaux·elles participant·es) sur le projet mais aussi sur

le développement professionnel des participant-es :

- En quoi les échanges au sein de la communauté ont-ils, selon les participant-es, un impact sur leurs pratiques et représentations ? (adhésion ou rejet au projet, appréhension de leurs places et postures mais aussi des postures à valoriser chez leurs élèves, développement d'outils pour mieux agir, difficultés, craintes, prise de conscience des bénéfiques ...)
- En quoi l'hétérogénéité des participant-es nous permet-elle de mieux décrire et comprendre ces espaces métalinguistiques, notamment les rôles et places des élèves ?

Pour répondre à ces questions, nous procéderons notamment à des entretiens pré et post avec les participantes et participants.

### Références bibliographiques

- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2005). Outiller les maitres de l'école maternelle pour améliorer le fonctionnement cognitif des jeunes élèves. In L. Talbot (Dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 221-232). Érès.
- Chabanne, J.-C. (2004). La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ? In C. Vargas (Ed.), *Langue et étude de la langue : approches linguistiques et didactiques* (pp. 125-134). PUF.
- Clot, Y., Faïta, D. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : Une méthode en clinique de l'activité. *Pistes. Réflexion sur la pratique*, 2(1).
- Elalouf, M.-L., Gomila, C., Bourhis, V., Péret, C., Avezard-Roger, C. et Gourdet, P. (2017). Le rôle du maitre dans l'étude de la langue au CP : Description et analyse de pratiques différenciées. *Repères*, 55.
- Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Presses Universitaires de France.
- Marmy Cusin, V., Wuichet, C., Pauchard, C., Geinoz A.-M. et Schork, J. (en cours d'édition). Dynamique interactionnelle pour favoriser une posture métalinguistique chez de jeunes élèves. Dans V. Marmy Cusin et M. Beaumanoir-Secq (Dir.), *Réfléchir sur la langue de la maternelle à l'Université*. Presses universitaires de Namur.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La Grammaire Nouvelle : La comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin.

# **Québec : entre logique managériale, logique de survie et visée formative, quels dispositifs pour accompagner le développement professionnel des stagiaires ?**

Karine Labelle, Université du Québec à Montréal  
France Dufour, Université du Québec à Montréal  
Simon Collin, Université du Québec à Montréal

*Mots-clés : stage ; développement professionnel ; dispositif*

Depuis vingt ans, au Québec, la formation pratique en enseignement assure généralement quatre stages non-rémunérés en milieu scolaire, dans le ou les groupes d'un·e enseignant·e-associé·e (maitre de stage). Cependant, la pénurie de personnel enseignant a conduit à une augmentation des stages de 4<sup>e</sup> année en situation d'emploi (SE) (Pilon-Larose, 2024). Dans ce contexte, les stagiaires en SE sont entièrement responsables des élèves qui leur sont confiés; ils se situent donc à la fin de leur formation initiale, tout en amorçant leur insertion professionnelle (Gilbert et Dufour, 2024). Ces stages, nous le constatons, répondent davantage à une logique managériale et de survie plutôt qu'à une logique de développement professionnel (Wentzel, 2024).

Malgré les avantages pour les milieux scolaires, les réticences des milieux universitaires et des étudiant·es face aux conditions difficiles d'accompagnement restent importantes (Dufour et Labelle, 2024a). Les stagiaires et les personnes qui les accompagnent nomment des besoins spécifiques : bien-être au travail, conciliation travail-étude-vie personnelle, manque de connaissance concernant les élèves à besoins particuliers (Dufour et Labelle, 2023) et manque d'accompagnement adapté à leurs besoins spécifiques, alourdissant la charge de travail des superviseur·es (Gilbert et Dufour, 2024).

Cette communication présente une recension des écrits ayant conduit à l'analyse de dispositifs d'accompagnement du développement professionnel, en formation initiale et lors de l'insertion professionnelle. Cette analyse appuie la recherche doctorale de la première autrice visant à concevoir un dispositif d'accompagnement du développement professionnel des stagiaires en SE répondant à leurs besoins spécifiques et favorisant des conditions d'accompagnement optimales. Les dispositifs seront d'abord décrits selon leurs caractéristiques générales. Puis, nous identifierons les postures d'accompagnement tirées de la typologie de Vivegnis (2016) et analyserons les besoins des stagiaires et enseignant·es novices selon le modèle de Boudreault et Pharand (2008). Finalement, nous distinguerons les visées de développement professionnel des dispositifs, selon la définition de Mukamurera (2014).

L'analyse nous permet de conclure que les dispositifs d'accompagnement actuels répondent principalement aux besoins affectifs, cognitifs et sociaux des stagiaires, mais moins aux besoins idéologiques et organisationnels (Labelle et al., 2023). Le développement des compétences est largement visé, mais le développement identitaire semble secondaire, bien qu'il soit crucial pour aider les novices à surmonter

les défis professionnels (Goyette, 2023).

## Références bibliographiques

- Boudreault, P. et Pharand, J. (2008). L'accompagnement des enseignantes associées - Perceptions et besoins de stagiaires débutantes et finissantes. In M. Boutet et J. Pharand (Dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (pp. 5-30). Presses de l'Université du Québec.
- Dufour, F. et Labelle, K. (2023, mai). *L'accompagnement des stagiaires de 4e année en enseignement en situation d'emploi : point de vue des personnes impliquées*. 10e Colloque international en éducation du CRIFPE.
- Dufour, F. et Labelle, K. (2024a). Les enseignantes marraines - Une réponse au besoin d'accompagnement des stagiaires de 4e année en situation d'emploi. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 43-47.
- Gilbert, M.-C. et Dufour, F. (2024). Enjeux du stage en situation d'emploi - de la formation initiale à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 13-17.
- Goyette, N. (2023). Améliorer l'insertion professionnelle d'enseignantes novices par le développement d'une identité professionnelle positive prenant appui sur la psycho-pédagogie du bien-être. *Phronesis*, 12(2-3), 130-149. <https://doi.org/10.7202/1097141ar>
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement - Éclairage théorique et état des lieux. In L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (Dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (pp. 9- 34). Presses de l'Université du Québec
- Pilon-Larose, H. (2024, 11 mars). De futurs profs veulent plus d'accès aux stages en emploi. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2024-03-11/penurie-de-personnel/de-futurs-profs-veulent-plus-d-acces-aux-stages-en-emploi.php>
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas*. <http://www.archipel.uqam.ca/9331/>

# Représentations de l'égalité et des inégalités entre femmes et hommes : de la prise de conscience à la transformation des pratiques

Sophie Amez-Droz, Haute école pédagogique du Valais  
Nicole Jacquemet, Haute école pédagogique du Valais

*Mots-clés : représentations ; (in)égalités ; transformation de pratique*

En Suisse, un constat d'inégalités entre femmes et hommes est posé encore aujourd'hui (OFS, 2019). Pourtant, cette problématique n'est que peu envisagée par le PER (Fassa et al., 2014) qui laisse sa prise en compte à l'initiative des enseignant·es (Guyaz et al., 2019). De même, la formation à l'enseignement ne lui attribue qu'une portion congrue. Pourtant, de nombreux auteurs et autrices relèvent la « nécessité d'une formation approfondie au genre (...) » (Fassa et al., 2010, p. 10). La HEP-VS a fait le choix de proposer un cours à option dans sa filière BP.

Ce module (HEP-VS, 2023) vise à montrer comment l'école contribue à la construction sociale des identités de genre et à la reproduction des inégalités. Il propose ensuite une réflexion sur l'école comme outil de production de l'égalité. Le dispositif prévoit de travailler sur les représentations des futur·es enseignant·es et de favoriser le développement d'intentions pédagogiques égalitaires, tant sur le plan des pratiques enseignantes que de la sensibilisation des élèves à l'égalité.

Nous exploitons deux types d'écrits réalisés par les participant·es : le recueil des représentations au début du cours (N=24) et le bilan final portant sur les pratiques égalitaires envisagées (N=24). Ces textes ont été traités selon une démarche d'analyse de contenu (Bardin, 2013), avec le logiciel MAXQDA. La démarche a 3 temps : 1. Analyse thématique, pour l'identification des catégories de sens ; 2. Calcul des fréquences (nombres d'unités (U) et nombre d'individus (N)) ; 3. Etude du lien entre représentations et pistes pour l'action.

Dans les textes analysés, les représentations de l'(in)égalité en Suisse ne font jamais mention d'une égalité acquise. Les représentations majoritaires sont celles relayant beaucoup d'inégalités (N=16), surtout dans le domaine professionnel (différence salariale et fonctions dirigeantes), ceci que l'on perçoive l'égalité comme presque acquise (N=3) ou loin d'être acquise (N=5). Dans ce dernier groupe, de nombreux autres aspects sont exposés (domestique, rue, sport, AVS...).

Au sujet du champ de l'action, les textes produits évoquent 13 dimensions liées à l'enseignement qui permettraient d'envisager une pédagogie plus égalitaire. Un langage qui visibilise les formes féminines est par exemple identifié comme un vecteur d'égalité (U=38 ; N=15). Au-delà de la façon d'enseigner et de la forme des supports, la sensibilisation des élèves est citée, parfois décrite comme une voie « essentielle » (U=12 ; N=10). Le travail pour la déconstruction des stéréotypes en classe est cité 32 fois, et se traduit par des propositions de discussions en classe, de journées thématiques, etc. L'utilisation de moyens existants, tels que l'École de l'égalité, est plébiscitée 32 fois.

En comparant les représentations initiales et les intentions pédagogiques à la clôture du cours, nous constatons que le fait de percevoir l'égalité comme partiellement acquise ou loin d'être acquise ne prédispose pas de la quantité ni de la variété des pistes mises en évidence. Dans ces deux groupes, 12 à 13 propositions d'action en moyenne sont citées.

Nous prévoyons pour la suite de mesurer l'intégration des concepts du cours en réalisant une carte conceptuelle des savoirs cités, explicités, voire expérimentés. Ceci permettra de mieux rendre compte de la façon dont les participant-es font leurs apports théoriques (Vanhulle, 2005).

### Références bibliographiques

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. PUF.

Fassa, F., Fueger, H., Lamamra, N. Chaponnière, M. et Ollagnier, E. (2010). Education et formation : enjeux de genre. *Nouvelles Questions Féministes*, 2(29), 4-16.

Fassa, F., Rolle, V. et Storari, C. (2014). Politiques de l'égalité à l'école obligatoire. Des ambivalences qui diluent les rapports sociaux de sexe. *Revue Suisse de sociologie*, 40(2), 37-52.

Guyaz, M., Martin, B. et Tinembart, S. (2019). La formation au genre des futurs enseignantes et enseignants à l'épreuve des normes et des valeurs. *Éthique en éducation et en formation*, 7, 75–93. <https://doi.org/10.7202/1066659ar>

Haute école pédagogique du Valais (2023). Descriptif du module Genre et éducation. HEP-VS.

Office fédéral de la statistique (OFS) (2019). *Vers l'égalité entre femmes et hommes. Situation et évolution*. OFS.

Vanhulle, S. (2005). Ecriture réflexive et subjectivation des savoirs chez les futurs enseignants. *Les pratiques de formation initiale en didactique du français langue d'enseignement*, 8(1), 41-63.

# **S'exposer en formation à une critique de nos aspirations démocratiques « libérales » en traitant le Plan d'Études Romand comme un document normatif**

Manuel Perrenoud, Université de Genève

*Mots-clés : démocratie ; normes ; problématisation*

Une part de la « prescription secondaire » en formation (Goigoux, 2002) concerne l'usage, dans le cas romand, du Plan d'études Romand (PER) et des Moyens d'Enseignement Romands (MER) qui lui sont associés. Développer un « rapport critique » à ces instruments d'enseignement - inscrit plus largement dans « un rapport critique aux savoirs, aux valeurs et aux institutions », comme le préconise le référentiel de formation genevois (IUFE, 2024) - suppose d'en médiatiser l'usage. Le projet de problématiser les instruments du métier (Perrenoud, 2017) en suspendant, au moins temporairement, la perspective d'usage, peut contribuer à induire une relation plus directe entre les enseignants et enseignantes (en formation), d'une part, et les « enjeux sociétaux », d'autre part. Dans cet esprit, on peut considérer le PER (et ses variantes) non directement en tant qu'instrument pédagogique mais plus globalement comme une sorte de thesaurus de significations, dans une perspective d'abord documentaire.

Sur la base de telles prémisses, un exemple d'une forme d'interpellation philosophique du PER - mis en œuvre dans le cadre d'un cours de Master en sciences de l'éducation - peut être mis en discussion. La démarche consiste à « monter » certains objectifs de ce Plan (du domaine Langues et de la Formation Générale) et certains commentaires internes à un instrument genevois d'enseignement du fait religieux (Agora, 2019), pour les exposer à une « critique immanente » (Berne et Renault, 2024) visant à en reconnaître et problématiser les « aspirations démocratiques et éducatives » (Sant, 2019, p. 686). S'il peut sembler aller de soi que la « maîtrise des règles de la communication » contribue à l'exercice de la démocratie (Cf. Commentaire généraux du domaine Langues), une approche critique nourrie d'une comparaison des « versions de la démocratie » (Sant, 2019) permet de discuter les partis pris d'une telle normativité - tout comme invite à la réflexion la préconisation, en matière d'enseignement du fait religieux, en faveur d'une « attitude neutre, privilégiant l'analyse et la raison » (tirée d'un encadré sur « La laïcité à Genève » dans « Un monde en fête »).

Réfléchir à ces normes - comme expression d'un certain rationalisme philosophique « libéral » - pour en penser l'instrumentation pédagogique (et critique) éventuelle, y compris par des moyens adaptés, suppose de se demander non seulement quels savoirs et/ou quelles croyances elles véhiculent, mais aussi si certains autres « savoirs nécessaires à l'éducation du futur » (Morin, 2000), comme d'autres croyances, n'en sont pas exclus. Quelle place fait-on, pourra-t-on demander en guise de ressort dialectique, à des savoirs portant sur des formes en première apparence moins « civilisées » de communication que celle du « débat réglé » ? Et plus réflexivement encore, quelle place pour des savoirs portant sur des conflits de légitimité entre conceptions, par exemple, de la liberté, de la justice, et... de la communication ?

## Références bibliographiques

Agora. (2019). *Un monde en fêtes*. Agora.

Berner, Ch. et Renault, E. (2024, dir.). *Critique immanente. Histoire et actualité*. Presses universitaires du Septentrion.

Goigoux, R. (2002). L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. (pp. 77-84). In J.-M. Evesque, A-M. Gautier, C. Revest et Y. Schwartz (Dir.) *Les évolutions de la prescription*. GREACT.

IUFE (2024). *Formations en enseignement primaire et spécialisé. Guide de l'étudiante et de l'étudiant*. Université de Genève.  
[https://www.unige.ch/iufe/files/11117/2414/0996/Guide\\_etudiant\\_e\\_FEP-MESP\\_2024-2025.pdf](https://www.unige.ch/iufe/files/11117/2414/0996/Guide_etudiant_e_FEP-MESP_2024-2025.pdf)

Morin, E. (2000). *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil.

Perrenoud, M. (2017). Problématiser en formation les nouveaux instruments du métier enseignant. In Y. Dutercq et C. Maroy (Dir.) *Professionalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (pp. 201-217). De Boeck.

Sant, E. (2019) Democratic education : A theoretical review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696.

# Susciter et soutenir les pratiques de coenseignement entre enseignants spécialisés et réguliers à l'aide d'un dispositif de formation-recherche au secondaire 1

Coralie Delorme, Université de Genève  
Greta Pelgrims, Université de Genève  
Vanessa Bacquélé, Université de Genève  
Michaela Chlostova Muñoz, Université de Genève  
Roland Emery, Université de Genève

*Mots-clés : coenseignement ; pratiques inclusives ; dispositif de formation-recherche*

La scolarisation en classe ordinaire d'élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers (BEP) implique différentes modalités de collaboration entre professionnels, dont le coenseignement entre enseignants spécialisés et réguliers largement préconisé dans la littérature (Murawski et Goodwin, 2014). Bien qu'observées, les pratiques de coenseignement demeurent peu fréquentes et se limitent souvent à la configuration où l'un enseigne pendant que l'autre intervient auprès d'élèves en particulier (Strogilos et al., 2023), au détriment d'autres démarches qui favoriseraient des stratégies d'enseignement différencié (Villa et al., 2013) tout en préservant l'activité des élèves à BEP bien articulée à celle du collectif classe (Pelgrims et al., 2014). Ces constats appellent la nécessité de travailler le coenseignement en formation initiale et continue des enseignants réguliers et spécialisés.

L'approche située que nous adoptons pour étudier les pratiques d'enseignement spécialisé et saisir ce qui en situation effective fait obstacle à l'actualisation d'intentions d'enseignement (Pelgrims, 2009) et de collaboration (Pelgrims et Emery, 2022), nous conduit à proposer des dispositifs articulant recherche et formation au plus proche du travail effectif des enseignants. Dans cette perspective, transformer les pratiques de collaboration en coenseignement tout en évitant les dérives vers un surplus d'interventions et d'aides individualisées peu propices à l'activité d'apprentissage des élèves (Pelgrims et al., 2021) appelle des dispositifs guidant les enseignants au plus près de leurs situations de travail, et articulant étroitement le déploiement de l'activité professionnelle, la prise de distance descriptive et analytique, l'explicitation des contingences, dilemmes et obstacles, la mise en sens, l'énonciation de régulations proactives et des apports servant d'outils de pensée et d'action (Pelgrims et Delorme, 2022).

Pour susciter des pratiques de coenseignement plus inclusives entre enseignants spécialisés et réguliers, nous avons conçu un dispositif de formation-recherche pour des établissements scolaires du secondaire 1. Le dispositif, mis en oeuvre sur 10 mois avec 8 binômes (enseignant régulier et enseignant spécialisé) dans quatre établissements, comprenait 9 séances de formation (apports thématiques, réflexions conjointes et analyses conjointes d'épisodes de collaboration) et de recueil de données. Les données recueillies concernent les traces écrites des binômes, des épisodes de collaboration vidéo-captés suivi d'entretiens d'autoconfrontation conjointe, ainsi que des entretiens semi-directifs conjoints en début et fin du dispositif. La communication présentera les aspects théoriques et méthodologiques du dispositif,

ainsi que les résultats d'analyses qualitatives relatifs aux transformations de pratiques induites selon les chercheurs d'une part, aux transformations induites selon les enseignant·es d'autre part.

## Références bibliographiques

- Murawski, W. W. et Goodwin, V. A. (2014). Effective inclusive schools and the co-teaching conundrum. In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner et B. Algozzine (Dir.), *Handbook of effective inclusive schools* (pp. 292-305). Routledge.
- Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée : leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre des mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 135-158.
- Pelgrims, G., Bauquis, C. et Schmutz, I. (2014). Répondre aux besoins pédagogiques et didactiques particuliers d'élèves intégrés au secondaire 1 : exemple d'une séquence didactique en lecture. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 22-30.
- Pelgrims, G. et Delorme, C. (2022). Formation en enseignement spécialisé à partir des contextes et situations de travail des enseignants : la maîtrise à l'Université de Genève. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 22-28.
- Pelgrims, G., Delorme, C. et Chlostova Muñoz, M. (2021). Pratiques d'enseignement faisant obstacle à l'autorégulation d'élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : Quelques conditions pour leur permettre d'être autrement capables. *Nouvelle revue – Éducation et Société inclusives*, 92, 37-55.
- Pelgrims, G. et Emery, R. (2022). Approche située des pratiques d'enseignement inclusives : enjeux pour la collaboration multiprofessionnelle. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 49-55.
- Strogilos, V., King-Sears, M., Tragoulia, E., Voulagka, A. et Stefanidis, A. (2023). A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities, *Educational Research Review*, 38, 100-504, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100504>
- Villa, R. A., Thousand, J. S. et Nevin, A. I. (2013). *A guide to Co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning*. Thousand Oaks.

# **Renouvellement des savoirs didactiques pour la formation des enseignant-es : le cas de l'histoire et des compétences critiques des élèves**

Sylvain Doussot, Nantes Université  
Etienne Honoré, Haute école pédagogique du canton de Vaud

*Mots-clés : enquête ; histoire ; pratiques*

La problématique accrue du monde contemporain met en question les enjeux éducatifs et, par-là, les contributions des différents domaines de pratique et de savoir aux curriculums et aux dispositifs de formation des enseignant-es. Notre proposition prend pour objet la place discutée des disciplines et de leurs didactiques (Chauvigné et al., 2024, p. 12) dans la formation. Elle contribue à cette discussion en cherchant à identifier des pistes de renouvellement des problématiques de la recherche en didactiques disciplinaires liées à cette problématique. Elle le fait pour le cas d'enjeux socio-politiques et de la didactique de l'histoire à propos de l'éducation critique, sur la base d'une recherche collaborative (ANR-20-CE28-0018).

Dans une perspective développementale des capacités critiques des futurs citoyens, cette recherche considère l'histoire sous l'angle d'une culture disciplinaire multiséculaire, constituée de démarches et d'instruments sémiotiques spécifiques favorisant la critique des sources et informations sur un événement passé. Une discipline se définit par son regard singulier plus que par ses objets, et rend indissociables ses contenus de savoir et les modalités de leur construction. Ainsi, le renouvellement récent de l'historiographie du massacre de la Saint-Barthélemy (Foa, 2024) vaut autant pour ses interprétations inédites que pour le travail historique de critique réciproque de nouvelles sources et des interprétations précédentes. De ce point de vue, la leçon de l'histoire qu'on peut en tirer pour l'école porte autant sur l'événement que sur les manières spécifiques d'aborder cet événement politico-religieux. Ce qui n'est pas sans faire écho à l'incertitude du monde contemporain.

C'est sous l'angle de l'enquête historique que nous abordons l'enjeu renouvelé des savoirs didactiques pour former les élèves au monde incertain. D'une part leurs capacités à aborder un événement par la critique des informations disponibles – devenues pléthoriques dans le monde médiatique – se déploient, à certaines conditions, par le biais d'un travail avec des artefacts sémiotiques de type « procédures d'enquête » (Doussot et Fink, 2023 ; Honoré, 2024). Artefacts qui cadrent des pratiques et deviennent des objets d'apprentissage (Vygotski, 1997). D'autre part, ces modifications expérimentales du système didactique par introduction d'artefacts nouveaux déstabilisent les enseignant-es (Doussot et Fink, 2024). Constat qui conduit à identifier des enjeux de formation didactiques : étayage disciplinaire et progressions dans le développement des compétences critiques des élèves.

Ces éléments mettent en lumière une problématique du champ des recherches didactiques : la difficulté à référer conjointement à l'historiographie et à l'épistémologie de l'histoire pour penser les pratiques de classe susceptibles d'entraîner efficacement les élèves à la critique documentaire et réflexive propre à cette discipline.

## Références bibliographiques

- Chauvigné, C., Schmehl-Postaï, A. et Fabre, M. (2024). Penser l'éducation à un monde incertain : Perspectives pour l'Ecole. *Phronesis*, 13(3), 11-16.
- Doussot, S. et Fink, N. (2023). Faits et valeurs dans l'enquête historique scolaire : Une relecture du couple histoire-éducation à la citoyenneté. *Recherches et éducations*, 25. <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/13921>
- Doussot, S. et Fink, N. (2024). Apprendre aux élèves à enquêter comme des historiens : Contraintes didactiques et enjeux pédagogiques. In S. Doussot, M.-A. Ethier et N. Fink (Dir.), *Didactique de l'histoire et compétences critiques. Penser l'apprentissage par l'enquête* (pp. 277-303). De Boeck.
- Foa, J. (2024). *Survivre. Une histoire des guerres de Religion*. Seuil.
- Honoré, E. (2024). Faire enquêter les élèves sur et à partir de lacunes du savoir. *Didactica Historica*, 10, 87-94.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute.

# **Recherche-formation avec *entrée activité***

## **Hypothèses de conception pour la formation continue d'enseignants généralistes**

Charlotte Le Glou, Haute école pédagogique du canton de Vaud  
Nicolas Perrin, Haute école pédagogique du canton de Vaud

*Mots clés : activité ; formation continue ; dispositions à agir*

Bien sûr ! Voici votre texte corrigé, avec les coquilles et problèmes de typographie rectifiés, ainsi que quelques ajustements pour améliorer la clarté et la fluidité :

Cette communication se situe dans le champ de la formation des enseignants et de l'ingénierie de formation avec une entrée par l'activité. Issues de notre recherche doctorale, les données ont été construites lors d'une recherche-formation menée avec trois enseignantes au cours d'une formation continue à l'écoute musicale.

Nous nous appuyons sur la recherche en éducation musicale et nous nous inscrivons dans le programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2006). Nous adoptons une approche énaïve pour la conception du dispositif de formation et pour l'écoute musicale. L'énaïve (Varela et al., 1993) conçoit la connaissance comme une action guidée par la perception. En conséquence, notre approche s'élabore à partir de l'agir pour percevoir (Perrin et al., 2021). L'action menée par un acteur, qu'il soit en train d'explorer activement la musique ou d'enseigner, détermine de potentielles perturbations ainsi que de nouvelles significations et transformations.

Nos hypothèses portent sur des aspects théoriques et méthodologiques permettant d'analyser et de transformer l'activité (Le Glou, 2019). L'activité d'écoute et l'activité enseignante sont observables moyennant un cadre théorique défini et soutenu par des hypothèses qui engagent certaines conditions d'observation et une certaine approche de l'écoute musicale.

Nous présentons principalement les hypothèses de conception de notre programme afin de les discuter au regard des résultats. Trois hypothèses de conception soutiennent la modélisation d'un espace d'actions encouragées (Durand, 2008) : la méthode de l'entretien d'autoconfrontation, l'alternance sur de longs empan temporels et, enfin, l'itération. L'enjeu de la conception d'un espace d'actions encouragées est de pouvoir l'adapter à chaque boucle itérative de formation en fonction de l'activité. Enfin, les hypothèses empiriques concernent nos approches pour l'écoute musicale, à savoir l'énaïve et la multimodalité.

Les résultats de l'étude 1 (activité d'écoute musicale) montrent : (i) un agir caractérisé par un lâcher-prise nécessaire lors de l'écoute, (ii) un agir pour percevoir qui s'affine au fil du temps et (iii) un agir pour percevoir qui se développe grâce à diverses tâches multimodales. Les résultats de l'étude 2 (activité d'enseignement) mettent en évidence les dispositions à agir typiques (Durand, 2008) développées par les enseignantes. Ces dispositions à agir sont de deux ordres : (i) anticipation et planification : actualisation des connaissances sur la musique pour planifier et réguler la séquence et élaborer des tâches didactiques ; (ii) enseignement, action et réaction dans l'instant face aux élèves, avec une observation des élèves qui s'affine.

L'une des originalités de la recherche est d'observer les transformations de l'intérieur et celles orientées par une formatrice. Il s'agit de proposer des offres de possibles au sein d'une didactique dont les pratiques sont encore peu développées à l'école primaire.

### **Références bibliographiques**

Durand M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation et didactique*, 2(3), 197-121.

Le Glou, C. (2019). Conception d'une recherche-formation en didactique musicale dans une entrée activité. Théorie et méthode. *Recherches en éducation musicale*, 34, 31-56.

Perrin, N., Piot, D. et Le Glou, C. (2021). Penser l'alternance à partir d'une approche enactive de l'apprentissage. In S. Chaliès et V. Lussi Borer (Dir.), *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance* (pp. 50-67). Octarès.

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

Varela F., Thompson E. et Rosch E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Seuil.

# Éducation au développement durable (EDD) et résonance à l'école : les potentiels du domaine Éthique et cultures religieuses

Bernhard Rotzer, Haute école pédagogique du Valais

*Mots-clés : éducation au développement durable ; résonance ; éthique et cultures religieuses (ECR)*

L'Éducation au développement durable (EDD) ne se limite pas à une sensibilisation à l'environnement ; elle vise une transformation des rapports au monde en intégrant justice sociale, pensée critique et engagement citoyen. Dans ce cadre, les concepts de résonance (Hartmut Rosa) et de communication éthique (Jürgen Habermas) offrent des outils essentiels pour penser et orienter l'action éducative.

Hartmut Rosa propose le concept de résonance pour désigner une relation vivante, réciproque et signifiante avec le monde. Dans le domaine scolaire, cela implique de ne pas considérer l'éducation comme simple transmission, mais comme une expérience relationnelle, où les élèves se sentent touchés, engagés et capables d'agir. À l'opposé de l'aliénation, où le monde paraît froid et figé, la résonance permet un ancrage émotionnel et existentiel dans les savoirs.

Le cours ECR, prévu dans le Plan d'Études Romand (PER), s'avère particulièrement propice au développement de cette résonance. Par la discussion philosophique, la confrontation à la pluralité des croyances et l'examen critique des valeurs, il permet aux élèves de réfléchir à leur identité tout en s'ouvrant à l'altérité. Le module SHS 15 illustre ce potentiel en liant histoire culturelle et construction de soi.

Dans ce même esprit, la pensée de Jürgen Habermas enrichit l'approche éducative par sa théorie de l'agir communicationnel. Selon lui, le langage est un outil de co-construction du monde social, à condition de respecter quatre exigences de validité : compréhensibilité, vérité, sincérité et justesse. Ces principes, appliqués en classe, permettent des débats ouverts et respectueux, où chacun peut exprimer son point de vue et évoluer dans sa pensée. Cela est essentiel dans une société interculturelle, où les différences de visions du monde peuvent provoquer tensions ou incompréhensions.

Le lien entre Rosa et Habermas devient évident lorsqu'on considère que tous deux appellent à sortir de la logique du pouvoir dans la communication. Pour Rosa, cela signifie écouter activement et laisser résonner la parole de l'autre ; pour Habermas, cela signifie dialoguer sur un pied d'égalité rationnelle. Dans l'enseignement ECR, cela se traduit par la valorisation des discours religieux et séculiers, sans hiérarchie de légitimité, et par une pédagogie du dialogue.

L'analyse des témoignages d'enseignants montre que ces dynamiques sont bien présentes : les élèves posent des questions, débattent, confrontent leurs croyances – parfois avec tension, mais aussi avec curiosité et ouverture. Les enseignants eux-mêmes reconnaissent apprendre des élèves, illustrant une relation pédagogique horizontale.

En conclusion, les apports conjoints de Rosa et Habermas à l'EDD, via l'enseignement ECR, permettent une éducation de la résonance et du dialogue, essentielle pour former des citoyens capables de contribuer à une société durable, pluraliste et démocratique.

### Références bibliographiques

- Habermas, J. (2020). *Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (2005). *Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (1983). *Kommunikatives Handeln und Moralbewusstsein*. Suhrkamp.
- Rosa, H. (2023). *Demokratie braucht Religion. Über ein eigentümliches Resonanzverhältnis*. Kösel.
- Rosa, H. (2016). *Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp Verlag
- Ziegler, W. (2022). *Grosse Denker in 60 Minuten. Adorno, Habermas, Foucault, Rawls, Popper*. Silke Ruthverlag.
- Plan d'Études Romand (2021). Abruftbar unter <https://portail.ciip.ch/per/learning-objectives/73> (12. April 2022).

# **Former pour enseigner dans un monde incertain : l'interdisciplinarité et les controverses au service des apprentissages des futur·es enseignant·es ?**

Michele Poretti, Haute école pédagogique du canton de Vaud

*Mots-clés : dispositifs ; réflexivité ; savoirs*

L'école, à l'instar des sociétés contemporaines, est traversée par de nombreuses tensions et paradoxes (Barrère et Martuccelli, 1998 ; Derouet, 2000). Afin d'agir au quotidien, les enseignant·es doivent notamment apprendre à articuler différents principes de justice (Dubet, 2009), souvent en tension entre eux (p.ex. égalité et différence, inclusion et sélection). Les professionnels de l'éducation agissent aussi dans un monde où le statut des savoirs vacille (Mabillon Bonfils, 2018). Comment former les enseignant·es à travailler dans ces champs de tensions ? Comment contribuer à construire, durant la formation initiale, une posture réflexive leur permettant de relever les défis d'un métier exigeant ?

Cette communication explore ces questions sur la base de l'analyse de deux dispositifs de formation mis en place dans le cadre de la formation de base des enseignant·es de la Haute école pédagogique. Ces dispositifs mobilisent de différentes manières l'interdisciplinarité afin de renforcer la capacité des enseignant·es à se décentrer et à penser les situations professionnelles dans leur complexité. Situés à deux niveaux institutionnels distincts – un nouveau plan d'études et un nouveau module – ces cas visent également à explorer le potentiel des controverses comme sources d'apprentissages (cf. Callon, Lascoumes et Barthe, 2001 ; Méadel, 2015).

Le premier cas d'études porte sur la construction d'une approche interdisciplinaire dans le cadre d'un nouveau Bachelor en enseignement secondaire 1. La filière concernée a cherché à dépasser les limites de l'organisation modulaire de la formation, qui tend à compartimenter les savoirs et à laisser aux étudiant·es la difficile tâche de tisser des liens entre des « vérités » parfois antagonistes. Non sans quelques résistances, elle a ainsi créé les conditions institutionnelles permettant le développement d'une approche interdisciplinaire autour des enseignements en sciences de l'éducation.

Le deuxième cas d'études porte, quant à lui, sur un module interdisciplinaire ouvert aux étudiant·es du Master en enseignement secondaire 1 et du Master of Advanced Studies en enseignement secondaire 2 (première volée à l'automne 2024). Le module, centré sur l'école à visée inclusive, mobilise des outils conceptuels issus de différentes disciplines et accueille des intervenant·e·s d'horizons différents. Il vise, en particulier, à mettre les étudiant·es en enquête autour de problématiques vécues en stage, afin de produire une cartographie des controverses qui les entourent (sur le terrain, entre chercheurs, dans la presse, etc.), en multipliant ainsi les occasions de décentrement.

La communication revient de manière critique sur les résultats des deux expériences, en montrant à la fois leurs opportunités et leurs limites et en interrogeant les conditions de possibilité, dans le cadre des dispositifs de formation actuels, d'approches favorisant le dialogue interdisciplinaire et la controverse.

## Références bibliographiques

- Barrère, A. et Martuccelli, D. (1998). La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue Française de Sociologie*, 39(4), 651-671.
- Derouet, J.-L. (2000, dir.) *L'école dans plusieurs mondes*. De Boek Université.
- Dubet, F. (2009). Les dilemmes de la justice. In J.-L. Derouet et M.-C. Derouet-Besson (Dir.), *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation* (pp. 29-46). Peter Lang.
- Callon, M., Lascoumes, P. et Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Seuil.
- Mabilon Bonfils, B. (2018), L'école est finie ! L'ère trans-moderne du savoir-relation et la fin de la transmission ? *Éducation et socialisation*, 47. <http://journals.openedition.org/dir.o/2862>
- Méadel, C. (2015). Les controverses comme apprentissage. *Hermès, La Revue*, 3(73), 45-50.

# **Les élèves, les étudiant·es et les enseignant·es face au réel. Comment les didactiques de la sociologie et de l'histoire de l'art réfléchissent-elles leurs énoncés au regard des enjeux sociétaux ?**

Raphaël Brunner, Haute école pédagogique du Valais  
Stefano A. Losa, Haute école pédagogique BEJUNE et Alta Scuola Pedagogica /  
Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana

*Mots-clés : regard critique ; concepts intégrateurs ; problématisation*

Le colloque donne aux didactiques romandes l'occasion idéale de croiser leurs perspectives et de développer des conceptions didactiques étendues à des conceptions éducationnelles. Les didactiques romandes ou romandisées sont de fait des didactiques « rares » (aux effectifs restreints), des didactiques jeunes, peu formalisées, aux grandes ambitions mais avec des prescrits ou moyens limités ou à développer.

L'histoire de l'art et la sociologie offrent aux élèves des outils conceptuels et méthodologiques leur permettant de problématiser des aspects de leur réalité (inégalités sociales et de genre, changements environnementaux, impacts des innovations technologiques, etc.). Problématiser consiste ici à se poser des questions éclairées et à construire des objets d'étude pertinents. Centrale en sciences sociales, cette problématisation reste cependant sous-exploitée dans les pratiques éducatives (Durisch Gauthier et al. 2022). Il s'agit donc d'inviter élèves et étudiant·es à adopter une posture de recherche ou d'enquête (Dewey : 1993), qui les pousse à décentrer leur regard et à réinvestir les savoirs dans une expérience démocratique du monde (Dewey, 2018).

Dans le sillage d'une didactique de la géographie (Hertig, 2012), qui encourage l'analyse critique des réalités territoriales et environnementales à travers des « concepts intégrateurs », la sociologie et l'histoire de l'art se positionnent d'une manière privilégiée pour susciter une réflexion sur les « questions socialement vives » (Legardez et Simonneaux, 2006). Il tombe sous le sens que la sociologie et la didactique de la sociologie s'appliquent à elles-mêmes leurs propres énoncés, et pareillement que tout essai de se saisir du monde par des représentations est soumis à la même exigence (Zhong Mengual, 2021).

Plus qu'à une *épistémologie pratique* (Sensevy, 2007), c'est à une *épistémologie citoyenne* au développement de laquelle on assiste. En intégrant une telle démarche dans l'enseignement de la sociologie et de l'histoire de l'art, nous proposons au sein de ces discipline un espace pédagogique où les élèves apprennent à questionner les structures sociales et les représentations, à formuler des problématiques pertinentes et à mobiliser des outils sociologiques et représentationnels de manière critique (Mitchell, 2014). Le rôle stratégique de la sociologie et de l'histoire de l'art, dont les enseignements sont les objets de formation en didactique pour le degré du secondaire II, sera abordé en référence à des situations et dispositifs d'enseignement, dont les descriptions feront l'objet d'une présentation.

## Références bibliographiques

- Dewey, J. (1938/1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Presses Universitaires de France.
- Dewey, J. (1916, 1938 / 2018). *Démocratie et éducation, suivi de : Expérience et éducation*. Armand Colin.
- Durisch Gauthier, N., Fink, N. et Pache, A. (2022, dir.). *Former dans un monde en crise. Les didactiques des sciences humaines et sociales face aux transformations sociétales. Mélanges offerts à Philippe Hertig*. Éditions Alphil-Presses universitaires suisses.
- Hertig, P. (2012). *Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes. Conception et première évaluation du nouveau dispositif de formation initiale des enseignants de géographie du Secondaire supérieur à la HEP Vaud*. Institut de géographie de l'Université.
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. ESF.
- Mitchell, W. J. T. (2005/2014). *Que veulent les images ? Une critique de la culture visuelle*. Les Presses du réel.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy et A. Mercier (Dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Presses Universitaires de Rennes.
- Zhong Mengual, E. (2021). *Apprendre à voir. Le point de vue du vivant*. Actes Sud.

## Devait-elle mourir ? Le viol de Lucrèce en cours de latin

Antje Kolde, Haute école pédagogique du canton de Vaud  
Catherine Fidanza, Haute école pédagogique BEJUNE

*Mots-clés : viol de Lucrèce ; lecture actualisante ; question socialement vive*

Former les futur·es enseignant·es aux défis sociétaux du monde contemporain passe par la formation à une utilisation variée et dynamique des témoignages textuels et archéologiques que nous possédons. Les nombreuses formes (grammaticale, littéraire, anthropologique et comparative) de lecture des textes antiques convoquent des savoirs non seulement linguistiques mais aussi historiquement et anthropologiquement situés. L'épisode de la mort de Lucrèce, par exemple, soulève la question socialement vive des violences sexuelles. L'intervention propose de partager un scénario testé en classe, basé sur le texte de Tite-Live.

En termes de changements paradigmatiques, la didactique des langues anciennes, telle qu'elle est envisagée dans les Didactiques Romandes (DidRo) en corrélation avec les objectifs du PER, se donne comme objectif de former des enseignant·es conscient·es des défis sociétaux du monde contemporain et de leur fournir des outils leur permettant d'aborder entre autres des questions socialement vives avec leurs élèves. Bien des témoignages textuels et archéologiques en fournissent en effet plus d'une occasion. Or l'accès à ces témoignages, s'il est riche en perspectives, n'est pas aisé pour des élèves de secondaire 1 et 2 si leur curiosité n'est pas éveillée et que leur lecture n'est pas accompagnée par leur enseignant·e (Augé, 2013).

Parmi les outils que les futur·es enseignant·es rencontrent au cours de leur formation figurent diverses formes de lecture textuelle : la lecture grammaticale, mais aussi les lectures littéraire et anthropologique, qui gagnent à être prolongées par une lecture comparative. Cette dernière, grâce au détour par une autre langue-culture (Byram et al., 2002) et à la distance chronologique mais également émotionnelle que celle-ci induit (Citton, 2007), permet d'ouvrir l'enseignement-apprentissage dans le cadre de la discipline du latin à l'éducation aux valeurs citoyennes.

Prenons en guise d'exemple l'épisode de Lucrèce, femme de Collatinus, qui, violée par le roi Tarquin le Superbe, se suicide devant son mari et son père pour préserver son honneur. Ce récit est présent dans plusieurs manuels de latin (Latin Forum 9<sup>e</sup>, Invitation au latin 5<sup>e</sup>) et abordé comme un événement fondateur de la République romaine. En plus d'une lecture grammaticale, ce texte appelle donc forcément la convocation d'un savoir historiquement et anthropologiquement situé – et ne peut que difficilement ne pas interroger sur la question socialement vive des violences sexuelles. Mais comment procéder de façon à éviter l'écueil du *wokisme* et à garantir la sécurité de l'enseignant·e ?

Nous présenterons un scénario parmi d'autres, testé en classe auprès de lycéen·nes âgé·e·s de quinze ans au début de leur apprentissage du latin. Dans l'objectif de faire des élèves des lecteurs·rices actifs·ves capables à la fois de distanciation critique et d'appropriation psychoaffective laissant la place aux émotions (Dufays, 2013), le texte de Tite-Live (I, 57), mis en résonance avec des images de diverses époques illustrant l'épisode, est travaillé par groupes en convoquant les lectures littéraire et

anthropologique. La mise en commun permet aux élèves d'une part de partager leurs réflexions et d'autre part de procéder à une lecture actualisante en interrogeant des notions telles que le consentement et la responsabilité.

Les réactions et réflexions des élèves montrent que la lecture de textes anciens se prête particulièrement au traitement d'une thématique socialement vive. Tout en replaçant un fait (ici, le viol) dans la logique culturelle propre à la société antique, l'élève est amené·e à se questionner sur certains enjeux sociétaux que l'école a le devoir de le préparer à relever.

### **Références bibliographiques**

Augé, D. (2013). *Refonder l'enseignement des langues anciennes. Le défi de la lecture*. ELLUG.

Byram, M., Gribkova, B. et Starkey, H. (2002). *Developing intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Conseil de l'Europe.

Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Éditions Amsterdam.

Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire. Quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches et Travaux*, 83.  
<http://journals.openedition.org/recherchestravaux/666>

# Formes artistiques, formes de connaissance, formes de vie. Aborder l'art comme la sédimentation des conflits sociaux et représentationnels

Anne Woodford, Haute école pédagogique du Valais  
Raphaël Brunner, Haute école pédagogique du Valais

*Mots-clés : dispositionnalisme ; histoire environnementale de l'art ; visual studies*

Le Colloque du Caher fournit l'occasion parfaite pour des membres des didactiques romandes de réfléchir à la manière dont il·elles répondent, dans chacune des didactiques, au questionnement proposé. Ces didactiques, par leur regroupement interinstitutionnel et leur caractère rare, favorisent le croisement des perspectives et le développement de conceptions didactiques étendues à de l'éducationnel. Cela les rend particulièrement aptes à faire passer en surface des questions socialement vives – et à ne pas les considérer comme « externes ».

La didactique de l'histoire de l'art reconnaît les clivages entre « disciplines » et « éducation à... », entre éléments pratiques et éléments théoriques, et elle essaie de les surmonter : il s'agit de faire des écarts, de la tension entre les champs épistémologiques, du croisement entre enjeux sociétaux et enjeux éducationnels une articulation propre à contribuer au dessin de nouvelles formes de connaissance favorisant des formes d'émancipation par l'entremise privilégiée de l'art (Dewey, 2010 et Kerlan, 2021).

Les enseignant·es, qu'il·elles soient en formation ou chargé·es de cette dernière, font face à de véritables défis, tant l'articulation entre les enjeux d'éducation et de formation et les enjeux sociétaux est essentielle pour le développement d'une pédagogie adaptée aux situations contemporaines. Il·elles font cependant face à une prodigieuse extension de leur discipline, à son ébranlement, à la modification ou la censure de ses corpus, consciente ou non, et en même temps, à une réduction de sa dotation horaire, alors même que les perspectives qui travaillent cette discipline, lorsqu'elle s'élargit à une anthropologie de l'image et aux *visual studies* (Mitchell, 2014), s'avèrent désormais centrales.

Répondre des questions abordées par le colloque consiste à ce que les élèves, les étudiant·es et les enseignant·es soient capables de situer les productions artistiques et les savoirs qui les accompagnent, en ne se limitant pas au seul report sur l'histoire. Nous soutiendrons, à l'aide d'illustrations picturales, qu'une manière de situer les productions artistiques dans leur propre espace passe d'abord, didactiquement, par une manière de les situer dans l'espace-classe, en prenant notamment pour exemple intermédiaire la disposition des œuvres dans l'espace muséal.

Dans le sillage de l'esthétique dispositionnaliste de Bourdieu (1980), il convient d'élargir la situation de l'art à ses environnements, notamment dans le cadre d'une histoire environnementale de l'art (Zhong Mengual, 2021), capable par diverses formes d'intersectionnalité d'intégrer également des éléments tenant notamment du genre ou de la multiplicité des cultures, des régimes anthropologiques (Descola, 2005, 2021) ou encore d'une compréhension désanthropocentrée du « faire », ouvrant la perspective

de nouvelles formes d'attention (Ingold, 2017 et 2018).

Étant donné le cadre restreint de la communication – et ceci de manière à nous appliquer à nous-mêmes nos propres conceptions et à conserver pour une éventuelle publication une forme plus étendue et discursive –, nous projeterons diverses illustrations dont le cadre inclut significativement la présence et l'activité des regardeur·ses. Une recherche en cours portant sur des séquences d'enseignement construite justement à partir des actions militantes de jeunes gens dans les musées sera également décrite.

L'art et l'histoire de l'art, envisagée sur le plan du devenir des œuvres et des sujets entrant en relation avec elles, inaugurent des formes de sensibilités plurielles, qui elles-mêmes préparent à la formation de compétences transversales et citoyennes comme la tolérance, l'attention et le soin apporté aux autres, aux choses et à soi.

### Références bibliographiques

Bourdieu, P. (2013). *Manet. Une révolution symbolique*. Seuil.

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

Descola, Ph. (2021). *Les formes du visible*. Seuil.

Dewey, J. (1934/2010). *L'art comme expérience*. Gallimard.

Ingold, T. (2013/2017). *Faire. Anthropologie, archéologie, art et architecture*. Édition du dehors.

Ingold, T. (2017/2018). *L'anthropologie comme éducation*. Presses universitaires de Rennes.

Kerlan, A. (2021). *Éducation esthétique et émancipation*. Hermann.

Mitchell, W.J.T. (2005/2014). *Que veulent les images ?* Presses du réel.

Zhong-Mengual, E. (2021). *Apprendre à voir. Le point de vue du vivant*. Actes Sud.

# **L'enseignement du droit et les enjeux de l'intelligence artificielle. Une réflexion à caractère didactique pour former des citoyen·nes**

Guillaume Roudit, Haute école pédagogique du canton de Vaud

*Mots-clés : didactique du droit ; questions socialement vives ; intelligence artificielle*

Les enjeux sociaux actuels mentionnés dans l'appel à contribution du colloque (le dérèglement climatique, les pandémies, les flux migratoires, l'omniprésence des intelligences artificielles...) ont un impact évident sur le droit. Dans cette communication, nous proposons de présenter comment l'un de ces changements globaux inédits – l'usage massif de l'intelligence artificielle sous diverses formes – fait évoluer le droit, tout comme son enseignement au niveau du secondaire II et, a fortiori, la didactique de cette discipline.

À un premier niveau, nous pouvons relever que les questions liées à l'intelligence artificielle touchent spécifiquement certains domaines du droit, notamment le fonctionnement de l'État de droit et de la démocratie, le respect des droits fondamentaux, la protection de la personnalité et des données, le droit pénal et la lutte contre la cybercriminalité, les règles et les contrats de l'e-commerce, la propriété intellectuelle et les droits d'auteur. Désormais, ces thèmes prennent une importance particulière et doivent être abordés en classe de manière plus approfondie. La pertinence des injonctions officielles peut ainsi être analysée, d'autant plus que les plans d'études du secondaires II viennent d'être révisés. Cette réflexion critique sur les contenus se fait également en formation initiale et permet, dans un premier temps, un ajustement des diverses matières de l'enseignement du droit.

Mais au-delà de la simple évolution des contenus, l'usage des intelligences artificielles bouleverse nos rapports au savoir, en particulier au savoir juridique. Des réflexions de fond sur nos didactiques sont donc également nécessaires. En prenant l'exemple de la didactique du droit, nous voulons montrer comment de nouvelles compétences et de nouvelles postures doivent être maîtrisées par les élèves, ainsi que par les futur·es enseignant·es. Il ne s'agit pas seulement d'une formation axée sur de nouveaux savoirs juridiques, mais bien d'une formation visant des enjeux citoyens nouveaux.

Cette communication se déroule selon la modalité d'un partage d'expériences pratiques en prenant comme base la formation initiale en didactique du droit donnée dans le cadre des didactiques romandes. Depuis quelques années, cette formation a été largement modifiée pour tenir compte des éléments cités ci-dessus. Nous proposons de montrer comment nos dispositifs de formation ont évolué concrètement, tant dans leur forme que dans leur contenu. En présentant les nouveaux thèmes abordés en cours, en analysant les activités en lien avec l'intelligence artificielle testées dans les séminaires, en étudiant des séquences d'enseignement mises en œuvre par les étudiant·es durant leurs stages ou pour leurs mémoires professionnels, et en expliquant les adaptations des modalités d'évaluation de nos modules, nous souhaitons ainsi suggérer quelques pistes pour le développement de la didactique du droit.

## Références bibliographiques

- Grimonpont, A. (2022). *Algocratie. Vivre libre à l'heure des algorithmes*. Actes Sud.
- Métille, S. et Meyer, P. (2025). *Informatique et le droit*. Schulthess.
- Robert, F. (1998). *Essai sur les variables de la didactique du droit et leurs significations sociales et politiques*. Université de Lyon 2.
- Roduit, G. (2022). La didactique du droit en Suisse romande : quelle légitimité pour une didactique en émergence ? In G. Durisch, N. Fink et A. Pache (Dir.), *Former dans un monde en crise. Les didactiques des sciences humaines et sociales face aux transformations sociétales. Mélanges offerts à Philippe Hertig* (pp. 57-68). Éditions Alphil-Presses universitaires suisses.
- Roduit, G. (2024). L'enseignement du droit dans les écoles secondaires de Suisse romande : quelle didactique pour quelle discipline ? In Y. Buyck, M. Sudriès, F. Ligozat et C. Marlot (Dir.), *Les didactiques face à l'évolution des curriculums. Savoir(s) et pratiques pour entrer dans la complexité du monde. Actes du 6ème Colloque international de l'ARCD (vol. 4)* (pp. 220-232). Université de Genève.

# **Exploration des conceptions des élèves du secondaire sur le développement durable et l'énergie et enjeux pour la formation des enseignants de physique : Intégration de l'IA et perspectives de motivation dans un contexte de pensée critique et de durabilité**

Muriel Jaquier, Université de Genève

*Mots-clés : éducation au développement durable ; énergie ; IA dans l'éducation ; formation des enseignants ; pensée critique*

Dans un monde où les enjeux liés au développement durable se multiplient, cette communication analyse d'une part les conceptions des élèves du secondaire sur le développement durable et l'énergie, et d'autre part la formation initiale des enseignants de physique face aux défis de l'éducation au développement durable (EDD). Ce projet de recherche utilise une approche comparative à travers des pré-tests et post-tests passés par les élèves, ainsi qu'une analyse de la formation initiale des enseignants de physique intégrant l'EDD et les outils d'IA comme ChatGPT.

Dans cette partie, nous présentons les résultats d'une évaluation des conceptions des élèves avant et après une séquence d'enseignement dédiée aux questions de durabilité et d'énergie. En nous inspirant des réflexions de Chauvigné, Schmehl-Postai et Fabre (2024) nous avons cherché à comprendre comment une éducation ancrée dans l'incertitude et la complexité des enjeux modernes influence non seulement les perceptions mais aussi la motivation des élèves. Les résultats montrent que l'introduction de l'EDD, notamment en lien avec l'Anthropocène (Curnier, 2022), renforce l'intérêt des élèves pour la physique, car ils perçoivent mieux la pertinence de cette discipline dans la résolution des défis contemporains. L'apprentissage centré sur des problématiques authentiques et concrètes améliore leur engagement et développe une pensée critique (Roy et Schubnel, 2020).

Le second volet porte sur la formation des enseignants de physique, en abordant la manière dont l'EDD et l'IA peuvent conjointement enrichir leur enseignement. Inspirés par les travaux d'Eliyawati et al. (2023), nous avons intégré des compétences spécifiques en EDD, telles que la pensée systémique et la capacité d'analyser des controverses scientifiques (Hasni et Dumais, 2018), pour encourager une pédagogie centrée sur les valeurs et la responsabilité. L'utilisation de ChatGPT et d'autres outils d'IA permet d'enrichir les interactions en classe, facilitant des discussions plus approfondies et offrant des perspectives critiques aux élèves. Cette approche dynamique renforce l'intérêt des élèves, car ils peuvent appliquer des concepts abstraits à des situations réelles, stimulant ainsi leur motivation.

Les recherches de Pellaud et al. (2013) et de Riess et al. (2022) montrent que l'intégration de l'EDD dans les cours de sciences, en particulier avec le soutien des nouvelles technologies, aide les élèves à mieux comprendre les enjeux écologiques tout en rendant l'enseignement de la physique plus attractif. L'EDD favorise ainsi

un apprentissage plus intégré et interdisciplinaire, où les élèves ne perçoivent plus la physique comme une matière isolée, mais comme un moyen de comprendre et d'agir sur le monde.

## Références bibliographiques

- Chauvigné, X., Schmehl-Postai, X. et Fabre, X. (2024). Penser l'éducation à un monde incertain : Perspectives pour l'École. *Phronesis*, 13(3), 11-16.
- Curnier, D. (2022). L'Anthropocène : Un concept intégrateur pour l'enseignement des sciences de la nature et de la culture. In N. Durisch Gauthier, N. Fink et A. Pache (Éds.), *Former dans un monde en crise* (pp. 151-158). Alphil.
- Eliyawati, A., Widodo, A., Kaniawati, I. et Fujii, H. (2023). The development and validation of an instrument for assessing science teacher competency to teach ESD. *Sustainability*, 15(4), 3276. <https://doi.org/10.3390/su15043276>
- Fabre, M., Weil-Barais, A. et Xypas, C. (2014). *Les problèmes complexes flous en éducation. Enjeux et limites pour l'enseignement artistique et scientifique*. De Boeck Supérieur.
- Hasni, A. et Dumais, N. (2018). Les controverses en sciences : Significations et défis pour les universitaires. *Bulletin du CREAS*, 5, 6-12.
- Jeziorsk, A. et Legardez, A. (2013). Spécificités disciplinaires de l'éducation au développement durable dans les représentations des futurs enseignants français des sciences de la nature et des sciences humaines et sociales. *Éducation relative à l'environnement*, 11. <http://journals.openedition.org/ere/828>
- Pellaud, F., Bourqui, F., Gremaud, B. et Rolle, L. (2013). L'éducation en vue d'un développement durable dans la formation des enseignants en Suisse : Entre directives ministérielles et mises en œuvre pratiques. *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, Hors-série 13. <http://journals.openedition.org/vertigo/13213>. <https://doi.org/10.4000/vertigo.13213>
- Riess, W., Martin, M., Mischo, C., Kotthoff, H.-G. et Waltner, E.-M. (2022). How can education for sustainable development (ESD) be effectively implemented in teaching and learning? An analysis of educational science recommendations of methods and procedures to promote ESD goals. *Sustainability*, 14(7), 3708. <https://doi.org/10.3390/su14073708>
- Roy, P. et Schubnel, Y. (2020). La pensée critique comme composante intégrée de la pensée mathématique : Une illustration dans les domaines de l'arithmétique et de la géométrie. In M. Gagnon et A. Hasni (Dir.), *Pensées disciplinaires et pensée critique : enjeux de la spécificité et de la transversalité pour l'enseignement et la recherche* (pp. 165-198). Cursus universitaires.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy et A. Mercier (Dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses Universitaires de Rennes.

# Intelligences Artificielles Génératives pour éviter la prolétarianisation des futur·es enseignant·es

David Piot, Haute école pédagogique du canton de Vaud  
Laura Vita, Haute école pédagogique du canton de Vaud HEP Vaud  
Nicolas Perrin, Haute école pédagogique du canton de Vaud  
Gloria Mangana del Rio, Haute école pédagogique du canton de Vaud

*Mots-clés : intelligences artificielles génératives ; triple individuation ; ingénierie pédagogique*

Cette contribution propose une modélisation d'une ingénierie pédagogique visant à favoriser une triple individuation (Simondon, 2005) afin d'éviter la prolétarianisation (Stiegler, 2014) des étudiant·es et donc des futur·es enseignant·es.

À l'heure actuelle, la question n'est pas de savoir si un usage des IAgén en formation est souhaité ou non : les IAgén sont employées par les étudiant·e-s (Meyer et al., 2024). Comment donc aborder l'usage des IAgén dans les situations de formation sans que celui-ci ne participe d'un asservissement des utilisateur·trice-s ? Une dérive potentielle réside en effet dans la délégation de gestes professionnels à des algorithmes. Cela pourrait avoir pour conséquences une perte de maîtrise du processus éducatif et, à terme, une perte de compétences. Plus généralement, cette crainte, révélée par la mise à disposition d'un large public des IAgén, permet de porter un regard sur la technique dans le domaine des sciences de l'éducation.

Dans ce contexte, nous avons choisi de concevoir des tâches intégrant des IAgén. Par hypothèse, celles-ci permettent à la fois de s'interroger sur les objets d'apprentissage et de favoriser une posture critique et émancipatrice chez les étudiant·e-s face à cette technologie.

La technique étant constitutive et constituante de l'activité (Poizat et Goudeaux, 2014), nous abordons la conception de tâches dans une entrée activité (Barbier et Durand, 2003), c'est-à-dire en adoptant le point de vue des acteurs et des actrices impliqués. Plus particulièrement, nous nous inscrivons dans une ingénierie des situations (Theureau, 2009). Cette posture s'incarne dans une logique de recherche-conception menée par boucles itératives. Pour ce faire, nous mobilisons un programme de recherche empirique et un programme de recherche technologique (Theureau, 2009) qui visent à la fois la construction de connaissances sur l'activité des étudiant·e-s et la conception d'un dispositif de formation.

Afin de structurer la démarche, nous nous appuyons sur des hypothèses de conception (Perrin et al., soumis). Dans le cadre de cette communication, nous illustrons l'hypothèse de conception avançant qu'une tâche impliquant des IAgén, pour être adéquate, doit favoriser une triple individuation (Simondon, 2005). Il s'agit de favoriser le développement : a) de l'individu ; b) du ou des collectif(s) ; c) de l'artefact en lui-même. Cette contribution présente a) une modélisation de l'ingénierie mise en œuvre dans le cadre d'un cours de Master de la Haute école

pédagogique; b) des résultats empiriques en première personne décrivant l'activité d'un étudiant explorant la tâche ; c) une discussion des résultats portant sur les éléments à améliorer pour favoriser une triple individuation.

À travers ce travail de recherche-conception, nous souhaitons préciser les conditions que doivent remplir une tâche impliquant des IAgén pour éviter un processus de prolétarianisation des étudiant-e-s. Ces conditions viennent préciser et contextualiser les critères d'utilisabilité, d'utilité, d'acceptabilité (Tricot et al., 2003) ainsi que le critère d'adaptabilité.

## Références bibliographiques

- Barbier, J.-M. et Durand, M. (2003). L'activité : Un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42(1), 99-117.
- Meyer, F., Piché, S., Sénécal, A.-M., Lagacé, J.-C., Bourque, C. et Lez, A. (2024). Portrait des pratiques et préoccupations entourant les IAG en contexte académique : Perspectives étudiantes à l'UdeS. *Apprivoiser les IA*, Université de Sherbrooke. [https://www.usherbrooke.ca/ssf/fileadmin/sites/ssf/Enseignement/ia/conferences/apprivoiser\\_les\\_ia/f\\_meyer\\_portrait\\_des\\_pratiques\\_enquete\\_udes.pdf](https://www.usherbrooke.ca/ssf/fileadmin/sites/ssf/Enseignement/ia/conferences/apprivoiser_les_ia/f_meyer_portrait_des_pratiques_enquete_udes.pdf)
- Poizat, G. et Goudeaux, A. (2014). Appropriation et idividuation : Un nouveau modèle pour penser l'éducation et la formation ? *Recherches en éducation et formation des adultes*, 12, 13-38.
- Simondon, G. (2005). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Millon Jerome.
- Stiegler, B. (2014). Pharmacologie et prolétarianisation. *Trópos*, 2, 99-111. <https://doi.org/10.13135/2036-542X/7708>
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action : méthode réfléchie*. Octarès.
- Tricot, A., Plécat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G. et Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : Interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. In P. Marquet (Ed.), *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain* (pp. 391-402). INRP.

# **Approche systémique d'une décision politique dans le canton de Fribourg : enjeux et perspectives pour la formation et la professionnalisation des futur-es enseignant-es du degré primaire dès 2025**

Delphine Etienne-Tomasini, Haute école pédagogique de Fribourg  
Frédéric Inderwildi, Haute école pédagogique de Fribourg

*Mots-clés : politique ; professionnalisation ; primaire*

Notre contribution vise à présenter les enjeux et les défis de la décision politique de regroupement de la formation des enseignant-es du degré primaire et des degrés secondaire I et II, dans une perspective systémique, interrogeant autant les choix politiques que les enjeux sociétaux. Par une mise en évidence des enjeux et des défis liés à un « regroupement universitaire », les deux co-auteurs aborderont les répercussions possibles pour la formation des enseignant-e-s, ainsi que sur le paysage des hautes écoles en Suisse.

Dans un contexte de pénurie d'enseignant-e-s pour les prochaines années à venir, situé au niveau mondial (Mukamurera, Sirois et Wentzel, 2023) et auquel la Suisse n'échappe pas, la question de la formation et de la professionnalisation des futur-es enseignant-es reste un enjeu majeur pour notre société. Le passage d'une Haute école pédagogique (en l'occurrence la HEP|PH FR) vers une université (l'université de Fribourg) pour la formation des enseignant-e-s du degré primaire représente une transformation notable. Cette « (r)évolution » soulève des enjeux significatifs concernant la formation initiale, les compétences des futur-e-s enseignant-e-s et le rapport à la profession.

Les HEP et PH de Suisse privilégient « traditionnellement » une formation centrée sur la pratique enseignante, ancrée dans des modèles pédagogiques qui mettent l'accent sur l'apprentissage par l'expérience (Martineau et Presseau, 2012). Les formations sont de facto orientées vers des pratiques concrètes en classe, favorisant des stages en milieu scolaire dès les premières étapes de la formation initiale au métier d'enseignant-e. Cette approche, qui a fait ses preuves et qui constitue l'essence des HEP et PH de Suisse, vise en premier lieu à préparer les enseignant-e-s à répondre aux besoins immédiats des élèves dans le but d'en faire les citoyen-ne-s de demain.

Grâce aux apports de la recherche et des projets de recherche-action, notamment et à la circulation des savoirs entre les différentes missions des HEP et PH, les enseignant-es et futur-es enseignant-es peuvent bénéficier des résultats les plus récents en matière de recherche sur les didactiques disciplinaires et les sciences de l'éducation. Cette circulation des savoirs contribue non seulement à l'émergence (Jorro, 2011) de l'identité professionnelle, mais aussi à la construction identitaire de l'enseignant-e (Ayraud et Guibert, 2000 ; Beckers, 2007). Elle vise aussi à initier chez lui-elle un mouvement d'auto-régulation et d'auto-évaluation afin de favoriser une approche réflexive sur la profession enseignante : le·la particien·ne réflexif-ive au sens de Schön (1994).

Cette approche pourrait se trouver encore renforcée par l'intégration de la future ex HEP|PH FR à l'université de Fribourg. En effet, l'engagement dans des pratiques réflexives et basées sur des données probantes serait bénéfique non seulement pour leur développement professionnel (Desbiens, Mukamurera et Perez-Roux, 2021), mais aussi pour l'ensemble du système éducatif fribourgeois. Alors qu'actuellement la formation à l'enseignement primaire a lieu à la HEP|PH FR, la formation des enseignant·es du secondaire I et du secondaire II a lieu à l'université de Fribourg. Le regroupement de la formation pour les élèves de l'école obligatoire ainsi que du secondaire II permettra aussi une réflexion en profondeur de la « verticalité des apprentissages ». A l'heure où les réflexions suisses – les travaux du CAHR notamment sur le projet « Calliope » et la nécessité de poursuivre un apprentissage et une mise à jour des compétences tout au long de la vie – sont en cours, la question de la poursuite de la formation des enseignant·es – CAS, DAS, MAS voire un master – au-delà du bachelor obtenu en formation initiale reste un enjeu éducatif majeur. En ce sens, les étudiant·es pourraient poursuivre leur formation au-delà du bachelor, dans la nouvelle entité universitaire, sans devoir changer d'institution, ce qui facilitera les modalités d'inscription.

Les avantages semblent certes nombreux, mais qu'en est-il des enjeux systémiques et constitutifs de l'« ADN » des HEP et PH de Suisse ?

Ce changement de cadre pourra-t-il induire un nouvel équilibre entre théorie et pratique ? Aura-t-il un impact sur la professionnalisation des futur·e-s enseignant·e-s et sur le rapport à leur métier et sur leur identité professionnelle ? Car comme le soulignent Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, C (2001), l'identité professionnelle se construit à la faveur de forts changements voire de crises. Outre le fait que ce changement de cadre va nécessiter une transition professionnelle (Perez-Roux, 2011, 2012a et 2012b), importante pour l'actuel personnel académique – les formateur·rices des futur·es enseignant·es – et le personnel administratif et technique, ce changement de cadre va-t-il générer une autre « culture d'entreprise » dans un nouvel environnement professionnel et professionnalisant ? Les autres acteurs de la société considéreront socialement différemment les nouveaux et nouvelles diplômé·es de la future faculté des sciences de l'éducation et de la formation ? Auront-ils/elles une « autre légitimité » professionnelle au regard de la société et sur le terrain professionnel ?

Toutes ces questions ont une forte répercussion système éducatif suisse. Il sera ainsi important notamment que ce processus de professionnalisation, désormais sous l'égide de l'université de Fribourg dès 2025, ne génère pas d'insécurité, tant au niveau des futur·es enseignant·es que des enseignant·es titulaires des classes qui les accompagnent lors des stages pratiques, car cette « évolution » soulève des enjeux significatifs concernant la formation initiale, les compétences des futur·es enseignant·es, et le rapport à la profession dans son ensemble.

Ces questions centrales sur la professionnalisation des futur·es enseignant·e-s dans un nouveau contexte de formation universitaire feront l'objet de notre présentation du 30 avril 2025 et les co-auteurs seront très heureux d'échanger avec le public à cette occasion.

## Références bibliographiques

- Ayraud, M. et Guibert, P. (2000). Constructions identitaires. In C. Blanchard-Laville et S. Nadot (Dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (pp. 233-265). L'Harmattan
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck.
- Desbiens J.-F., Mukamurera, J. et Perez-Roux, T. (2021). Penser la formation, l'insertion professionnelle et l'exercice d'une profession dans le cadre d'un développement durable des ressources humaines : enjeux et perspectives dans un monde sous tension. *Phronesis*, 10(4), 1-8.
- Dubar, C. (2006). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Etienne-Tomasini, D. (2018). *Trajectoires d'appropriation langagière et développement professionnel : un regard sur la construction de l'identité professionnelle enseignante*.  
[https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB\\_B42744942B95.P001/REF](https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_B42744942B95.P001/REF)
- Jorro, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. In A. Jorro et J.-M. De Ketele (Dir.). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (pp. 7-16). De Boeck.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, C. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 3-32.
- Goyette, N., et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2012). Le discours identitaire d'enseignants du secondaire : entre la crise et la nécessité de donner du sens à l'expérience, *Phronesis*, 1(3), 55-68.
- Martineau, S., Portelance, L. et Presseau, A. (2010). L'identité professionnelle des enseignants : l'ambivalence devant le statut professionnel. *Actes du Congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation* (pp. 1-5).
- Mukamurera, J., Sirois, G. et Wentzel, B. (2023). Pénurie du personnel enseignant : une analyse multidimensionnelle. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 4-5.
- Nault, T. (1999). Les forces d'incubation pour un moi professionnel personnalisé en enseignement. In J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (pp.139-159). De Boeck.
- Perez-Roux, T. (2012a). Mutations institutionnelles et remaniements identitaires : enseignants et formateurs face aux réformes. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 45(3). <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2012-3.htm>, 7-15.
- Perez-Roux, T. (2012b). Construction identitaire des enseignants débutants. Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? *Recherches et Éducatons*, 7, 69-84.

- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Les Presses de l'Université Laval.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Editions Logiques.
- Portelance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement Oui, mais comment ?* Presses de l'université du Québec.
- Tap, P. (1986, dir.). *Identités collectives et changements sociaux*. Privat
- Vanhulle, S., Mottier Lopez, L. et Deum, M. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (Dir.), *Alternances en formation* (pp. 7-45). De Boeck Supérieur.

## Synthèse du colloque du CAHR 2025

Le colloque du CAHR 2025 s'est inscrit dans un contexte éducatif marqué par une complexité croissante, caractérisée par des tensions sociétales, des incertitudes multiples et des mutations profondes des rôles et fonctions enseignantes. À travers les communications et les discussions qui ont rythmé les différentes sessions, plusieurs axes saillants se sont dégagés, éclairant les conditions et les enjeux de la formation des enseignant·es à l'ère de la transformation.

### **Faire face à l'incertitude : enjeux de réflexivité, d'éthique et de pouvoir d'agir**

L'incertitude est apparue comme une dimension constitutive du métier enseignant, notamment dans un monde traversé par des crises globales (climatique, démocratique, sociale, technologique). Dès lors, former ne peut plus signifier uniquement transmettre des savoirs stabilisés, mais implique de développer des postures réflexives, critiques et éthiques permettant aux enseignant·es de composer avec des environnements professionnels instables et parfois contradictoires.

Les contributions ont souligné l'importance de former des professionnel·les capables de faire preuve de discernement, de pensée critique et de prise de décision éclairée. Cela soulève une interrogation transversale :

*Comment accompagner les futur·es enseignant·es dans le développement d'une pensée critique et d'un pouvoir d'agir afin d'être acteur·rices dans un monde en constante mutation ?*

Parmi les pistes explorées figurent l'intégration de l'analyse de pratiques, l'usage de récits d'expérience, les dispositifs de recherche-action, ainsi que l'inclusion de controverses sociotechniques dans les cursus.

### **Transformer les dispositifs de formation : interdisciplinarité, créativité et engagement**

Face aux enjeux contemporains (durabilité, justice sociale, transitions numériques, etc.), les participant·es ont souligné la nécessité de transformer les dispositifs de formation, tant sur le plan de leur architecture que de leur intention formative. Les dispositifs doivent favoriser une articulation entre les savoirs académiques, professionnels et expérientiels, et s'inscrire dans des logiques interdisciplinaires et transversales, susceptibles de répondre à la complexité des situations éducatives actuelles.

Le colloque a également mis en lumière l'importance de mobiliser des approches créatives et expérientielles qui permettent aux personnes en formation de s'engager activement dans des processus de transformation. À ce titre, une question centrale a émergé :

*Comment concevoir des dispositifs, voire des ingénieries de formation (initiale ou continue), qui articulent à la fois l'interdisciplinarité, le collectif,*

*les outils numériques et la transformation des postures professionnelles au service d'un rapport au savoir ancré dans les projets de formation des enseignant·es ?*

Des réponses se dessinent à travers l'expérimentation de parcours hybrides, l'intégration de pratiques collaboratives de recherche-action, le développement de compétences numériques critiques, et la reconnaissance de l'influence des contextes sur les apprentissages professionnels.

## **Soutenir l'autonomie, la responsabilisation et la coopération : vers des collectifs formatifs reconnus**

Enfin, le troisième axe abordé lors du colloque concerne la nécessité de penser la formation en termes de coopération, de reconnaissance mutuelle et de responsabilisation partagée. La formation ne peut plus être conçue comme un processus unilatéral, mais bien comme une co-construction impliquant une diversité d'acteur·rices, y compris les personnes en formation, les formateur·rices, les praticien·nes, les chercheur·es et les institutions.

Cela suppose la création de dispositifs de co-formation qui reconnaissent les savoirs issus de la pratique, offrent des espaces pour la réflexivité collective, et garantissent des conditions favorables à l'autonomie professionnelle. Ce troisième volet soulève ainsi la question suivante :

*Comment et dans quelle mesure pouvons-nous créer des conditions de formation favorisant autonomie, responsabilisation et reconnaissance mutuelle, soutenant davantage l'engagement tant des personnes formées que des personnes formatrices ?*

Les échanges ont mis en évidence le besoin de temps, d'espaces et de modalités permettant une reconnaissance authentique des apports de chacun·e. Des dispositifs tels que les communautés de pratique ont été identifiés comme un levier prometteur.

En conclusion, le colloque du CAHR 2025 a permis de poser collectivement les fondements d'une vision renouvelée de la formation enseignante : une formation qui ne cherche pas à réduire l'incertitude, mais à préparer à y faire face avec lucidité et engagement. Il en ressort que les mutations en cours exigent non seulement une transformation des pratiques de formation, mais également une réflexion sur les finalités mêmes de l'éducation. Former dans et pour l'incertitude, c'est former à la complexité, à la co-construction du sens, et à la capacité d'agir avec et pour les autres. Ce changement de paradigme appelle une mobilisation collective des acteur·rices de la formation, une refondation des dispositifs et un engagement institutionnel fort pour garantir la cohérence, la qualité et l'éthique des parcours de formation.

## **Bilan de l'évaluation du colloque du CAHR 2025**

Un questionnaire en ligne a été transmis en fin de journée aux participantes et participants encore présents. Ils ou elles sont globalement satisfaits, voire très satisfaits de la journée du 30 avril 2025 organisée à la HEP-VD. La conférence de Mme Brière a été jugée comme intéressante et bien ciblée par rapport à la thématique du colloque, tout comme les contenus des sessions. Un regret portait sur le manque de temps pour permettre des échanges plus substantiels lors de ces derniers et sur leur répartition dans la journée, très contrainte aux disponibilités de salles. Toutefois, il est relevé l'intérêt certain de croiser les apports de la recherche et le partage de pratiques de formation.

Dans la perspective d'un prochain colloque, des propositions de thèmes ont été partagées et s'avèrent très variées : décharge curriculaire et finalités de l'école ; pluralisme, controverses, savoirs contestés (montée des nationalismes, savoirs bafoués...) ; enjeux de la "politisation" de la formation ; relations entre formation des enseignant·es et démocratisation ; (soutien à la) réussite des étudiants en FI ; place de l'écrit, des outils scripteurs face au tout numérique et à l'IA.

## Liste des participants et participantes

Sophie Amez-Droz – HEP Valais  
Kristine Balslev – Université de Genève  
Anne Bationo Tillon – HEP Vaud  
Raphaël Brunner – HEP Valais  
Virgil Brügger – CIIP - IRDP  
Jean-Charles BUTTIER – Université de Genève  
Romina Campana-Polli – DFA-ASP SUPSI  
Vincent Capt – HEP Vaud  
Christophe Carlei – Université de Genève  
Laëtitia Carrera – HEP Valais  
Nils Carrupt – HEP Valais  
Alessandro Chianese – HEP Valais  
Pierre-François Coen – Université de Fribourg  
Léa Couturier – HEP Vaud  
Mickael Da Ronch – HEP Valais  
Amaury Daele – HEP Vaud  
Coralie Delorme – Université de Genève  
Nathalie Deschryver – HEP Vaud  
Sylvain Doussot – Nantes Université  
Mylène Ducrey Monnier – HEP Vaud  
Caroline Duret – HEP Vaud  
Florence Epars – HEP Vaud  
Ana Sofia Esteves Marques – Université de Genève  
Delphine Etienne-Tomasini – HEP|PH FR  
Fabio Antonio Falcone – Université de Genève  
Catherine Fidanza – HEP-BEJUNE  
Samuel Fierz – HEP Valais  
Sonya Florey – HEP Vaud  
Roxane Gagnon – HEP Vaud  
Juliette Garnier – Université de Genève  
Heidi Gautschi – HEP Vaud  
Bertrand Gremaud – HEP|PH FR  
Francois GREMION – HEP-BEJUNE  
Christophe GREMION – HEFP  
Christelle Hayoz – HEP|PH FR  
Samuel Heinzen – HEP|PH FR  
Marie-France Hendrikx – HEP Valais  
Pitt Hild – HEP|PH FR  
Etienne Honoré – HEP Vaud  
Catherine Humair – HEP-BEJUNE  
Frédéric Inderwildi – HEP|PH FR  
Nicole Jacquemet – HEP Valais  
Murièle JACQUIER – Université de Genève  
Sébastien Jolivet – Université de Genève  
Antje Kolde – HEP Vaud  
Peter Kreuzer – Université de Genève  
Charlotte Le Glou – HEP Vaud  
Maud Lebreton Reinhard – HEP-BEJUNE  
Raphaël Lehmann – HEP-BEJUNE  
Céline Lepareur – HEP Vaud  
Stefano Losa – HEP-BEJUNE - DFA/ASP SUPSI  
Valérie Lussi Borer – Université de Genève  
Viridiana Marc – CIIP - IRDP  
Véronique Marmy Cusin – HEP|PH FR

Claire Matti – HEP Vaud  
Emilie-Charlotte Monnier – HEP Vaud  
Nicolas Monnier – HEP Vaud  
Sarah Morier – HEP Valais  
Sylvia Müller – HEP Valais  
Lora Naef – Université de Genève  
Olivier Neuhaus – HEFP  
Maxime Nussbaumer – HEP Vaud  
Alain Pache – HEP Vaud  
Jérémie Passeraub – Université de Fribourg  
Manuel Perrenoud – Université de Genève  
solenn petrucci – HEP Vaud  
David Piot – HEP Vaud  
Michele Poretti – HEP Vaud  
Carole Richoiz – HEP|PH FR  
Guillaume Roduit – HEP Vaud  
Faustine Roh Cardoso Costa – Université de Genève  
Bernhard Rotzer – HEP Valais  
Patrick Roy – HEP|PH FR  
Marie Schenker – HEP|PH FR  
Jutta Schork – HEP|PH FR  
Delphine Schumacher – HEP|PH FR  
Zakaria Serir – HEP Vaud - HEP|PH FR  
Mariana Steiner – HEP|PH FR  
Marie Sudriès – Université de Genève  
Amalia Terzidis – HEP Valais  
Catherine Tobola Couchepin – HEP Valais  
Apolline Torregrosa – Université de Genève  
Marion van Brederode – Université de Genève

Katja Vanini De Carlo – DFA/ASP SUPSI  
Sylvie Vanlint - Muguerza – HEP Vaud  
SYLVIE VIOLA – Université du Québec à Montréal  
Laura Vita – HEP Vaud  
Yann Volpé – Université de Genève  
Sarah Zerika – Université de Genève  
Aline Zurn Grillon – Office médico-pédagogique