



«Être à bonne école»

**pour un dialogue bilatéral qui mette
en mouvement praticien·nes et chercheur·es**

**Des chercheurs et des chercheuses en éducation
vous donnent rendez-vous pour dialoguer sur leurs thèses**

Lundi 30 mars 2020, de 16h30 à 18h,
à la Haute école pédagogique de Fribourg

Prêt·es à débattre?

La recherche qui demande à dialoguer avec la pratique? C'est l'invitation que lance une dizaine de chercheurs et de chercheuses en éducation à la HEP|PH de Fribourg à toutes celles et tous ceux qu'intéressent les apports scientifiques à la profession enseignante.

Dans le dossier qui suit, ces chercheurs et ces chercheuses, souvent aussi enseignant·es, se présentent avec leurs attentes en vue de la rencontre fixée au lundi 30 mars, en fin d'après-midi, dans les locaux de leur institution.¹

Ils et elles présentent également leurs recherches et les thèses qui en ont découlé. Comment le terrain accueille-t-il leur travail?

Enrichissement tant professionnel que personnel par les échanges qu'il annonce, le rendez-vous se veut aussi convivial:

Dans une ambiance de dialogue chaleureuse et constructive, venez échanger avec les différents contributeurs et contributrices de ce dossier. Nous partagerons un café ou un thé, et quelques douceurs. Notre discussion aura lieu sous forme de petites tables rondes et partira des questions qui jalonnent les différents #.

Ces # signalent au fil des pages de ce premier dossier 2020 les thèses que leur auteur·es soumettent à vos réflexions et vos observations.

Langage, grammaire, orthographe, évaluation, identité professionnelle, inclusion scolaire, émotion... les domaines abordés sont larges.

Vos observations de praticien·nes et vos réactions face à ces résultats de thèses de doctorat comptent beaucoup pour nous.

Bonne lecture et rendez-vous le 30 mars!

¹ Haute école pédagogique de Fribourg (HEP|PH FR), rue de Morat 36, cafétéria *Tasty Delight* – de 16h30 à 18h.

Pour des questions d'organisation, inscription nécessaire à travers le lien suivant: www.hepfr.ch/recherche/educateur.

En cas de question, vous pouvez écrire à: Delphine Etienne-Tomasini (TomasiniD@edufri.ch) ou à Bertrand Forclaz (ForclazB@edufri.ch)

Impressum

LES DOSSIERS / No 17

Tiré de l'Educateur 1/2020

Couverture: niro

Tirage: 450 exemplaires

Rédaction: Av. de la Gare 40 / CP 416
1920 Martigny 1 / 027 723 58 80
redaction@revue-educateur.net

Secrétariat:
Educateur / CP 416 / 1920 Martigny 1
027 723 58 80 /
secretariat@revue-educateur.net

Rédactrice en chef:
Nicole Rohrbach / 078 742 26 34

Éditeur:

Syndicat des enseignants romands
Av. de la Gare 40 / CP 416
1920 Martigny 1

Comité de rédaction:

Christian Yerly / Etienne Vellas /
José Ticon / Yviane Rouiller /
Yann Volpé / Catherine Audrin /
Kilian Wirth

Préresse:

Sylvie Malogorski / 027 565 58 43
communication@revue-educateur.net

Impression: Juillerat Chervet SA
Rue de la Clef 7 / 2610 Saint-Imier
032 942 39 10



Les textes sont de la responsabilité de leur(s) auteur·e(s). Ils ne reflètent pas forcément l'avis de la rédaction. Tous droits de reproduction interdits sans autorisation de l'éditeur.

«Être à bonne école»:

pour un dialogue bilatéral qui mette en mouvement praticien·nes et chercheur·es



**Des chercheurs et des chercheuses en éducation
vous donnent rendez-vous pour dialoguer sur leurs thèses**

Lundi 30 mars 2020, de 16h30 à 18h,
à la Haute école pédagogique de Fribourg

La place de la recherche dans la formation à l'enseignement

Lukas Lehmann a soutenu sa thèse en 2012 à l'Université de Zurich: *Zwang zur freiwilligen Zusammenarbeit. Steuerungsinstrumente und interkantonale Governance in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bern: h.e.p. (traduction: *De l'obligation de coopérer volontairement. Instruments de pilotage et la gouvernance intercantonale dans la formation à l'enseignement en Suisse*).

Membre du Conseil de direction de la HEP|PH FR, il exerce la fonction de Doyen de la formation initiale (*Abteilungsleiter*) depuis 2015, aux côtés de Frédéric Inderwildi. Ses intérêts de recherche le portent vers les questions de gouvernance, de politique de l'éducation, de politique des hautes écoles et de formation à l'enseignement.

Ses attentes en vue de la rencontre «chercheur·es» et «praticien·nes» : «Promouvoir la compréhension mutuelle de la signification et du but de la recherche dans le domaine de la formation à l'enseignement; initier un intérêt pour le dialogue et les échanges en général (niveau méta).»

L'obligation de «faire de la recherche» au sein des Hautes écoles pédagogiques est l'une des conséquences de la tertiarisation de la formation à l'enseignement (CDIP, 1993). Auparavant, cette nouvelle exigence, en grande partie réservée aux universités, a été accueillie avec prudence, scepticisme, voire avec quelques résistances (Lehmann, 2013). Je m'attarderai donc à montrer en quoi la pratique et la recherche gagneraient l'une et l'autre à être envisagées de manière complémentaire. Et j'exposerai pour quelles raisons il est impératif que des projets de recherches de qualité continuent d'être menés dans les Hautes écoles pédagogiques (HEP).

Tout d'abord, la formation à l'enseignement constitue la pierre angulaire de tout système éducatif: un bon enseignement exige un personnel enseignant qualifié. Or, la formation et l'enseignement s'influencent mutuellement: si les écoles ou l'enseignement changent, des ajustements seront nécessaires dans la formation. Inversement, des impulsions importantes pour les écoles proviennent de la formation. S'il est certain que l'innovation issue des institutions de formation n'est pas générée exclusivement par la recherche, il est néanmoins évident que cette dernière y contribue dans une large mesure. Avec les besoins du terrain et de la pratique enseignante comme préoccupation centrale, loin des affiliations académiques et disciplinaires traditionnelles, la recherche dans les HEP doit être considérée comme soutien pour le développement d'un système éducatif de qualité. En ce sens, si la recherche et l'innovation doivent s'orienter vers les enjeux de la vie professionnelle quotidienne des enseignant·es (en particulier pour des questions didactiques), alors les HEP constituent sans nul doute l'endroit idéal pour réaliser cet objectif (Criblez, 2016).

Bien que moins lié aux objets de la recherche qu'aux chercheurs et chercheuses, le deuxième élément demeure tout aussi important. Car la recherche, c'est d'abord ouvrir de nouveaux contextes, rompre avec les certitudes,

questionner les routines et éclairer des faits présupposés, et ceci de manière systématique et compréhensible pour les lectrices et les lecteurs. La présence accrue de la recherche dans la formation à l'enseignement a un fort impact sur l'ensemble de l'institution, au sens où les chercheurs et chercheuses – au sens de praticien·nes réflexif·ives – conduisent à une orientation plus forte de l'enseignement vers les découvertes scientifiques actuelles (*scientific literacy*). Ces compétences mènent à une augmentation constante de la participation de tout type de formateur·trices aux processus de recherche (Périsset & Lehmann, 2010).

À la HEP Fribourg, l'interaction entre l'innovation, la science et la pertinence sur le terrain est également assurée par une organisation spécifique: tout d'abord, tous les chercheurs et chercheuses sont également actif·ives dans l'enseignement – il n'existe pas de section de recherche séparée des autres domaines de prestation. Deuxièmement, les unités de recherche transversales sont conçues de telle sorte qu'un grand nombre de personnes de différents niveaux d'expérience et de qualifications sont susceptibles de trouver leur place. Tout cela n'est pas une fin en soi, mais sert l'idée fondamentale d'intégrer l'*habitus* de recherche comme une évidence et une partie immanente de l'action professionnelle des enseignants et enseignantes.

Bibliographie

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (1993). *Thèses relatives à la promotion des Hautes écoles pédagogiques*. Berne: CDIP.
Criblez, Lucien (2016). *Wissenschaft und Forschung in der hochschulförmigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In Criblez, Lucien, Lehmann, Lukas & Huber, Christina. *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990*. Zürich: Chronos. pp. 289-322.
Lehmann, Lukas (2013). *Zwang zur freiwilligen Zusammenarbeit. Steuerungsinstrumente und interkantonale Governance*. Bern: h.e.p.
Périsset, Danièle et Lehmann, Lukas (2010). *Les recherches sur les formations à l'enseignement: perspectives et prospectives*. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32(1): 5-18.

La recherche à la Haute école pédagogique de Fribourg

Docteur en histoire (École des Hautes Études en Sciences sociales et Université de Fribourg, 2003), **Bertrand Forclaz** est aussi titulaire d'une habilitation en histoire moderne, obtenue à l'Université de Fribourg en 2011, ainsi que d'un diplôme d'enseignement secondaire II en histoire, réalisé à la PH Luzern (2016).

Manager de la recherche à la HEP|PH FR depuis 2016, il est également adjoint du Doyen de la recherche et prestations à des tiers et il assure le rôle de vice-président de la commission « Recherche et développement » de la chambre des HEP de swissuniversities. En outre, il est membre de plusieurs commissions dans le domaine de la recherche, aux niveaux régional et national.

Ses attentes en vue de la rencontre « chercheur-es » et « praticien-n-es » : « Faire dialoguer de façon constructive et féconde le terrain scolaire, la recherche et la formation des enseignant-es. »

Dix-huit ans après la fondation de la HEP|PH FR, la recherche y est désormais bien établie. Après des premières années exploratoires, de nouvelles compétences scientifiques ont émergé grâce à une politique de développement professionnel qui a permis à dix-sept formateur-trices de la HEP Fribourg d'obtenir un doctorat au cours des dix dernières années, tandis que d'autres formateur-trices titulaires d'un doctorat ont été engagé-es. Cette évolution a eu un impact majeur sur la qualité de la formation dispensée aux étudiant-es de la HEP|PH FR ainsi que sur le volume des activités de recherche et de développement.

Du fait de cette politique, depuis une dizaine d'années, des pôles de compétence ont émergé à la HEP|PH FR, avec la création d'Unités de recherche (UR) regroupant plusieurs professeur-es – en fonction des opportunités et des intérêts des chercheur-es d'une part, des options stratégiques prises par la direction de l'autre. Aujourd'hui, les UR sont au nombre de six, sans compter l'Institut de plurilinguisme commun à l'Université de Fribourg et deux entités créées récemment pour répondre à de nouveaux défis et saisir de nouvelles opportunités : le Centre de recherche sur l'enseignement/apprentissage des technologies numériques (CRE/ATE) et le Centre de didactique des langues étrangères (CeDiLE). Leurs domaines sont extrêmement variés : ils vont des didactiques disciplinaires (sciences, langues et plurilinguisme) à la sociologie de l'éducation (inégalités et diversité scolaire), en passant par des approches transversales (évaluation, identité professionnelle) et ethnographiques (trajectoires enseignantes).

Cette organisation vise à disséminer les résultats de la recherche scientifique dans la formation – initiale et continue – des enseignant-es et à renforcer les liens entre la recherche et le terrain scolaire.

En ce qui concerne la formation initiale, la recherche a des conséquences directes à travers l'amélioration de la

qualité des cours, leur renouvellement et leur mise à jour. Les chercheur-es sont en effet également formateur-trices à la HEP|PH FR et les recherches qu'ils et elles mènent nourrissent leurs cours. Par ailleurs, certaines recherches prennent pour objet la formation dispensée à la HEP|PH FR, les pratiques d'évaluation et les dispositifs pédagogiques qu'elle comporte – avec par conséquent des retombées directes sur la formation.

Des liens étroits existent entre les activités de recherche et le terrain scolaire. C'est en particulier le cas dans le domaine de la formation continue, notamment par le biais de recherches collaboratives entre des chercheur-es de la HEP|PH FR et des enseignant-es du terrain, qui associent un projet de recherche et un dispositif de formation continue, ainsi au sein de l'Unité de recherche Enseignements et apprentissages des disciplines scientifiques. Par ailleurs, des liens étroits existent entre les recherches sur les trajectoires professionnelles, menées par l'Unité de recherche Trajectoires professionnelles en enseignement, et les dispositifs de formation continue et d'accompagnement des enseignant-es débutant-es. Enfin, plusieurs chercheur-es sont également responsables de formations continues, ainsi en didactique de l'éthique et des cultures religieuses. D'autres liens privilégiés avec le terrain sont les projets de développement, telles les malles et autres outils pédagogiques conçus en étroite collaboration avec des enseignant-es.

La recherche menée à la HEP|PH FR comporte, on le voit, des retombées importantes pour la formation initiale des futur-es enseignant-es ainsi que pour la formation continue des enseignant-es. Elle se nourrit également des préoccupations de l'école, comme en témoignent les résultats des thèses qui sont présentés dans ce numéro de l'Educateur.

Présentation des contributeurs et des contributrices

par Delphine Etienne-Tomasini



Les personnes qui ont apporté leur contribution à ce dossier (de gauche à droite) :

Lukas Lehmann, Véronique Marmy, Mireille Rodi, Isabelle Noël, Bertrand Forclaz, Elisabeth Ansen Zeder, Gonzague Yerly, Delphine Etienne-Tomasini, Patrick Roy, Stéphanie de Diesbach-Dolder, Thierry Geoffroy et Lionel Alvarez.

Photo prise par Baptiste Cochard, copyright HEP/PH FR – ATEM, septembre 2019.

appropriation langagière et identité professionnelle (p.9)

Intitulée *Trajectoires d'appropriation langagière et développement professionnel: un regard sur la construction de l'identité professionnelle enseignante*, la thèse de **Delphine Etienne-Tomasini** a été soutenue en 2018 à l'Université de Lausanne.

Engagée à la HEP|PH FR en septembre 2001, Delphine Etienne-Tomasini est professeure HEP dans le domaine des langues, en français L1 et L2. Elle a également travaillé entre 2012 et 2015 en tant que Maître d'enseignement suppléante à l'École de français langue étrangère (EFLE) à l'Université de Lausanne. Actuelle responsable du cursus du diplôme bilingue (DiBi) à la HEP|PH FR, elle a été membre durant huit ans de l'unité de recherche Inégalités, diversité et institutions scolaires (UR IDIS) avant d'intégrer en 2019, au terme de sa thèse, l'unité de recherche Trajectoires professionnelles en enseignement (UR TRAJECTOIRES). Dans le domaine de la recherche, Delphine Etienne-Tomasini s'intéresse à la construction de l'identité professionnelle enseignante, aux trajectoires d'appropriation langagière, au développement des compétences langagières et des compétences professionnelles, au sentiment de légitimité professionnelle, ainsi qu'à la socialisation langagière.

Ses attentes en vue de la rencontre : « En tant que membres à part entière de swissuniversities, les HES et les HEP sont amenées, à l'instar des universités, à générer de nouveaux savoirs. La recherche produite dans les HEP étant ancrée et de nature appliquée, il ne saurait en être autrement: les chercheur·es et les praticien·nes doivent pouvoir échanger à cœur ouvert sur leurs observations mutuelles. Un tel dialogue devrait constituer la pierre angulaire de la recherche dans les hautes écoles: cette même recherche aboutirait ainsi à une discussion authentique, bilatérale et valorisante pour tous les acteurs impliqués, qu'ils viennent de la pratique, de la formation des enseignant·es ou du monde scientifique.

articulation entre textes et grammaire (p.10)

Véronique Marmy a soutenu sa thèse en 2012 à l'Université de Genève (FPSE). Le titre de sa recherche doctorale est: *Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire, intégrées à la production textuelle: entre les dire et les faire*.

Engagée en 1996 à l'École normale de Fribourg, Véronique Marmy est professeure HEP à la HEP|PH FR dans le domaine de la didactique du français et membre de l'unité de recherche Didactique des Langues (UR DidaLang). Elle a pour intérêts de recherche actuels: l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire, les dispositifs articulant le développement de savoirs grammaticaux et de compétences textuelles, les gestes et postures de l'enseignant·e et de l'élève dans les interactions didactiques.

Ses attentes en vue de la rencontre : « L'un des enjeux de la recherche en didactique, c'est de tenir compte à la fois des conditions professionnelles des enseignant·es dans la collecte et l'analyse des données, de révéler les savoirs en jeu dans l'exercice du métier et de faire en sorte que les savoirs générés par la recherche retournent au terrain et soient utiles aux enseignant·es. De telles rencontres favorisent une telle circulation des savoirs et cherchent à combler le fossé parfois perçu par les professionnel·les entre formation académique et situation professionnelle ».

évaluation externe des acquis des élèves (p.11)

La thèse de **Gonzague Yerly**, intitulée *Les effets de l'évaluation externe des acquis des élèves sur les pratiques des enseignant·es. Analyse du regard des enseignant·es du primaire*, a été soutenue en 2014 à l'Université de Fribourg.

Gonzague Yerly a enseigné pendant huit ans dans des classes du primaire, dans le canton de Fribourg. Parallèlement, il a mené une thèse de doctorat à l'Université de Fribourg, puis un postdoctorat aux universités de Montréal et Ottawa. Il est aujourd'hui formateur-chercheur à

la HEP Fribourg (enseignement primaire) et à l'Université de Fribourg (enseignement secondaire I et II), où il donne principalement des cours sur l'évaluation des apprentissages et la didactique générale. Il fait partie de l'unité de recherche EVIDENS (Évaluation – Identité – Enseignement). Ses intérêts de recherche portent sur les pratiques des enseignant·es, l'évaluation des apprentissages, les politiques éducatives, les méthodes de recherche mixtes et la recherche collaborative.

Ses attentes en vue de la rencontre: «J'envisage la recherche comme une interface entre le terrain, la formation et les politiques éducatives. Elle permet l'étude et le développement des pratiques à tous les niveaux du système éducatif et doit en bout de ligne servir à l'apprentissage des élèves. Je me réjouis de cette rencontre, car elle va permettre de décroiser nos univers respectifs et de créer des liens entre les différents acteurs».

fidélité d'implémentation (p.12)

Lionel Alvarez a soutenu à fin 2016 sa thèse de doctorat à l'Université de Fribourg: *Soutenir les enseignant·es à l'aide de consultations scolaires: vers une pédagogie inclusive pour les élèves présentant un trouble oppositionnel avec provocation*.

En 2017, il a pris à la HEP|PH FR ses fonctions de professeur HEP et est responsable du Centre de recherche sur l'enseignement/apprentissage par les technologies numériques (CRE/ATE). L'implémentation réfléchie du numérique fait partie de ses sujets de recherche de prédilection.

Ses attentes en vue de la rencontre: il cherche la diffusion des pratiques éprouvées, tant par le savoir d'expérience que par le savoir académique, et l'échange constructif sur la mise en œuvre de ces pratiques.

identité professionnelle enseignant·e en formation (p.13)

C'est en 2010 qu'**Elisabeth Ansen Zeder** a soutenu sa thèse à l'Université de Franche Comté, à Besançon. Sa recherche doctorale a pour titre: *Altérité traumatique, Adaptation, Résilience. Être frère ou sœur d'une personne en situation de handicap mental*.

Elisabeth Ansen Zeder a été engagée en janvier 2003 en tant que professeure spécialisée à la HEP|PH FR et, entre 2003 et 2008, elle a assuré différents mandats dont la participation au groupe Projet pilote *Basisstufe* de Fribourg, le développement du profil «Langues», la participation au développement du cursus bilingue de la HEP|PH FR (DiBi) et à la mise en place d'un module bilingue de pédagogie de la diversité et pluralité. Elle donne actuellement des cours sur la psychologie de l'apprentissage. En parallèle de son mandat de professeure spécialisée à la HEP|PH FR, Elisabeth Ansen Zeder travaille en tant que psychologue-psychothérapeute dans un cabinet indépendant, depuis 2011.

Ses intérêts de recherche la guident vers les pratiques d'enseignement en éthique et cultures religieuses (dans le cadre du 2Cr2D), la clinique du sens en lien avec le *spiritual care* et la logothérapie, la psychologie du développement religieux et les nouvelles pratiques de philosophie. Actuellement, elle fait partie de l'unité de recherche Didactique de l'Éthique et Cultures Religieuses (DECR); auparavant elle était intégrée dans l'UR Philosophie pour Enfants.

Ses attentes en vue de la rencontre: une meilleure connaissance mutuelle entre terrain et recherche, la possibilité de développer un réel partenariat avec les collègues du terrain.

inclusion scolaire (p.14)

La thèse d'**Isabelle Noël**, soutenue en 2014 à l'Université de Fribourg, s'intitule: *Jeunes enseignants en transition entre formation et emploi: le défi de l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Du sens à la mise en actes*.

Isabelle Noël est professeure à la Haute école pédagogique de Fribourg, chercheuse dans l'Unité de recherche Inégalité, diversité et institutions scolaires (IDIS) et au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS). Ses intérêts scientifiques portent sur la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves par l'institution scolaire, le développement professionnel des enseignant·es dans le domaine de l'éducation inclusive et la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive.

Ses attentes en vue de la rencontre: «La recherche ne doit pas ou plus se faire dans une tour d'ivoire. Elle a besoin du terrain et se doit de lui apporter quelque chose en retour. Ceci ne peut à mon avis se faire que par un dialogue animé d'une volonté de se comprendre et de s'enrichir de part et d'autre. L'occasion proposée dans le cadre de ce projet va exactement dans cette direction et je me réjouis des rencontres à venir.»

acquisition de la morphographie (p.15)

En 2013, **Thierry Geoffre** a soutenu à l'Université Grenoble-Alpes sa thèse dont le titre est: *Vers le contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire – Analyses psycholinguistiques et propositions didactiques*.

Il travaille depuis 2014 en tant que professeur HEP en didactique du français. Par ailleurs, il est responsable de l'Unité de Recherche en Didactique des Langues (UR DiLang), ainsi que responsable-adjoint du Centre de Recherche sur l'Enseignement/Apprentissage par les Technologies numériques (CRE/ATE).

Ses intérêts de recherche visent en premier lieu l'acquisition/apprentissage du langage écrit chez les enfants de 6 à 15 ans, les outils didactiques au service de l'enseignement-apprentissage du langage écrit au primaire et au

secondaire, l'approche praxéologique de la langue, ainsi que les environnements informatiques pour l'apprentissage humain (EIAH) et la maîtrise de la langue.

Ses attentes en vue de la rencontre: «L'implémentation dans les classes de nouvelles propositions didactiques, y compris d'outils numériques ou d'EIAH de soutien à l'enseignement/apprentissage, est un enjeu de l'évolution de l'école, de l'individualisation des apprentissages, de la capacité de la classe à répondre aux nouveaux enjeux de l'inclusion et de l'hétérogénéité des publics scolaires. Cette implémentation, pour être pleinement réussie, doit s'appuyer sur les mesures de ses effets pour les enseignant·es et les élèves.»

processus d'acquisition du langage (p.16)

Mireille Rodi a soutenu sa thèse à l'Université de Neuchâtel en 2013. Le titre de sa recherche doctorale est: *Interaction logopédiste-enfant: Comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels?*

Mireille Rodi est professeure HEP en didactique du français depuis 2015, à la HEP|PH FR. Chercheuse au sein de l'unité de recherche en Didactique des Langues (UR DiLang), elle est également responsable des mesures de compensation des désavantages pour les étudiant·es francophones de la HEP|PH FR.

Ses domaines de prédilection dans ses recherches actuelles sont:

- processus d'acquisition-apprentissage du langage oral écrit chez les enfants de 3 à 18 ans
- mesures de compensation des désavantages.
- processus d'acquisition-apprentissage du langage oral/écrit et lien avec les technologies numériques.

Ses attentes en vue de la rencontre: «Il nous semble aujourd'hui fondamental que praticien·nes et scientifiques se rejoignent dans une réflexion commune. Nous sommes convaincue de la nécessité d'une alliance entre la recherche et la pratique qui représentent deux perspectives d'une même réalité et dont les descriptions, dans leurs divergences et leurs convergences, sont fondamentalement complémentaires. En effet, "Le chercheur doit (...) être au contact des phénomènes qu'il explore" (Mucchielli, 2005, p. 21).»

secondarisation des émotions (p.17)

C'est en 2018 que **Stéphanie de Diesbach-Dolder** a soutenu sa thèse à l'Université de Lausanne; portant sur *Le rôle de la verbalisation des émotions et de la secondarisation en éducation interculturelle une approche socio-culturelle des pratiques d'enseignement.*

Engagée à la HEP|PH FR en février 2017 en tant que professeure HEP dans le domaine du développement professionnel, Stéphanie de Diesbach-Dolder est membre

de l'unité de recherche Trajectoires professionnelles en enseignement (UR TRAJECTOIRES). Elle s'intéresse aux interactions sociales dans le contexte des perspectives suivantes: l'éducation, l'apprentissage ou encore l'identité professionnelle. La question de la place des émotions à l'école et dans les apprentissages, ainsi que l'analyse des pratiques d'enseignement, sont également deux de ses sujets de recherche de prédilection.

Ses attentes en vue de la rencontre: «La théorie n'existe pas sans la pratique et inversement. L'une et l'autre s'éclairent et renforcent le dialogue entre les deux est à mes yeux le défi de la recherche en éducation aujourd'hui.»

modèles et modélisation en enseignement des sciences (p.18)

La thèse de **Patrick Roy**, soutenue en 2018 à l'Université de Sherbrooke, s'intitule *Modèles et modélisations en physique dans les pratiques d'enseignement d'enseignants québécois du secondaire: le cas de la cinématique.* Depuis 2014, Patrick Roy est professeur HEP en didactique des sciences à Fribourg et, dès 2016, il est responsable de l'unité de recherche Enseignement et apprentissage des disciplines scientifiques (EADS). Il s'intéresse entre autres à la question des modèles et de la modélisation dans les apprentissages scientifiques, aux relations entre problématiques d'«éducation à» (éducation en vue d'un développement durable) et disciplines scolaires, aux pratiques d'enseignement sociotechniques et au développement de la pensée technique, à l'analyse des pratiques d'enseignement des enseignant·es dans une perspective multidimensionnelle en relation avec les acquisitions conceptuelles des élèves, ou encore à la professionnalisation des enseignant·es dans le cadre de recherches participatives.

En parallèle ses mandats de professeur et de responsable d'unité de recherche, Patrick Roy assume depuis le 1er décembre 2019 le rôle de Doyen de la recherche et prestations à des tiers.

Ses attentes en vue de la rencontre: selon ses dires, chercheur·es et enseignant·es participent conjointement aux processus de recherche et sont amené·es à en débattre ensemble au sein de communautés discursives de pratiques. La recherche, à ses yeux, ne doit pas se faire «sur» les enseignant·es ou les élèves, mais «avec» et «pour» les enseignant·es. Patrick Roy a initié en ce sens des projets ou des colloques qui mettent en contact chercheur·es et praticien·nes; l'unité de recherche EADS intègre également tous ces acteurs sur un même pied d'égalité. C'est dans cette perspective et cette vision de la recherche qu'il entend entrer en discussion avec les enseignant·es qui participeront à la journée du 30 mars 2020.

appropriation langagière et identité professionnelle

Rôle de l'appropriation langagière dans la construction identitaire professionnelle

Ma recherche doctorale porte sur des questions d'appropriation langagière et de construction de l'identité professionnelle, par les étudiant-es se destinant au métier d'enseignant-e. Dans un premier temps, à travers des entretiens individuels menés en formation initiale, je me suis centrée sur les parcours en langues que ces étudiant-es avaient connus avant leur entrée à la HEP/PH FR: comment avaient-ils-elles acquis les langues? Quelles langues avaient-elles été apprises en contextes scolaires? Je désigne ces parcours par la terminologie «trajectoires d'appropriation langagière» (Jeanneret, 2010, p. 27): des «dispositifs symboliques» au sein desquels les personnes interviewées donnent du sens à une série d'événements discursifs dont elles sont les narratrices, esquisant des liens entre appropriation langagière et réaménagements identitaires. Considérant que la construction de l'identité professionnelle enseignante est un processus conjoint de professionnalisation et d'appropriation langagière (Etienne-Tomasini, 2018), je me suis focalisée sur l'appropriation de la langue 2 - L2): le français pour les étudiant-es germanophones et l'allemand pour les francophones. En m'appuyant sur l'interactionnisme sociodiscursif et l'idée que le langage est le principal moteur du développement humain (Bronckart, 2011; Bulea, 2011), j'ai appréhendé l'appropriation langagière comme une manière de construire une nouvelle identité professionnelle. Pour devenir enseignante, la personne en formation doit non seulement maîtriser les gestes professionnels et adopter une posture qui soit conforme à l'éthique de la profession, mais elle doit également faire sien le langage propre au métier d'enseignante, celui qui va la distinguer de l'avocate, de l'ébéniste ou de l'infirmière, par exemple.

Prendre en charge la posture d'un-e enseignant-e dans une classe L2

Dans un second temps, je me suis intéressée à ce que vit le-la futur-e enseignant-e quand il-elle est amené-e à gérer une classe de stage dans sa langue 2. Qu'il s'agisse de construction de son rapport aux langues à travers des trajectoires d'appropriation langagière ou de développement de son identité professionnelle, la question du processus de légitimation – ou pas – se pose. Quand un-e étudiant-e est amené-e à gérer une classe dans sa langue 2, qu'est-ce qui peut contribuer à renforcer son

sentiment de compétence et lui conférer une certaine légitimité, à la fois professionnelle et langagière? S'agit-il en effet de ses propres compétences langagières en langue 2 et de la capacité à s'autoévaluer? Est-ce imputable au feedback donné par les acteurs en présence (élèves de la classe, formateur-trices de terrain, enseignant-es côtoyé-es dans le bâtiment)? Dans l'approche wengérienne, pour se sentir membre à part entière d'une communauté de pratiques, il faut se comporter de manière compétente. Or, pour y parvenir, il faut pouvoir se sentir compétent-e et être reconnu-e en tant que tel-le. En ce sens, l'une des conclusions de ma recherche doctorale (Etienne-Tomasini, 2018) est que le stage réalisé en langue 2 permet à la fois aux étudiant-es de se décentrer et de progresser en langue 2, mais également de réaménager leur univers représentationnel du métier, de négocier une identité professionnelle nouvelle.

Questions

(a) Vous rappelez-vous avoir dû «faire vôtre» un langage spécifique, propre au métier, au moment où vous êtes entré-e dans la profession enseignante? Si oui, quels exemples concrets vous viennent encore aujourd'hui à l'esprit? **(b)** Avez-vous été amené-e à gérer une classe dans une autre langue que celle dans laquelle vous enseignez habituellement? Si oui, qu'est-ce que vous avez mis en place pour que vous vous sentiez compétent-e dans cette tâche? **(c)** À vos yeux, quels sont les signes verbaux ou non verbaux envoyés par autrui, qui peuvent renforcer un-e enseignant-e dans sa posture de locuteur ou de locutrice légitime (en L1, en L2 ou dans une autre langue)?

Bibliographie

- Bronckart, J.-P. (2011). Le rôle de la maîtrise du langage dans le développement psychologique humain. *Nonada Letras em Revista*, 17, 11-36.
- Bulea, E. (2011). Langage comme activité, langage dans l'activité, langage sur l'activité: éléments pour une discussion critique. *SCRIP-TA, Belo Horizonte*, vol. 15, 28, 59-81.
- Etienne-Tomasini, D. (2018). *Trajectoires d'appropriation langagière et développement professionnel: un regard sur la construction de l'identité professionnelle enseignante* (thèse de doctorat, Université de Lausanne): https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_B42744942B95.P001/REF
- Jeanneret, T. (2010). Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire: données et analyses. *Actes du colloque de Vals-Asla. Bulletin suisse de linguistique appliquée*, tome 1, 27-45.

articulation entre texte et grammaire

Comment développer les compétences du dire-écrire-lire chez les élèves?

Tout en accordant une importance à des temps d'expression libre, nous pensons que simplement mettre les élèves en situation ne suffit pas pour qu'ils-elles apprennent. Nous défendons au contraire la nécessité d'un enseignement explicite des savoirs. D'où l'idée d'articuler¹ texte et grammaire. En mécanique, la définition de l'articulation décrit adéquatement l'interdépendance de deux finalités essentielles de l'enseignement du français, à la fois solidaires et autonomes:

- développer des compétences utiles à la production et compréhension de textes;
- construire des savoirs explicites sur la langue et la communication.

Mais comment mettre en pratique cette articulation dans un contexte où les manuels en vigueur n'y répondent que très partiellement (Bulea Bronckart, 2015)?

Quatre enseignant-es motivé-es ont accepté de discuter, tester et améliorer une séquence didactique centrée à la fois sur un genre textuel - «le récit d'aventure» - et un objet de textualisation, les reprises des personnages au fil du récit (Marmy Cusin, 2012). Cette notion textuelle a été pensée comme un lieu d'articulation pertinent entre objectifs textuels et objectifs de grammaire au sens large (voir annexe 1). Certaines activités proposées dans la séquence

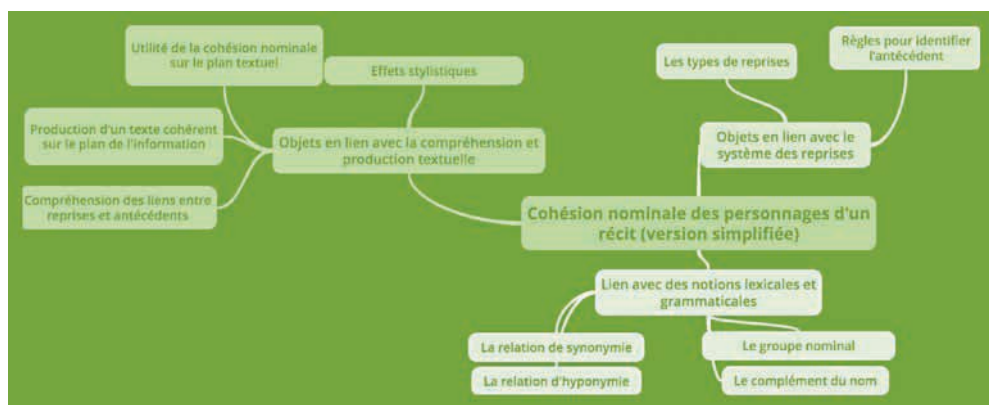
étaient centrées sur la compréhension et la production textuelle: par exemple des discussions à propos de l'utilité des reprises dans la progression textuelle, des choix de ces reprises par les auteur-es pour donner leur point de vue ou tromper à dessein le lecteur ou la lectrice sur l'identité d'un personnage, ou encore l'identification des reprises utilisées pour un même référent. D'autres travaillaient spécifiquement des objectifs lexicaux (synonymie, hyponymie) et grammaticaux (groupe nominal, fonction de complément de nom, pronominalisation...).

De cette expérimentation s'est dégagée l'importance d'un «va-et-vient» entre productions orales et écrites (parfois contraignantes, parfois brèves), lectures de textes d'au-

teur-es et d'élèves pour favoriser les prises de conscience, temps d'institutionnalisation et construction d'outils pertinents à réinvestir dans des productions ultérieures. Les participant-es ont aussi souligné la gestion exigeante des interactions et des obstacles lorsqu'on s'appuie sur des textes réels (des élèves et des auteur-es) pour pointer des savoirs grammaticaux et la nécessaire bonne maîtrise des contenus pour les rendre explicites.

Enfin, si une telle séquence permet de réinvestir des savoirs grammaticaux construits antérieurement, elle ne semble pas un lieu de construction grammaticale. D'où la nécessité de développer d'autres lieux d'articulation, partant d'objets grammaticaux cette fois-ci. C'est le projet d'une recherche en cours porté par un groupe de recherche romand².

Et pour vous, à quoi sert la grammaire? Avez-vous expérimenté des outils pertinents pour amener les élèves à articuler grammaire et texte ou texte et grammaire? •



¹ Mécanisme permettant à deux pièces solidaires de conserver l'une par rapport à l'autre une certaine faculté de mouvement (www.cnrtl.fr/definition/articulation)

² www.unige.ch/fapse/grafe/equipes2/ equipe-de-recherche-grammaire/

Bibliographie

Bulea Bronckart, E. (2015). L'interaction entre grammaire et texte: les défis didactiques d'une prescription innovante. *SCRIPTA*, 36, v.19, 57-74.

Marmy Cusin, V. (2012). *Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire, intégrées à la production textuelle: entre les dire et les faire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève. Récupéré de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:20294>

évaluation externe des acquis des élèves

Comme je la définis dans ma thèse (Yerly, 2014, p.9), «l'évaluation externe des acquis des élèves est un dispositif d'évaluation des apprentissages des élèves qui est mandaté et conçu par des personnes extérieures à la classe. Elle est destinée à tous les élèves d'un même degré scolaire (ou à un échantillon représentatif) et ses conditions d'administration sont standardisées».

Ma thèse interroge les perceptions des enseignant-es du primaire quant à l'évaluation externe des acquis des élèves (EE) et ses effets sur leurs pratiques. Avec l'avènement des nouveaux modes de pilotage des systèmes éducatifs, l'évaluation des apprentissages des élèves n'est aujourd'hui plus uniquement l'affaire de l'enseignant-e dans sa classe (évaluation interne), elle est devenue également celle des administrations scolaires (évaluation externe). Les EE ne sont pas nouvelles dans le paysage éducatif, servant depuis longtemps à garantir une évaluation plus objective et/ou égale à des moments charnières du cursus des élèves. Mais depuis les années 2000, elles sont en expansion et on leur confère également, voire surtout, le devoir de piloter le système et de «réguler» les pratiques des enseignant-es, sur le terrain. Ma recherche doctorale s'inscrit dans le contexte de la scolarité primaire du canton de Fribourg qui comprend deux types distincts d'évaluation externe (épreuves cantonales de référence en 4H, 6H et 8H; épreuves cantonales d'orientation en 8H). Les analyses (méthodes mixtes) portent sur l'analyse approfondie de l'expérience de huit enseignant-es interrogé-es dans des entretiens et sur les réponses de quelque trois-cents enseignant-es à un questionnaire.

Les résultats démontrent premièrement que l'EE est généralement considérée par les enseignant-es interrogé-es comme un «mal nécessaire». D'une part, ils-elles peuvent la considérer comme utile pour leurs pratiques, surtout afin de s'assurer être dans la «bonne ligne». D'autre part, les enseignant-es interrogé-es peuvent ressentir une certaine pression face aux épreuves, ayant le sentiment que ce sont davantage leurs propres performances qui sont évaluées, plutôt que celles de leurs élèves. Les enseignant-es interrogé-es perçoivent généralement des effets néfastes et des effets bénéfiques de l'évaluation externe sur leurs pratiques. L'évaluation peut les pousser à développer leurs pratiques (développement des pratiques d'évaluation et d'enseignement, davantage de collaboration), mais elle peut aussi les entraîner vers

des pratiques qui sont en contradiction avec leur modèle pédagogique habituel et/ou idéal (*teaching to the test*, rétrécissement du curriculum enseigné). Un intérêt particulier de ma recherche est d'identifier ce qui renforce ou atténue ces effets. Les résultats montrent qu'ils ne dépendent que peu du profil des enseignant-es, mais plutôt des caractéristiques de l'évaluation externe et de la perception du dispositif par les enseignant-es. En conclusion, ma thèse contribue à une meilleure compréhension des conditions qui permettent (ou non) à l'évaluation externe d'être un moyen de perfectionnement continu pour les enseignant-es. Les résultats de ma thèse ont d'ailleurs appuyé scientifiquement la décision politique du canton de Fribourg de réduire l'importance des épreuves cantonales pour l'orientation des élèves au secondaire.

Questions aux enseignant-es

Depuis votre classe, constatez-vous une expansion des évaluations externes? D'après vous, quelles en sont les raisons?

De quel œil voyez-vous ces évaluations qui vous viennent de l'extérieur?

Quels sont les usages que vous en faites?

Quelles en sont les conséquences sur vos pratiques? Et sur le vécu de vos élèves? Et sur le système scolaire dans son ensemble?

Enfin, dans l'optique d'un «dialogue» entre la classe et le système, une question importante et encore peu discutée: comment l'évaluation des acquis des élèves réalisée par les enseignant-s peut-elle, dans le sens inverse, contribuer au pilotage du système? Il me paraît en effet important de reconnaître et de faire confiance au jugement professionnel de l'enseignant-e.

Bibliographie

- Yerly, G. (2014). *Les effets de l'évaluation externe des acquis des élèves sur les pratiques des enseignants. Analyse du regard des enseignants du primaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Fribourg, Fribourg.
- Yerly, G., & Maroy, C. (2017). La gouvernance par les résultats est-elle un mode de régulation de l'école légitime aux yeux des enseignants? Une enquête qualitative dans 4 systèmes scolaires. *Revue française de pédagogie*, 198, 93-108.
- Yerly, G. (2017a). Évaluation des apprentissages en classe et évaluation à large échelle. Quel est l'impact des épreuves externes sur les pratiques évaluatives des enseignants? *Mesure et Évaluation en éducation*, 40(1), 33-60.
- Yerly, G. (2017b). Les raisons du faible usage des résultats d'évaluation externe par les enseignants. Étude croisée dans trois contextes éducatifs. *Contextes et Didactiques*, 9, 60-71.

fidélité d'implémentation

Les sources d'information en main des enseignant-es pour choisir les interventions pédagogiques à mettre en œuvre dans leur classe pourraient être classées en trois catégories principales:

1. les savoirs théoriques: permettant aux enseignant-es d'exercer la pratique réflexive et de penser leurs gestes dans une compréhension complexe du phénomène d'enseignement/apprentissage;
2. les savoirs d'expériences: permettant aux enseignant-es d'automatiser certaines pratiques qui ont été vécues comme pertinentes dans les expériences passées et de tendre ainsi vers un gain de temps et une certaine efficacité;
3. les pratiques fondées sur les preuves (PFP) – autrement dit, les pratiques démontrées par la recherche comme augmentant de manière fiable les performances des apprenant-es (Cook, & Odom, 2013): permettant aux enseignant-es d'orienter leurs choix pédagogiques à l'aide de résultats de recherches solides et de maximiser ainsi les chances d'impacts positifs de leurs enseignements pour tendre vers une certaine efficacité.

Les deux premières catégories d'information semblent abondamment traitées dans les formations à l'enseignement. La troisième semble moins systématiquement explicitée.

Si la recherche identifiait les pratiques à privilégier et comment les implémenter dans différents contextes scolaires, ne serait-il pas juste de nourrir ses choix pédagogiques à l'aide de ces résultats? Concrètement, la littérature anglo-saxonne regorge de ces PFP.

Par exemple, le check-in/check-out est une intervention qui permet une diminution de certaines problématiques comportementales d'élèves (Drevon, Hixson, Wyse, & Rigney, 2018).

Ainsi, la fidélité d'implémentation peut être définie. Il s'agit du «degré avec lequel les composantes d'une intervention sont mises en œuvre tel que prévu (...) par l'intervenant-e entraîné-e à mettre en œuvre l'intervention auprès d'une population identifiée» (Perepletchikova, 2014, p. 138, traduction libre). Il semble que les approches les plus efficaces pour permettre une implémentation fidèle des PFP sont le modelage et le feedback (Brock, & Carter, 2016).

Dans le travail de recherche *Soutenir les enseignant-es à l'aide de consultations scolaires* (Alvarez, 2017), il a été

question d'éprouver si un certain soutien proposé aux enseignant-es permettait:

- a) une implémentation fidèle de PFP;
- b) une modification des comportements (d'élèves) jugés difficiles;
- c) une altération du sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant-e soutenu-e.

Les données collectées montrent qu'il y a une relation fonctionnelle entre l'introduction des consultations scolaires et l'augmentation de l'apparition des comportements «à la tâche» des élèves. En d'autres termes, le soutien aurait permis une diminution des problèmes de comportement. De plus, le sentiment d'auto-efficacité des enseignant-es semble ne pas avoir été altéré. Finalement, en ce qui concerne la fidélité d'implémentation, les données indiquent que les enseignant-es ont parfois pris des libertés, probablement à raison, par rapport à l'intervention à implémenter. Certaines composantes ont été modifiées in vivo, certainement en tenant compte des autres sources d'information à leur disposition, c'est-à-dire les savoirs théoriques et les savoirs d'expériences.

Questions à débattre sur le thème

Comment les choix pédagogiques/didactiques sont-ils effectivement réalisés, sur quelles catégories de savoirs? Quelles informations sont captées par l'enseignant-e pour se distancer de l'implémentation prévue?

agenda de recherche: quelles sont les PFP manquantes actuellement?

Bibliographie

- Alvarez, L. (2017). *Soutenir les enseignant-es à l'aide de consultations scolaires: vers une pédagogie inclusive*. Université de Fribourg. <https://doc.rero.ch/record/278809>
- Brock, M. E., & Carter, E. W. (2016). A Meta-Analysis of Educator Training to Improve Implementation of Interventions for Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 38(3), 131-144. DOI: doi.org/10.1177/0741932516653477
- Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-Based Practices and Implementation Science in Special Education. *Exceptional Children*, 79(2), 135-144.
- Drevon, D. D., Hixson, M. D., Wyse, R. D., & Rigney, A. M. (2018). A meta-analytic review of the evidence for check-in check-out. *Psychology in the Schools*. DOI: doi.org/10.1002/pits.22195

identité professionnelle enseignant·e en formation

Elle associe une dimension subjective individuelle et une dimension collective d'un processus dialectique de conformation, particularisation et de reconnaissance, permettant la construction de compétences et l'intégration de gestes professionnels, l'adoption d'une posture réflexive permettant le développement professionnel (Zimmermann P. et al., 2012). Dans le champ de la formation initiale des enseignant·es, il existe une référence croissante à l'identité professionnelle qui devient une notion relativement polysémique (Zimmerman P. et al. 2012).

À partir d'un exemple clinique, issu du corpus de notre thèse (Ansen Zeder, 2010), nous rendions compte comment une personne confrontée à une expérience d'altérité traumatique a pu, grâce au choix de devenir enseignante, de transcender une réalité vécue qui avait procuré un sentiment de honte et une blessure d'amour propre. Il apparaissait que ce choix avait été réalisé dans l'espoir de pouvoir agir pour la dignité et dépasser une réalité douloureuse (Ansen Zeder, 2011). Ceci irait dans le sens d'Iannaccon et al. (2008) qui avancent que l'expérience familiale de son enfance ainsi que le souvenir de soi comme élève constituent des sources principales pour construire son identité professionnelle d'enseignant·e.

Au-delà d'une identité singulière, subjective en lien avec son histoire, les formes identitaires se manifestent aussi par le biais de processus d'identification dans le champ professionnel, renvoyant à des visions croisées de soi par les autres et les autres par soi (Zimmermann P. et al., 2012). Dans tous les cas, cela souligne l'importance de la «reconnaissance de soi qui requiert à chaque étape l'aide d'autrui?» telle qu'évoquée par Ricoeur, (2004, p.110).

Le concept d'individu a envahi notre champ de conscience alors que le concept de personne a du mal à émerger. La personne a une dimension psychologique et peut être définie comme un être en devenir. Cet être s'appuie sur une identité en recherche de cohérence et de cohésion. La personne est unique, mais ce qui la construit est multiple, à travers les expériences vécues, cela fait d'elle un être de culture. Elle devient aussi un sujet de droit et de devoir permettant de transcender la nature par son intériorité, son intelligence, sa conscience, sa dignité et son travail. Pour découvrir la personne, il est nécessaire d'entrer en relation avec un·e autre, c'est la confrontation à l'altérité qui permet toujours l'avènement du sujet.

Le concept d'individu a envahi notre champ de conscience alors que le concept de personne a du mal à émerger.

La personne a une dimension psychologique et peut être définie comme un être en devenir.

Cette confrontation à l'autre nécessite un dépassement de soi.

L'école et le groupe classe ne sont-ils pas le lieu par excellence pour vivre cette expérience?

N'est-ce pas cette «reconnaissance par l'autre» qui permettra l'émergence de la personne?

Cela ne concerne-t-il pas tous et toutes les enseignant·es et les formateur·trices dans la relation à leurs élèves, aprenant·es ou étudiant·es?

Bibliographie

- Ansen Zeder, E. (2010). *Altérité traumatique, Adaptation, Résilience. Être frère ou sœur d'une personne en situation de handicap mental*. Thèse de doctorat présentée à l'Université de Franche-Comté à Besançon. Volume 1 Lien: <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00492203/fr>
- Ansen Zeder, E. (2011). Dépasser l'individuel pour permettre l'émergence de la personne, *Sciences humaines combinées* (En ligne), 7 | 2011, mis en ligne le 13 décembre 2017. URL: <http://preo.u-bourgogne.fr/shc/index.php?id=211>
- Ansen Zeder, E. (2012) *Altérité traumatique, Adaptation, Résilience. Être frère ou sœur d'une personne en situation de handicap mental*. Lille: Édition ANRT Volume 1 & 2. www.diffusiontheses.fr/lang-en/62652-these-de-ansen-zeder-elisabeth.html
- Iannaccone A., Tateo L., Mollo M. & Marsico G. (2008). L'identité professionnelle des enseignants face au changement: analyses empiriques dans le contexte italien. *Travail et Formation en Éducation* 2. <http://tfe.revues.org/index754.html>
- Maccio, C. (2005). *De l'individu à la personne. Qui sommes-nous?* Lyon: Chronique Sociale
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris: Stock
- Zimmermann P., Flavier E., Méard J. L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. In: *Spiral-E. Revue de recherches en éducation*, supplément électronique au n°49, 2012. Supplément au n° 49: 2012: L'évaluation des enseignants. Histoire, modalités et actualités. pp. 35-50; Mis en ligne le 31.03.2018 consultable sur: www.persee.fr/doc/AsPDF/spira_2118-724x_2012_sup_49_1_1724.pdf

inclusion scolaire

L'inclusion scolaire, un défi de taille

Depuis plus de deux décennies, beaucoup de pays s'inspirent de recommandations internationales (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2016) pour l'élaboration de leurs politiques éducatives et tentent de se diriger vers un système scolaire plus inclusif. L'inclusion scolaire correspond à «un modèle d'école qui répond aux besoins particuliers de tous les élèves, qu'ils soient ou non en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage» (Landry, Ferrer, et Vienneau, 2002, p. 272). Alors que l'intégration est d'abord axée sur «la mise en place de dispositifs de soutien et de rééducation pour adapter l'enfant ou l'adolescent à l'école ordinaire» (Thomazet, 2008, p. 19), l'inclusion scolaire demande une véritable transformation de l'école et des pratiques pédagogiques afin que chaque élève puisse être pris en compte avec ses spécificités. Il s'agit là d'un projet de société sous-tendu par des valeurs d'équité et de justice sociale. Cette perspective s'inscrit dans une vision biopsychosociale du handicap (Organisation mondiale de la santé [OMS], 2001), les difficultés propres à un-e élève étant considérées comme le résultat de l'interaction entre un-e enfant précis-e et un système éducatif. La recherche présentée ici a suivi par entretiens quinze jeunes enseignant-es face aux défis liés aux élèves à besoins éducatifs particuliers et plus largement à la diversité des élèves durant leur première année de pratique professionnelle.

Le temps de la formation, le temps de la pratique

L'ensemble des jeunes enseignant-es interrogé-es exprime une rupture entre le temps de la formation et le temps de la pratique dans le domaine de la prise en compte de la diversité. Les choses semblent plus compliquées qu'il n'y paraissait et les concepts théoriques souvent difficilement mobilisables à ce stade.

Ceci amène la plupart d'entre eux à apprendre essentiellement en situation dans ce domaine: par eux-mêmes à travers l'expérience et/ou au contact d'autres professionnel·les tel·les que les enseignant-es spécialisés-es.

Alors que la formation initiale avait pour objectif de développer une vision biopsychosociale considérant l'interaction entre les facteurs individuels et contextuels, une vision individuelle et médicale domine chez la majorité des jeunes enseignant-es interrogé-es: l'élève est vu-e

comme porteur·euse de la difficulté ou du trouble qu'il s'agit de combler ou de compenser avec des moyens spécifiques. Ceci incite davantage à des formes de délégation des problématiques aux personnes considérées comme spécialistes qu'au développement de pratiques pouvant bénéficier à toutes et tous dans une optique inclusive.

Une jeune enseignante ayant participé à cette recherche s'est cependant d'emblée distinguée par une vision très différente, impliquant davantage l'environnement scolaire et ses propres pratiques. Porteuse de cette vision, elle a tenté de mettre en place, avec l'appui de l'enseignante spécialisée, une différenciation pensée globalement afin de rendre le savoir accessible à toutes et tous, dans une perspective plus inclusive qu'intégrative.

Questions ouvertes...

Dans l'optique d'une meilleure préparation à l'entrée sur le terrain, comment permettre aux futur·es enseignant·es de davantage travailler la compétence à prendre en compte la diversité des élèves dans une perspective inclusive durant les stages en formation initiale?

Comment les soutenir ensuite sur le terrain afin qu'ils-elles puissent tenter de mettre en œuvre ce qu'ils-elles ont commencé à développer en formation initiale? Qu'est-ce qui pourrait être fait pour améliorer cette transition si on considère le domaine de la prise en compte de la diversité des élèves?

L'inclusion pour les élèves, l'inclusion pour les professionnel·les, y compris les nouveaux et nouvelles enseignant·es... Comment soutenir le développement d'une culture inclusive au sein des établissements? •

Bibliographie

Landry, R., Ferrer, C., & Vienneau, R. (2002). La pédagogie actualisante: un projet éducatif. *Éducation et Francophonie*, XXX(2), 257-286.

Organisation mondiale de la santé (OMS) (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (CIF). Genève, Suisse: OMS.

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.

UNESCO (2016). *Déclaration d'Incheon et cadre d'action. Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. Paris, France: UNESCO.

acquisition de la morphographie

Mon travail de thèse s'est intéressé à l'acquisition de la morphographie et au transfert des apprentissages en production textuelle. J'ai étudié les dynamiques d'apprentissage dans lesquelles sont engagées des élèves de 8 à 11 ans (équivalent à 5H à 7H) pour contrôler leur orthographe grammaticale. L'étude s'appuie sur le suivi longitudinal d'une classe à triple niveau pendant trois années et a permis de recueillir les écrits des élèves en situations de dictée et de production textuelle. Les élèves scolarisés pendant les trois années du suivi forment le *groupe de référence*; les autres, scolarisés pendant une ou deux années, fournissent des repères de comparaison internes à la classe et entre niveaux. L'étude considère le triangle didactique dans son ensemble. La construction de *portraits d'élèves* a permis de cerner des invariants constitutifs du contrôle orthographique et de proposer un scénario développemental d'acquisition de techniques de production et de contrôle de la morphographie. En conclusion, j'ai proposé une redéfinition de la notion d'orthographe grammaticale et des pistes de développement d'outils et de formation des enseignant·es. Depuis, mes travaux à la HEP poursuivent ces réflexions et visent les applications pratiques.

les enjeux (psycho)linguistiques

Quels objectifs, à quel moment et avec quels élèves?

Cet axe pose la question des contenus d'enseignement et du curriculum. Une progression des structures de phrases, et des chaînes d'accord entre les mots de la phrase, transposable au curriculum scolaire, a été publiée en ligne (Sautot & Geoffre, 2019).

La construction de portraits d'élèves a permis de cerner des invariants constitutifs du contrôle orthographique et de proposer un scénario développemental d'acquisition de techniques de production et de contrôle de la morphographie.

Cette réflexion est par ailleurs élargie aux autres domaines du français pour définir des progressions construites en fonction des enjeux linguistiques au sein d'un EIAH¹ en développement avec l'éditeur numérique Educlever (educlever.com): les choix de textes, d'objectifs, de types de tâches seront tous pensés dans une perspective progressive et spiralaire, et testés grâce à un double protocole, longitudinal et transversal. Cette approche est renforcée par l'étude des trajectoires d'apprentissage des élèves qui permet de lier processus d'acquisition-apprentissage, objectifs d'apprentissage et situations d'enseignement.

les outils didactiques

À l'issue de ma thèse, j'ai notamment proposé le *brouillon collaboratif*, dispositif de classe qui permet de limiter la charge cognitive des élèves pour faciliter la production textuelle et le contrôle orthographique (Geoffre, 2018). À la HEP|PH FR, j'ai pu mener le développement de deux applications en ligne, dont *L'Orthodyssée des Gram* (www.lafamillegram.ch), constituée de plusieurs jeux grammaticaux. Cette application nous permet d'étudier les échanges métalinguistiques entre enfant et professionnel·le (logopédiste) (Rodi, Geoffre & Cuko, 2019) avant l'étude de son implémentation en classe (2020) (échanges métalinguistiques entre pair·es et entre enseignant·e et élèves). La prochaine étape devrait nous permettre d'expérimenter un dispositif digital avec *adaptive learning* dans des classes et d'en vérifier l'impact sur les apprentissages des élèves de 3H à 8H, à travers une collaboration entre l'UR DidaLang, le CRE/ATE, l'Institut du Plurilinguisme et des enseignants.

¹ Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain

Bibliographie

- Geoffre, T. (2018). *L'écrit, c'est fini? Pas vraiment! Du numérique comme soutien à la production textuelle et à son contrôle*. Educateur, 8, 14-16.
- Rodi, M., Geoffre, T., & Cuko, K. (2019). Stratégies d'étayage et verbalisations du raisonnement métalinguistique lors d'interactions logopédiste-enfant autour d'un jeu grammatical en ligne. *Actes de la 9e Conférence sur les EIAH*, 37-48.
- Sautot J.-P. & Geoffre T. (2019). Typologie de phrases pour l'étude de la langue ou la négociation orthographique. In *Scolagram*. En ligne: <https://scolagram.u-cergy.fr>

processus d'acquisition du langage

processus d'acquisition du langage

Issue d'une perspective interactionniste de l'acquisition du langage, notre étude souligne la dynamique d'apprentissage engendrée par une interaction asymétrique: un locuteur novice peut réutiliser les matériaux linguistiques produits par son interlocuteur expert, en les intégrant à son propre système. Un apprentissage peut se réaliser par un processus dialectique, dominé par un enchaînement de reprises: les séquences potentiellement acquisitionnelles ou SPA (de Pietro, Matthey & Py, 1989).

interventions logopédiques

Notre intérêt porte sur la manière dont un-e enfant présentant des troubles du développement du langage oral tire profit d'une interaction avec un-e logopédiste: comment se saisit-il-elle des «offres» de l'adulte et quelles stratégies sont actualisées pour encourager des occasions de «saisies» (Rodi, 2014)? Trente interactions logopédiste-enfant (4-6 ans) ont été enregistrées: six dyades de cinq interactions de quinze minutes, filmées à quinzaine.

SPA

Se tisse entre les deux interlocuteurs un contrat implicite basé sur une triple asymétrie d'âge, de statut et de capacités langagières, ainsi que sur une recherche d'équilibre relationnel. L'adulte s'engage dans un rôle d'étayage des productions verbales de l'enfant, qui de son côté investit les propositions de l'adulte. Nous avons modélisé ces interactions en identifiant des SPA constituées de quatre mouvements: 1) l'enfant produit un mot/énoncé considéré comme incompréhensible ou inapproprié; 2) l'adulte fait une proposition de changement, à des fins d'intercompréhension ou pour suggérer une modification; 3) l'enfant tente de s'approprier la forme; 4) une ratification donne quittance aux échanges, sous forme d'évaluation positive notamment. Cent-quarante-cinq SPA ont été identi-

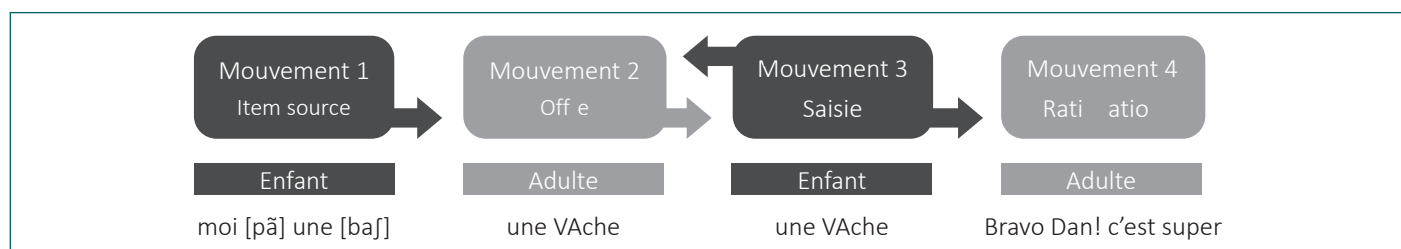
fiées, environ cinq par interaction de quinze minutes. Des impacts manifestes sont soulignés sur l'évolution des compétences langagières des enfants (Rodi, 2018).

applications pratiques

Les SPA sont considérées comme un format (Bruner, 1987), un support à l'acquisition de capacités langagières. C'est un modèle identifiable, partagé et transmissible à tout-e professionnel-le interagissant avec de jeunes élèves à besoins spécifiques (allophones ou présentant des troubles du développement du langage). Ce format permet à l'élève d'anticiper l'interaction, de se référer à des repères antérieurs et d'accroître ainsi sa participation verbale. Il-elle peut à son tour initier des SPA à partir d'une conscience de ses difficultés et d'une volonté d'exercer un contrôle sur ces dernières. L'étayage langagier encourage un processus épilinguistique de comparaison basé sur un contraste entre la forme inappropriée et la proposition de modification. L'effet de telles pratiques sur l'évolution des capacités langagières des élèves a par ailleurs été démontré (Canut & Espinosa, 2016).

Bibliographie

- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.
- Canut, E., & Espinosa, N. (2016). Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle: Regard sur la posture langagière de l'enseignant. *Le français aujourd'hui*, 195(4), 93. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0093>
- De Pietro, J.-F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat dialectique: Les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, 99-124. Presses de l'Université des sciences humaines: Strasbourg.
- Rodi, M. (2014). *Les reprises dans les intentions logopédiste-enfant. Une alternance entre «offres» et «saisies»*. *TRANEL*, 60, 149-160.
- Rodi, M. (2018). Les interactions logopédiste-enfant comme lieu d'apprentissage de capacités langagières. L'exemple des séquences potentiellement acquisitionnelles. *SHS Web of Conferences*, 46, 10010. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184610010>



secondarisation des émotions

Le concept de «secondarisation» peut être défini comme une transformation et une reconfiguration cognitives des élèves, impliquant un déplacement d'une maîtrise pratique du monde et des savoirs à leur maîtrise symbolique. Inhérent au développement des apprentissages, ce concept permet de saisir le processus qui conduit l'élève en interaction avec l'enseignant·e à se distancier de l'expérience immédiate, concrète, afin de la ressaisir en objets de questionnement sur un plan réflexif (Bautier & Goigoux, 2004 ; Jaubert et al. 2004).

La secondarisation des émotions verbalisées en éducation interculturelle

Dans le cadre d'un doctorat en psychologie¹, c'est à travers l'exemple de l'éducation interculturelle qu'une réflexion a été menée sur les conditions de secondarisation des émotions verbalisées des élèves (de Diesbach-Dolder, 2018; Muller Mirza, Grossen, de Diesbach-Dolder, & Nicollin, 2014). Lorsque les émotions sont mises en mots dans des leçons à visée interculturelle, observe-t-on des processus de secondarisation? En adoptant une approche vygotskienne, qui considère la dimension «transformationnelle» des émotions, un corpus de septante-neuf séquences d'interactions dans lesquelles les élèves verbalisent leurs émotions a été analysé.

La mise en tension entre sphères d'expériences: une clé pour secondariser

Les résultats montrent que les émotions ne sont pas uniquement verbalisées au sein des leçons d'éducation interculturelle, mais également articulées et mises en tension avec d'autres expériences. Pour illustrer ce résultat, voici un extrait d'une séquence dans laquelle des élèves (8e HarmoS) sont conviés à partir d'images d'un Photolangage à raconter leurs expériences personnelles liées à la migration. À la suite de cette consigne, une élève, prénommée Berthe, évoque le passé de son grand-père qui a fui la guerre. L'enseignante poursuit en ces mots:

«ouais. **Le grand-papa de Berthe** il était français et puis à la dernière guerre, il a fui son pays pour ne pas tomber aux mains des soldats nazis certainement, et puis **les jeunes hommes** à l'époque **ils** étaient enrôlés de force dans l'armée des Allemands. Alors je pense que **le grand-papa de Berthe**, il a juste eu envie de s'en- de s'enfuir, et puis **il** s'est enfui où en Fran- ailleurs en France' ou bien dans un village de Suisse»

Dans cet extrait, l'enseignante rebondit sur l'évocation de Berthe en y articulant des informations plus générales, tirées de connaissances historiques liées à la Deuxième Guerre mondiale. Puis elle revient, à la fin de ce tour de parole, à l'expérience de Berthe. Cette mise en tension d'une expérience de l'ordre du quotidien liée à l'émotion et d'une expérience détachée du quotidien liée à des connaissances encyclopédiques peut se révéler propice pour développer une perspective un peu distante et ainsi favoriser le processus de secondarisation.

Le travail de secondarisation des émotions s'avère toutefois difficile et peut conduire à refroidir et ne pas reconnaître les émotions pourtant mises en mots par les élèves ou encore empiéter sur leur sphère intime.

Questions

(a) Comment cadrer les dimensions émotionnelles qui peuvent s'exprimer à travers des contenus sensibles en classe et les secondariser dans une perspective de construction de connaissances? **(b)** Comment accompagner les élèves dans ce processus de secondarisation des émotions verbalisées? •

¹ Cette thèse s'insère dans un projet du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (subside n°100013-132292).

Bibliographie

- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- de Diesbach-Dolder, S. (2018). *Le rôle de la verbalisation des émotions et de la secondarisation en éducation interculturelle: une approche socioculturelle des pratiques d'enseignement*. (Thèse de doctorat non publiée), Faculté de psychologie, Université de Lausanne.
- Jaubert, M., Rebière, M., & Bernié, J.-P. (2004). Significations et développement: quelles «communautés»? *Raisons Éducatives*, 1, 85-104.
- Muller Mirza, N., Grossen, M., de Diesbach-Dolder, S., & Nicollin, L. (2014). Transforming personal experience and emotions through secondarisation in education for cultural diversity: An interplay between unicity and genericity. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(4), 263-273. <http://dx.doi.org/210.1016/j.lcsi.2014.1002.1004>

modèles et modélisations en enseignement des sciences

Du monde scientifique à l'école obligatoire

Les modèles et la modélisation occupent une place centrale dans le développement des disciplines scientifiques et font aussi partie des apprentissages scientifiques à l'école obligatoire (Halloun, 2004). Dans le Plan d'études romand (PER), la modélisation constitue un objectif d'apprentissage (MSN 15 et MSN 25) intégrateur des disciplines du domaine Mathématiques et sciences de la nature. En effet, les élèves sont conviés à construire et à utiliser des modèles pour rendre compte de phénomènes biologiques (ex.: chaînes ou réseaux alimentaires d'un écosystème, modèles de développement d'un végétal ou d'un animal, modèles du système digestif, etc.), de phénomènes astronomiques (ex.: cycles des jours et des nuits, des phases de la lune, des saisons) ou encore de phénomènes techniques (ex.: schémas de construction ou de principes de machines simples ou d'objets techniques).

Qu'est-ce qu'un modèle en sciences?

Plusieurs attributs peuvent être retenus pour définir la notion de modèle en sciences (Roy, 2018):

1. Un modèle est une représentation simplifiée d'une entité du monde réel. Comme l'humain ne peut appréhender un phénomène dans toute sa complexité, le modèle représente toujours une partie d'un phénomène selon les intentions du modélisateur. Par conséquent, le modèle ne peut jamais être la copie exacte d'un phénomène.
2. Un modèle est un outil de pensée intermédiaire entre deux mondes: 1) le monde empirique constitué d'objets de la nature, d'objets expérimentaux et d'actions réalisées sur ces objets; 2) le monde théorique constitué d'objets construits par l'humain (idées, concepts, lois, théories, etc.) reliés les uns par rapport aux autres par des relations posées axiomatiquement, des principes, des règles, etc.
3. Un modèle est un outil de pensée multifonctionnel dont les principales fonctions sont la représentation, la description, l'explication et la prédiction d'un phénomène.
4. Un modèle est un outil de pensée multimodal pouvant être exprimé à travers plusieurs modes: concret ou matériel, verbal, gestuel, symbolique, visuel, etc.

Qu'est-ce que l'activité de modélisation?

L'activité de modélisation peut être définie comme un processus de mise en relation entre le monde empirique et le

monde théorique. Le didacticien des sciences Jean-Louis Martinand (1996) propose un schéma de la modélisation qui montre comment le modèle (qu'il appelle l'élaboration représentative d'un phénomène) se construit par un couplage de la pensée inductive et déductive entre le «réfèrent empirique» et la «matrice cognitive».

Les analyses de pratiques d'enseignement des modèles et de la modélisation réalisées auprès des deux enseignants québécois de physique du secondaire dans le cadre de ma thèse de doctorat (Roy, 2018) ont mis en évidence qu'une démarche de modélisation constructiviste favoriserait l'engagement intellectuel des élèves dans des processus de modélisation et une plus grande acquisition conceptuelle en physique cinématique, alors qu'une démarche de modélisation inductiviste-applicationniste engendrerait au contraire des blocages conceptuels chez les élèves.

Quelques questions aux enseignant·es

1. Quelle place les modèles et la modélisation occupent-ils dans votre enseignement?
2. Quels sont les principaux modèles que vous souhaitez faire apprendre à vos élèves?
3. Pourquoi, d'après vous, est-il important de recourir aux modèles et à la modélisation en classe?
4. Comment amenez-vous vos élèves à s'approprier ces modèles? Par quelles démarches? Décrivez le déroulement d'une séquence d'enseignement, en explicitant vos tâches ainsi que celles des élèves, au sein de laquelle il y a modélisation.

Une version plus complète de ce texte est disponible sur le site de l'Éducateur: www.revue-educateur.ch.

Bibliographie

- Halloun, I. A. (2006). *Modeling theory in science education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Martinand, J. L. (1996). Introduction à la modélisation. In J. L. Martinand (Éd.), *Actes du séminaire de didactique des disciplines technologiques 1994-95* (pp. 1-12). Paris, France: Liaison interuniversitaire pour la recherche en éducation scientifique et technologique.
- Roy, P. (2018). *Modèles et modélisation en physique dans les pratiques d'enseignement d'enseignants québécois du secondaire: le cas de la cinématique* (thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Consulté à l'adresse <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/14089>.



Fatima Kadri, Nicole Desgropes, Claire Héber-Suffrin et Marc Héber-Suffrin. (2019). *Échanger les savoirs à l'école maternelle. La réciprocité dans les apprentissages*. Éd. Chronique sociale.

Un ouvrage signé Claire et Marc Héber-Suffrin, c'est toujours la promesse de rencontrer une proposition d'action passionnante. Nous sommes nombreux à connaître leurs noms et les réseaux d'échanges réciproques de savoirs qu'elles et ils ont initiés. L'originalité de cet ouvrage réside dans le défi de montrer que les très jeunes enfants sont déjà en capacité d'un tel échange. Ainsi déjà des *chercheurs de savoir*, des *penseurs de ce que l'on veut* et des personnes capables de dire aussi ce qu'elles peuvent offrir comme *cadeau de savoir* et non *cadeau de chose*. Le livre montre comment les contenus à échanger se déterminent et se négocient dans l'interaction au sein de la classe. Et explique les conditions qui le permettent, car rien n'est ni spontané ni programmable. C'est la manière d'enseigner qui est en jeu. Chaque enfant devant recevoir tant l'estime de ses pair-es que celle de l'adulte qui valide le contrat.

Mireille Baurens, Dominique Glasman, Laura Noézian, Christian Dupré, Véronique Laforets, Association La Bouture. (2019). *Les jeunes raccrocheurs. Agir et s'engager en commun*. Éd. Chronique sociale.

Élèves en décrochage scolaire, jeunes en rupture: voilà des thèmes bien dans l'air du temps... Des situations que l'on s'emploie à corriger depuis des années et les solutions apportées sont multiples. Toujours efficaces? Selon les professionnel·les qui luttent contre ces fléaux, les obstacles se nomment «coordination insuffisante», «concertation trop superficielle» et «isolement» des acteurs. Cet ouvrage est divisé en quatre parties: construire un *en commun* (qui accroît les capacités d'agir), *faire tomber les murs* (territoires, établissements, familles), *cerner les défis de l'en-commun* (les peurs, les confrontations, le droit à l'erreur), et *changer ensemble* (enjeux de société, militantisme, nouvelles formes de pensée et de formation). Un vocabulaire pour initié-es peut-être, qui recouvre cependant toutes les stratégies et efforts mis en place pour raccrocher les décrocheurs.



Jean-Marie Vigoureux (2019). *Eau. Un élément vital. Un trésor menacé*. Éd. Quanto. Presses polytechniques et universitaires romandes.

Comment bien raconter l'histoire de l'eau? Source de vie, mais qui peut être aussi, de nos jours, vectrice de mort? Du liquide à la vapeur, des nuages aux courants marins, de la sève à la sueur, de ses origines à sa sauvegarde, ce livre changera votre façon de voir l'eau. Élément indispensable, sa protection et sa répartition sont les grands enjeux de notre époque. Pour les gagner, il est temps de repenser nos choix de vie et nos décisions économiques. Les réactions et prises de conscience doivent être mondiales. Aujourd'hui, le droit à l'eau est refusé sur Terre à des centaines de millions de gens. Le programme des Nations unies préconise la gratuité d'au moins vingt litres d'eau par personne et par jour pour les plus démunies, les habitant·es de logements insalubres et les sans-abris. On est loin du compte. À l'école de faire comprendre que cet élément est un trésor dont il faut prendre grand soin.

Mélissa Monnier et Olivier Clerc. (2019). *Les quatre accords toltèques transmis à mon enfant*. Éd. Jouvence.

Quels sont ces quatre accords toltèques, règles de sagesse des mythiques ancêtres Aztèques? On pourrait les résumer ainsi: réfléchir avant de dire des bêtises, te juger toi-même avant qu'on te juge, résister aux scénarios catastrophes, faire de ton mieux chaque jour et tirer le meilleur de toi-même... Des attitudes positives que l'on peut transmettre très tôt aux enfants.

C'est le but de ce livre amusant, inspiré du best-seller mondial de don Miguel Ruiz (1998). À base de dessins simples, il distille des conseils pour bien vivre ses rapports avec ses petits copains et copines. Des méthodes de pensées positives utiles à adopter avant ses 8 ans. La deuxième partie de cet ouvrage propose des ateliers de bricolage pour mettre en situation des jeux de rôle. Mélissa Monnier est diplômée de la HEAD-Genève en communication visuelle, et Olivier Clerc spécialisé notamment dans le développement personnel.



À lire aussi

EDUCATEUR

www.revue-educateur.ch



Aimer les maths, un pari fou?

SYNDICAT DES
ENSEIGNANTS
ROMANDS 

Mai 2019

Numéro spécial

www.le-ser.ch