



NUMÉRO 1

2025

L'hôte *inattendu*

Élève, stagiaire, collègue ?

Posture et agir professionnels en formation enseignante



COMITÉ ÉDITORIAL

COMITÉ SCIENTIFIQUE DES JOURNÉES D'ÉTUDES ET ANNALES DE L'IUFE

COORDINATION

Jean-Charles Buttier

Federica Rossi

MEMBRES

Yves Barblan

Andreea Capitanescu Benetti

Lionel Dechamboux

Coralie Delorme

Juliette Garnier

Murièle Jacquier

Séverine Perron

Marion Van Brederode

Yann Volpé

Éditorial

Enseigner, former, chercher

Teaching, training, researching

Olivier Maulini*  <https://orcid.org/0000-0003-1199-1615>

Professeur à l'Université de Genève dans le domaine « Analyse des métiers de l'enseignement ».

Directeur du Laboratoire Innovation-Formation-Éducation (LIFE) et de l'Institut universitaire de formation pour l'enseignement (IUFÉ), Université de Genève, Suisse

**Correspondance : Olivier.Maulini@unige.ch*

À Genève, l'Institut universitaire de formation pour l'enseignement (IUFÉ) est en charge des études menant à l'enseignement primaire, secondaire et spécialisé, et aux diplômes de formation continue qui peuvent les prolonger. Sa mission est de conjuguer – et au besoin confronter – les expériences vécues sur le terrain et les savoirs issus de la recherche en éducation, pour produire une culture pédagogique et didactique robuste, résistante aux effets de mode et aux vicissitudes politiques.

Des dispositifs d'alternance sont conçus pour soutenir le développement progressif et à long terme de compétences professionnelles réflexives. Au-delà du charisme des personnes et de la rigueur des méthodes, un corps enseignant qualifié, autonome et fiable doit en effet pouvoir résoudre (pratiquement) des problèmes complexes en situation, mais interroger aussi (par ressaisie critique) ce qui cause ces problèmes ou pourrait les prévenir en amont. Ni simple exécutant, ni entrepreneur à son compte, un ou une professionnelle certifiée sait faire les bons gestes en les faisant au besoin évoluer.

Entrer dans l'enseignement en le questionnant est donc la signature d'une formation s'efforçant d'allier engagement et lucidité, pouvoir d'agir et de délibérer, bien commun et débat d'idées. À l'école comme ailleurs, articuler le travail à faire et la prise de conscience de ce que ce travail produit, parfois à son corps défendant, demande bien sûr du temps et des pas de côté. Mais c'est le prix à payer pour protéger l'instruction publique et les apprentissages de ses élèves des deux dangers symétriques de l'attentisme et de la précipitation incontrôlés.

Mais si enseigner s'augmente d'être questionné, qui mettra sa formation elle-même à l'épreuve de ce qu'elle prétend réaliser ? L'éthique de l'enquête n'est crédible que si elle est plaidée tout en étant pratiquée. La seule option cohérente est alors celle de l'enchâssement : former le discernement des élèves en formant celui des responsables de leur instruction, par une formation à l'enseignement elle-même réflexive, cherchant le décentrement donc la contradiction. En démocratie, aucune autorité n'a toute seule et définitivement raison.

Mieux vaut donc réfléchir à son tour le travail de formation, celui en somme d'« enseignement de l'enseignement ». Bien sûr en formant le personnel formateur, en lui demandant d'apprendre ce métier particulier, d'acquérir des diplômes de formateur ou formatrice de terrain, de spécialiste de la didactique d'une discipline ou d'enjeux pédagogiques transversaux. Mais aussi – parce que tout emboîtement formatif a ses limites – en confiant à la recherche la découverte de savoirs nouveaux, seuls capables de guider la profession au-delà de ce qu'elle a cru et transmis jusqu'ici. En fin de compte, enseigner demande de se former, et former à chercher. Sinon, les savoirs se sclérosent et/ou se délitent, le dogmatisme et le relativisme s'alimentant l'un l'autre, au détriment de la quête vivante de vérité.

C'est dans cet esprit de veille permanente que sont nées les journées d'études de l'Institut et ces Annales qui leur font écho. La confrontation régulière et collégiale des expériences menées dans les formations genevoises à l'enseignement – entre expertise du terrain, recherches associées, partenariats locaux et éclairages venus d'ailleurs – a pour but de réfléchir ensemble à ce que ce travail produit effectivement : ce qu'il a de formateur ou non ; l'enseignement qu'il prépare ou pas ; et ce qu'en apprennent finalement les élèves. Car l'horizon est bien là : former, enseigner, chercher, oui, mais pour entrer dans quelles annales, donc dans la mémoire à venir de quelle communauté ?

Avant-propos

Foreword

Jean-Charles Buttier*  <https://orcid.org/0000-0002-1397-5523>

Institut universitaire de formation pour l'enseignement, Université de Genève, Suisse

Federica Rossi**  <https://orcid.org/0009-0008-5437-9956>

Institut universitaire de formation pour l'enseignement, Université de Genève, Suisse

*Correspondance : Jean-Charles.Buttier@unige.ch

**Correspondance : Federica.Rossi@unige.ch

Jean-Charles Buttier est chargé d'enseignement en didactique de l'histoire et de la citoyenneté (en formation des enseignant-es du Secondaire, de l'enseignement spécialisé et en primaire) à l'IUFE de l'Université de Genève. Titulaire d'un Doctorat d'histoire (Université Paris 1, 2013), il exerce depuis 2019 en formation initiale des enseignant-es d'histoire du canton de Genève. Il s'intéresse particulièrement aux visées citoyennes de l'enseignement de l'histoire et de la citoyenneté, dans une approche tout autant didactique qu'historique en croisant savoirs historiques et approche émancipatrice de l'éducation.

Federica Rossi a obtenu en Master en Lettres à l'Università degli studi di Perugia et une habilitation à l'enseignement en Italie. Elle a été assistante de langue et littérature italienne à l'Université de Neuchâtel et a travaillé aux rapports entre Pirandello et le cinéma. Elle est actuellement chargée d'enseignement au sein de l'IUFE et assure l'atelier de didactique de l'italien A et B et le cours MITIC pour les arts visuels et la musique. Elle enseigne la langue et littérature italienne à plusieurs degrés et dirige à Genève la certification linguistique CILS (certificato italiano lingua straniera). Dans ses recherches, elle explore les intersections entre la littérature, le cinéma et les arts.

Les *Annales de l'Institut universitaire de formation pour l'enseignement* ou AIUFE est une nouvelle publication faite pour et par les formateurs-trices de l'IUFE de l'Université de Genève. Entre revue professionnelle et revue interface, elle s'adresse à un public plus large que les chargé-es d'enseignement qui œuvrent pour la formation enseignante du primaire, secondaire, de l'enseignement spécialisé et de la formation continue. En effet, la formation enseignante genevoise mobilise de nombreux professionnel·les aux statuts divers : formateurs-trices de terrain (FT) en Primaire (ordinaire ou spécialisé), Enseignant-es d'accueil (Edac) dans le Secondaire, sans oublier le corps professoral et toutes les personnes intervenant d'une façon ou d'une autre en formation. Les questions soulevées dans cette nouvelle publication pourront intéresser toutes personnes impliquées dans la formation des professionnel·les de l'éducation, ou bien qui s'y intéressent, en Suisse romande comme ailleurs.

Ce numéro des AIUFE vise à mettre en lumière une journée d'étude du programme de la Formation à l'enseignement secondaire (Forensec) qui a eu lieu le 10 novembre 2022 à l'initiative d'Isabelle Milli, alors directrice de l'IUFE. Le but était dès lors de mobiliser tout·es les formateurs-trices de la Forensec autour d'un événement fédérateur, ceci pour discuter d'enjeux de formation.

Voici pourquoi le thème choisi en 2022 a été volontairement centré sur la question des rencontres en formation avec ce titre : « L'hôte *inattendu* (élève, stagiaire, collègue) ? Posture et agir professionnels en formation enseignante. » Le pari réussi de cette journée était justement d'encourager les partages de pratiques des formateurs-trices du secondaire.

Cinq ateliers de réflexion ont été menés par des chargé-es d'enseignement à propos de l'accompagnement en formation pour l'enseignement : « l'hôte *inattendu* » étant soit un·e stagiaire en formation, un·e collègue en coéducation ou encore un·e chargé-e d'enseignement d'une autre branche. D'ailleurs, « l'hôte *inattendu* » prend également la forme d'un objet inhabituel en classe, d'une *ressource authentique*, permettant d'introduire un *réfèrent culturel* qui met en mouvement les dynamiques de travail et la posture enseignante au sein des interactions entre enseignant·e et élèves.

Lors de cette journée, les participant·es ont aussi eu l'opportunité de découvrir et de présenter des projets de recherche menés en lien avec l'IUFE concernant de nombreuses disciplines et des enseignements transversaux.

Ce premier numéro des Annales de l'IUFE conserve et témoigne des traces et des riches échanges qui ont eu lieu lors de cette journée d'étude, en croisant des comptes-rendus d'ateliers et des présentations de projets de recherche. Les articles de ce premier numéro traitent de problématiques de formations diverses, recoupées en trois thèmes, loin de couvrir la totalité des interventions.

Un premier thème concerne directement les ateliers de didactique disciplinaire qui sont au cœur de la formation secondaire genevoise et cible les outils et les supports de la formation. Ainsi, Yves Barblan et Federica Rossi s'intéressent au milieu didactique et à l'intégration de *realia* (ou *choses authentiques*) et de *réfèrents culturels* variés au sein de l'enseignement des arts plastiques et visuels et des langues, (l'enseignement de l'italien en particulier).

Séverine Perron rend compte dans sa contribution de recherches sur les sciences participatives à l'école, pour renouveler l'éducation scientifique et écologique en impliquant les élèves dans des projets de recherche « authentiques ».

Ce texte résonne avec celui de Murièle Jacquier, mettant en lumière l'émergence d'« hôtes *inattendus* » dans un dispositif de formation hybride en didactique de la physique. L'auteure montre comment les analyses croisées et la co-évaluation, se révèlent comme des moteurs d'un apprentissage collaboratif et réflexif au service d'un enseignement plus *authentique*.

Un second thème touche plus particulièrement à la question des postures enseignantes face aux élèves ou face aux étudiant·es futur·es enseignant·es tant dans le domaine de la didactique disciplinaire ou bien des enseignements transversaux.

Dans son article, Marion Van Brederode traite ainsi de l'entretien post-visite, activité fédératrice des chargé-es d'enseignement de la Forensec qui assurent des observations des stagiaires dans leur classe. Elle analyse les logiques à l'œuvre au cours de ces entretiens, en termes de posture enseignante notamment.

Dans leur article, Jean-Charles Buttier et Eva Waltermann, abordent la question des postures enseignantes face aux questions sensibles qui suscitent des controverses dans la société et potentiellement dans la classe. Parlant

depuis la didactique de l'histoire et de la didactique des langues, les auteurs-trices se demandent si l'intégration de ces questions sensibles en formation peut être un levier ou un obstacle pour les étudiant-es stagiaires.

Un troisième thème appréhende les perspectives offertes par des sujets de recherche en didactique disciplinaire et à leur impact potentiel sur la formation enseignante.

Ainsi, Sandrine Aeby Daghé traite dans son texte des enjeux didactiques sur la littéracie plurilingue en s'orientant plus spécifiquement sur la formation en enseignement primaire. L'auteure propose ainsi des pistes de recherche et de formation autour du genre de texte pour un enseignement plus coordonné des langues.

De son côté, Anne Monnier présente une recherche en cours visant à historiciser l'enseignement de la littérature à l'école obligatoire en Suisse romande et au Tessin entre le milieu du XIX^e et la fin du XX^e siècle. Cette approche historico-didactique débouche sur des pistes possibles pour la formation des enseignant-es aujourd'hui.

Les prochaines rencontres annuelles organisées par le comité scientifique de la journée d'étude et des *Annales de l'Institut universitaire de formation pour l'enseignement* (AIUFE) ne concerneront plus uniquement la filière de la Forensec mais tout l'Institut. Nous vous invitons donc à lire ce premier numéro comme une mise en bouche qui, nous l'espérons, vous fera goûter *la saveur des savoirs* tissés et enseignés à l'IUFE, pour citer Jean-Pierre Astolfi.

Le prochain numéro des *AIUFE* sera consacré aux conceptions et aux mises en œuvre de l'alternance au sein des cursus de formation à l'enseignement de l'IUFE (primaire, secondaire et enseignement spécialisé) qui seront discutées lors de la prochaine journée d'étude le jeudi 5 février 2026 à l'Université de Genève.

L'articulation entre théorie et pratique au cœur des formations, s'inscrit dans une logique d'alternance intégrative. Toutefois, cette articulation en pratique demeure encore un objet ouvert sans cesse remis en question par les « interprétations » des formateurs-trices et des stagiaires. Dans ce contexte, il apparaît pertinent de réinterroger ce principe à la lumière des débats scientifiques et professionnels autour de la multiréférentialité qui caractérise le concept d'alternance.

Ce prochain numéro projette des contributions de chercheurs-es et de formateurs-trices à propos de l'alternance en formation telle qu'elle est organisée, réalisée, vécue et interrogée par les acteurs-trices de la formation.

Les sciences participatives à l'École

Un levier pour renouveler l'éducation scientifique et écologique

*Participatory science at school
A lever for renewing scientific and ecological education*

Séverine Perron*  <https://orcid.org/0000-0003-4870-5571>

Institut universitaire de formation pour l'enseignement, Université de Genève, Suisse

*Correspondance : Severine.Perron@unige.ch

Résumé :

Les sciences participatives à l'École permettent d'impliquer les élèves dans des projets de recherche authentiques, renouvelant l'éducation scientifique et écologique. Elles favorisent l'apprentissage pluridisciplinaire, la motivation et l'engagement en connectant les élèves à des problématiques concrètes. Cependant, des limites subsistent, comme la complexité des ressources à disposition des élèves et une participation restreinte des élèves aux différentes étapes du processus scientifique. Des projets comme EDU Oak bodyguards ont montré l'importance d'une co-construction de ces projets avec les enseignant.es et les chercheur.es pour renforcer l'intégration pédagogique. Leur succès nécessite une formation adaptée des enseignant.es, un soutien institutionnel ainsi qu'une collaboration accrue entre acteurs éducatifs et scientifiques.

Abstract:

Participatory sciences at school involve students in authentic research projects, renewing scientific and ecological education. They encourage cross-disciplinary learning, motivation and commitment by connecting students to real-life issues. However, there are still limitations, such as the complexity of the resources available to students and the limited involvement of students in the various stages of the scientific process. Projects such as EDU Oak bodyguards have shown the importance of co-constructing these projects with teachers and researchers to enhance pedagogical integration. To be successful, they require appropriate teacher training, institutional support and increased collaboration between educational and scientific players.

Mots clés :

Sciences participatives, enseignement-apprentissage scientifique, authenticité

Keywords :

Citizen science, teaching-learning of science, authenticity

Séverine Perron est Chargée d'enseignement en didactique de la biologie à la FORENSEC-IUFE (Université de Genève). Docteure en Sciences de l'éducation spécialisée Didactique des Sciences (Université de Bretagne Occidentale et Université de Sherbrooke) et titulaire d'un CAPES en Sciences de la vie et de la Terre (SVT), elle a enseigné au secondaire en France pendant plusieurs années. Elle a ensuite été Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche (INSPE-Université de Bordeaux), où elle a participé à la formation de futur.es enseignant.es. À son arrivée à l'Université de Genève, elle a d'abord intégré le Groupe de recherche en didactique comparée (GREDIC), contribuant ainsi à différents projets de recherche. Aujourd'hui, membre du Groupe de recherche en didactique de la biologie et du Laboratoire interdisciplinaire des éducations à la soutenabilité (LIESS,) ses travaux portent sur l'enseignement-apprentissage des sciences aux frontières de l'École.

La notion de sciences participatives, parfois appelée sciences citoyennes ou recherches participatives, fait référence à la contribution active et volontaire de non-spécialistes à des projets scientifiques. Si ce terme est relativement récent (Bonney et al., 2009), les racines de ces approches collaboratives sont pourtant anciennes (dès l'antiquité) et s'inscrivent dans une longue tradition d'observations, de collectes et d'échanges de savoirs. Cette histoire est jalonnée de contributions majeures provenant de passionnés, d'amateurs éclairés et de communautés locales, bien souvent en lien étroit avec les savants de l'époque (Miller-Rushing, Primack & Bonney, 2012).

Les sciences participatives, en intégrant les élèves dans de véritables projets de recherche, constituent une innovation pédagogique majeure. Elles redéfinissent la manière d'enseigner les sciences en connectant les élèves aux réalités scientifiques tout en les sensibilisant aux défis environnementaux. S'appuyant sur des initiatives telles que les projets LAGRIBOT, *Tree bodyguards*¹ et *EDU Oak bodyguards*² auxquels j'ai collaboré, ce modeste texte illustre le potentiel de ces approches pour renouveler l'éducation scientifique (Perron, Marzin-Janvier et Castagneyrol, 2021).

Les défis persistants de l'éducation scientifique formelle

Depuis plusieurs années, l'enseignement des sciences de la nature évolue pour répondre aux enjeux de transition écologique et d'inclusion sociale (une éducation scientifique pour tous). Cependant, les systèmes éducatifs formels rencontrent plusieurs obstacles. Tout d'abord, les méthodes pédagogiques employées par les enseignant.es manquent souvent d'authenticité scientifique, ce qui crée une déconnexion entre les savoirs enseignés et les pratiques scientifiques réelles. Cette difficulté est amplifiée par les contraintes institutionnelles, telles que des programmes scolaires rigides et des évaluations normatives, qui laissent peu de place à l'expérimentation pédagogique. Par ailleurs, les initiatives d'éducation au développement durable adoptent souvent une approche comportementaliste, sans intégrer pleinement les démarches scientifiques dans les activités scolaires (Perron et Marzin-Janvier, 2022). Ces limites démontrent la nécessité de compléter l'éducation formelle par des collaborations avec des organismes scientifiques pour favoriser l'engagement des élèves dans des activités « authentiques ».

Les sciences participatives comme levier éducatif

Les sciences participatives impliquent des citoyens, y compris des élèves, dans des projets de recherche scientifique, leur permettant de participer activement à la collecte de données ou à d'autres étapes du processus scientifique. Cette approche présente un potentiel éducatif considérable. D'une part, elle offre une inclusion sociale en s'adressant à des élèves de tous horizons et niveaux scolaires (Aivelo et Huovelin, 2020). D'autre part, elle enrichit les apprentissages des élèves en renforçant leur compréhension des sciences et leur auto-efficacité perçue. Les sciences participatives permettent également d'aborder des notions pluridisciplinaires, notamment en biologie, durabilité, mathématiques et géographie (Koomen et al., 2018). Enfin, elles renforcent la motivation des élèves en les connectant à des problématiques concrètes, ce qui améliore leur intérêt pour les sciences et leurs connaissances épistémologiques.

Cependant, dans la plupart des cas, la participation des élèves est très guidée par leurs enseignant.es et se limite souvent à des étapes prédéfinies, comme la collecte de données. Cette situation réduit leur implication dans les phases plus complexes, telles que la formulation des problématiques ou l'interprétation des résultats, ce qui limite leurs apprentissages et leur autonomie scientifique (Perron, 2021).

Résultats des projets LAGRIBOT, *Tree bodyguards* et *EDU Oak bodyguards*

Les projets LAGRIBOT (2018-2019), *Tree bodyguards* (2019-2022) et *EDU Oak bodyguards* (2020-2022) offrent des perspectives précieuses sur l'intégration des sciences participatives dans les Écoles. Ces initiatives

¹ <https://sites.google.com/view/oakbodyguards/home/fran%C3%A7ais>

² <https://www.mshb.fr/event/sciences-participatives-lecole-quel-accompagnement-enseignants-pour-developper-apprentissages>

visaient à impliquer des enseignant.es et leurs élèves du primaire et du secondaire dans des projets scientifiques, étudiant l'impact du réchauffement climatique sur la biodiversité.

Les projets de sciences participatives LAGRIBOT et *Tree bodyguards* se sont concentrés sur la collecte et l'analyse de données en lien avec les écosystèmes et la biodiversité. Les enseignant.es participant.es ont exprimé leur enthousiasme pour l'authenticité scientifique des projets et leur potentiel pluridisciplinaire. Ces projets ont permis d'aborder des thématiques variées, telles que les écosystèmes, les réseaux trophiques et la biodiversité, tout en intégrant des disciplines comme les mathématiques et la géographie. Cependant, des défis importants ont été relevés, notamment la complexité des protocoles de recherche et des ressources pédagogiques proposés par les scientifiques, souvent jugés inadaptés au niveau des élèves (Perron, Marzin-Janvier et Castagnérol, 2021). De plus, les interactions entre enseignant.es et chercheur.es étaient limitées, ce qui a réduit l'intégration des projets dans les pratiques éducatives.

Le projet EDU *Oak bodyguards* a adopté une approche plus collaborative en impliquant des enseignant.es, des écologues et des chercheur.es en sciences de l'éducation dans la co-construction de séquences pédagogiques en lien avec le projet *Tree bodyguards*. Ces séquences, centrées sur l'impact du réchauffement climatique sur les écosystèmes, comprenaient plusieurs étapes : construction d'un problème scientifique, mise en œuvre de protocoles expérimentaux, identification des traces de prédation, analyse des résultats et réflexion sur les métiers de la recherche en écologie. Les élèves ont ainsi pu s'approprier des concepts scientifiques tout en expérimentant des démarches scientifiques « authentiques ». Les enseignant.es ont joué un rôle crucial pour recréer cette authenticité en classe (Perron et Marzin-Janvier, 2022).

Perspectives pour une meilleure intégration des sciences participatives

Les résultats de ces projets montrent que les sciences participatives nécessitent des ajustements importants dans les pratiques pédagogiques et une formation spécifique pour les enseignant.es. Tout d'abord, il est essentiel de contextualiser ces projets dans les progressions annuelles des enseignant.es et de les aligner sur les objectifs des programmes scolaires. Cela permet de les intégrer plus efficacement dans les curricula et d'optimiser leur impact éducatif. Ensuite, les enseignant.es doivent être formé.es à l'intégration de ses projets en classe, en s'appuyant sur des ressources pédagogiques adaptées et simplifiées pour répondre aux besoins des élèves (Perron et Marzin-Janvier., 2023).

Une autre piste consiste à encourager une plus grande autonomie des élèves dans les projets scientifiques. Cela inclut leur participation à toutes les étapes du processus, de la définition des problématiques à l'interprétation des résultats, afin de les engager davantage et de renforcer leur compréhension des sciences (Koomen et al., 2018). Enfin, la collaboration entre enseignant.es et chercheur.es doit être renforcée pour garantir une meilleure intégration des approches scientifiques dans les pratiques éducatives.

Conclusion

Les sciences participatives représentent une avancée significative pour l'enseignement des sciences en milieu scolaire. En connectant les élèves aux réalités scientifiques et aux enjeux écologiques, elles permettent de renouveler les pratiques pédagogiques et d'encourager une éducation plus « authentique » et inclusive. Cependant, leur généralisation nécessite un soutien institutionnel accru, une formation adaptée des enseignant.es et une collaboration renforcée avec les chercheur.es. Ces initiatives participatives ouvrent ainsi la voie à une éducation scientifique et écologique qui prépare les élèves à relever les défis du XXI^e siècle tout en les sensibilisant à leur rôle de citoyens engagés et responsables.

Références bibliographiques

Aivelo, T., et Huovelin, S. (2020). Combining formal education and citizen science: A case study on students' perceptions of learning and interest in an urban rat project. *Environmental Education Research*, 26(3), 324–340.

- Bonney, R., Cooper, C. B., Dickinson, J., Kelling, S., Phillips, T., Rosenberg, K. V., et Shirk, J. (2009). *Citizen Science: A Developing Tool for Expanding Science Knowledge and Scientific Literacy*. *BioScience*, 59(11), 977–984.
- Koomen, M. H., Rodriguez, E., Hoffman, A., Petersen, C., et Oberhauser, K. (2018). Authentic science with citizen science and student-driven science fair projects. *Science Education*, 102(3), 593-644.
- Miller-Rushing, A. J., Primack, R. B., & Bonney, R. (2012). The history of public participation in ecological research. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 10(6), 285–290.
- Perron, S., Marzin-Janvier, P., et Castagneyrol, B. (2021). Les projets de sciences citoyennes à l'école : pour quelles visées éducatives ? L'exemple du projet « Les gardiens des chênes » *Éducation relative à l'environnement*, 16(2). <https://doi.org/10.4000/ere.7977>
- Perron, S. (2021). Les projets de sciences citoyennes à l'École : quelles pratiques d'enseignement ? *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 15 (1), 25-43. <https://doi.org/10.26220/REV.3572>
- Perron, S. et Marzin-Janvier, P. (2022). Les projets de sciences citoyennes mis en œuvre en classe : pour quelle « authenticité » ? *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 16 (2), 27-46. <https://doi.org/10.26220/rev.4115>
- Perron, S et Marzin-Janvier, P. (2023). Les sciences participatives à l'école, un partenariat prometteur. *Cahiers pédagogiques*, 587. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/les-sciences-participatives-a-lecole-un-partenariat-prometteur/>

L'intégration des dispositifs hybrides dans la formation des enseignant-es

Enjeux et perspectives pour les formateurs et formatrices d'enseignant-es du secondaire

*Integrating hybrid devices into teacher training
Issues and prospects for secondary teacher trainer*

Murièle Jacquier*  <https://orcid.org/0009-0001-0943-2307>

Institut Universitaire de formation pour l'enseignement, Didactiques des sciences physiques 2, Université de Genève, Suisse

*Correspondance : muriele.jacquier@unige.ch

Résumé :

Ce texte révèle les premiers effets d'un dispositif de formation hybride (alternance de présentiel, d'expérimentation sur le terrain et de distanciel), basé sur la plateforme Moodle et des approches pédagogiques actives. Dans ce dispositif, il est attendu des enseignant-es en formation un engagement autonome et régulier, une participation active et collaborative, une réflexivité sur les pratiques et une co-construction de leur formation. Le-la formateur-trice n'est plus seulement transmetteur, mais guide, facilitateur-trice et accompagnateur-trice dans le processus d'apprentissage. Les premiers effets de ce dispositif sont partagés aux formateurs-trices afin de susciter une analyse distanciée et enrichir l'évaluation.

Abstract :

This text reveals the initial effects of a hybrid training system, alternating face-to-face, in-field and distance learning sessions, based on the Moodle platform and active teaching approaches. Under this system, trainee teachers are expected to commit themselves autonomously and regularly, to participate actively and collaboratively, to reflect on their practices and to co-construct their training. The trainer is no longer simply a transmitter, but a guide, facilitator and coach in the learning process. The initial effects of this system are shared with the trainers to encourage a distanced analysis and enrich the evaluation.

Mots clés :

Dispositifs hybrides, formation des enseignant-es, apprentissage collaboratif, médiation des savoirs, numérique et pédagogie

Keywords :

Hybrid devices, teacher training, collaborative learning, knowledge mediation, digital technology and education

Chargée d'enseignement de la didactique de la physique à l'IUFE depuis 2020 et enseignante de physique, mathématiques et informatique depuis 2003. Titulaire d'un doctorat en physique des particules, d'un MASE en physique, d'un CSDS en mathématiques et d'un diplôme additionnel pour l'enseignement de l'informatique. Ses centres d'intérêts sont les sciences et leur enseignement de manière générale, l'interdisciplinarité, le numérique, le travail collaboratif et coopératif, la différenciation pédagogique. Elle est membre du LIESS, laboratoire interdisciplinaire des éducations à la soutenabilité.

Problématique analysée et concepts-clefs

Face à l'évolution des pratiques de formation, marquée par une adoption croissante des dispositifs hybrides (Osguthorpe & Graham, 2003) et aux contraintes locales telles que la surcharge de travail des enseignant-es en formation, l'atelier de didactique de la physique a été entièrement repensé pour répondre à ces enjeux. Ce dispositif hybride de formation combine 20 % de présentiel, 30 % d'expérimentation en classe et 50 % de formation à distance majoritairement asynchrone. Il s'appuie sur trois principes fondamentaux : le connectivisme, valorisant l'accès au savoir via un réseau d'interactions (avec les pairs, les ressources et les plateformes) ; l'alignement pédagogique, assurant la cohérence entre intentions, activités et évaluations dans des formats variés (travail coopératif, classe inversée, enseignement explicite) ; enfin, la médiation des savoirs, repositionnant le/la formateur-trice comme facilitateur-trice plutôt que simple transmetteur-trice.

Lors de la journée d'étude de la Forensec de novembre 2022, ce nouveau dispositif de formation a été présenté dans le cadre d'un atelier destiné aux formateurs-trices d'enseignant-es. Cet atelier poursuivait un double objectif : faire découvrir le dispositif hybride mis en place pour les enseignant-es en formation et recueillir les retours de formateurs-trices expérimenté-es, eux/elles-mêmes engagé-es dans des ateliers de didactique. Leurs analyses critiques, enrichies par leur pratique, permettent d'interroger la pertinence du dispositif au regard des réalités du terrain et d'envisager des pistes d'amélioration.

Le propos de cet article s'ancre dans une recherche personnelle fondée sur une approche qualitative. Les données ont été collectées à partir des interactions en ligne (forums Moodle, revues croisées, productions collaboratives), d'observations en présentiel et sur le terrain, de témoignages d'enseignant-es en formation (qu'ils soient débutant-es ou expérimenté-es), ainsi que des réponses aux questionnaires ADEVEN (Aide au Développement de l'Évaluation des Enseignements, cet outil permettant de développer la qualité des enseignements). Cinq thèmes majeurs se dégagent : l'engagement, l'autonomie, la collaboration, la réflexivité et l'évolution des postures professionnelles. S'y ajoutent les réactions des formateurs-trices lors de l'atelier de restitution de novembre 2022, analysées a posteriori malgré l'absence de verbatim, et qui offrent un éclairage précieux sur les conditions de transfert de ce modèle pédagogique.

Enjeux théoriques et descriptif du dispositif hybride

L'hybridation de l'atelier de didactique de la physique A transforme radicalement l'écosystème de la formation en redéfinissant quatre dimensions clés : espaces, temporalités, rôles et interactions.

Les espaces sont réinventés pour favoriser l'articulation entre présentiel et distanciel. Les séances en présentiel sont animées sous forme d'ateliers collaboratifs où l'enseignant-e en formation endosse le rôle d'apprenant, pratique, échange et expérimente. En parallèle, Moodle offre un espace numérique permettant un accès permanent aux documents, vidéos, forums et activités entre pairs, facilitant une gestion autonome du travail. Pour garantir la continuité pédagogique, des espaces intermédiaires tels que Zoom, la messagerie Moodle renforcent les interactions entre les différents temps et modalités.

Les temporalités sont repensées pour augmenter la flexibilité et encourager l'engagement. Le temps asynchrone permet à chacun de progresser à son rythme, selon ses besoins et préférences (lecture, audio, vidéo), tandis que le temps synchrone, que ce soit en atelier collectif, en duo ou en accompagnement individuel, est dédié à la confrontation, à la régulation et à la co-construction. À cela s'ajoute un temps professionnel sur le terrain, où chaque enseignant-e expérimente, seul ou accompagné, des gestes et des stratégies pédagogiques. Cette alternance de temps asynchrones, synchrones et terrain, articulée avec souplesse, est essentielle pour maintenir l'engagement des participants.

Les rôles évoluent également. Le/la formateur-trice cesse d'être un transmetteur-trice magistral-e pour devenir un facilitateur-trice, médiateur-trice, accompagnateur-trice et animateur-trice de communauté. Il enrichit le dispositif par l'intervention d'enseignant-es expérimenté-es, de jeunes diplômé-es, de formateurs-trices transversaux ou de membres de sociétés professionnelles. De leur côté, les enseignant-es en formation deviennent acteurs-trices de leur parcours : ils expérimentent, s'autogèrent, produisent des contenus (portfolios, séquences, retours d'expérience) et intègrent les postures vécues dans leur future pratique. Le lien formateur-trice-formé-e s'instaure dorénavant sur un mode plus horizontal, dans une logique andragogique où l'accompagnement est ajusté aux besoins et favorise une co-construction progressive des compétences.

Les interactions se diversifient : les échanges entre pairs se déroulent via forums, groupes de travail ou retours critiques ; le-la formateur-trice assure un tutorat personnalisé, en ligne ou en présence ; d'autres professionnel·les de l'éducation (psychologues, assistant·es sociaux·ales, référent·es, doyen·nes) sont mobilisés ; et les contenus sont abordés de manière interactive via quiz, annotations collaboratives, etc. Ce dispositif dépasse le modèle transmissif traditionnel, en recomposant les dynamiques pédagogiques, didactiques et sociales autour d'un environnement technologique et humain centré sur l'apprenant, tandis que le-la formateur-trice déploie des gestes professionnels adaptés à ces environnements.

Usages effectifs du dispositif hybride

La plateforme Moodle constitue le cœur de l'organisation de l'atelier A, à la fois pour le-la formateur-trice et pour les enseignant·es en formation. Le-la formateur-trice y structure des parcours hybrides en modules accessibles, favorise l'autonomie par des ressources diversifiées (cours, vidéos, consignes, grilles d'évaluation) et utilise les fonctionnalités de quiz, forums, devoirs collaboratifs et rapports d'activité pour assurer du suivi et encourager l'auto-régulation. Les enseignant·es en formation se connectent régulièrement pour consulter, participer aux forums, déposer leurs travaux et effectuer les évaluations requises. La revue croisée est intégrée à l'environnement Moodle : chaque participant·e évalue et commente le travail de deux pairs selon une grille commune, ce qui renforce à la fois l'analyse critique et l'apprentissage mutuel.

La classe inversée est également fortement présente : avant les séances, le/la formateur-trice met à disposition des vidéos, des lectures ou des quiz préparatoires. En présentiel, les activités (étude de cas, débats, travaux pratiques) s'ancrent dans ces apports préparés en autonomie. Les enseignant·es arrivent en atelier avec des questions précises, prêts à confronter leurs idées à celles des autres. Les forums, modérés et relancés par le/la formateur-trice, jouent un rôle central d'espace d'échange, où les enseignant·es posent des questions, partagent des ressources et s'entraident.

Les visites croisées, organisées en binômes, permettent aux enseignant·es de s'observer en classe, d'utiliser des grilles d'observation partagées et de proposer des retours constructifs. Cette pratique encourage l'analyse réflexive, l'inspiration mutuelle et l'ouverture à d'autres approches.

En adoptant la posture d'apprenant·e au sein de ces dispositifs de pédagogie active, les enseignant·es en formation vivent eux-mêmes les méthodes qu'ils seront amenés à utiliser, ce qui facilite grandement leur appropriation et renforce leur confiance pour les reproduire dans leur propre pratique.

Effets du dispositif sur les enseignant·es en formation

Les dispositifs hybrides instaurés dans l'atelier A ont des effets tangibles. L'usage régulier des outils numériques et la variété des formats stimulent clairement l'engagement : sur Moodle, on constate une assiduité renforcée, ainsi qu'une réalisation progressive des tâches, gage de qualité accrue des productions. Ce fonctionnement facilite aussi l'articulation théorie-pratique : les enseignant·es en formation, après avoir exploré les contenus en amont et échangé en atelier, ont davantage confiance et motivation pour expérimenter concrètement sur le terrain. De plus, ces dispositifs soutiennent la construction d'une identité professionnelle, à la fois individuelle et collective : la conception de séquences pédagogiques partagées, analysées et enrichies par les pairs contribue à affirmer leur posture professionnelle.

L'analyse des réponses aux questionnaires ADEVEN révèle que les enseignant·es en formation apprécient particulièrement la souplesse organisationnelle du dispositif, qui leur permet de concilier contraintes personnelles et apprentissage, ainsi que le développement de compétences transversales telles que le travail collaboratif ou la maîtrise des outils numériques, essentiels pour l'enseignement contemporain. En revanche, certains reculent face à la charge cognitive que génèrent la densité des contenus, la multiplicité des formats et l'utilisation de plateformes numériques, notant des disparités de compétences techniques.

Du côté des formateurs·trices, la présentation du dispositif hybride suscite un regard plus global. Ils reconnaissent les atouts de la diversification des modalités et de l'évolution vers des rôles plus facilitants que transmissifs. En parallèle, ils soulignent les coûts en temps et en énergie pour concevoir, animer et suivre ces dispositifs hybrides, ainsi que la nécessaire maîtrise des outils numériques. Enfin, les auteurs soulignent les tensions inhérentes à la recherche d'un équilibre entre l'autonomie laissée aux apprenant·es et les impératifs de régulation à distance. Cette tension se trouve renforcée par la double casquette formation/certification portée par

les formateurs-trices, qui doivent à la fois adopter une posture de soutien pédagogique et assurer une fonction d'évaluation, parfois perçue comme contradictoire. Ces constats indiquent que, bien que prometteur, le dispositif exige une adaptation progressive de tous les acteurs-trices concernés.

Vers une hybridation raisonnée et collaborative de la formation des enseignants

Les échanges lors de l'atelier dédié aux formateurs-trices ont mis en exergue des enjeux fondamentaux pour structurer à l'avenir une hybridation réfléchie de la formation des enseignant-es. L'équilibre entre théorie et pratique se révèle essentiel : l'hybridation met en lumière les tensions entre ces deux dimensions, et la formation est plus efficace lorsqu'elle ancre les savoirs théoriques dans des contextes professionnels réels tout en structurant une réflexion critique. L'interdisciplinarité et l'innovation pédagogique ont également émergé comme leviers majeurs : faire dialoguer plusieurs disciplines enrichit les pratiques et développe des compétences systémiques, cruciales pour répondre à la complexité des enjeux éducatifs actuels.

Ces premières observations amènent à repenser la formation des enseignant-es du secondaire. L'avenir ne réside pas simplement dans l'addition de modalités, mais dans une reconfiguration profonde des façons de médiatiser les savoirs. Pour cela, une réflexion commune est nécessaire, portant sur la formation des formateurs-trices, les outils numériques employés et les finalités pédagogiques visées. Ainsi, la formation professionnelle pourrait s'engager dans une hybridation raisonnée et collaborative, durable dans le temps et adaptée aux défis contemporains.

Références bibliographiques

- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469–496.
- Peltier, C., & Séguin, C. (2021). Hybridation et dispositifs hybrides de formation dans l'enseignement supérieur : Revue de la littérature 2012–2020. *Distances et médiations des savoirs*, 35. <https://doi.org/10.4000/dms.6414>
- Peraya, D., & Fiévez, A. (2022). Stratégies numériques des institutions d'enseignement supérieur : Quelques reflets du terrain. *Distances et médiations des savoirs*, 38. <https://doi.org/10.4000/dms.7989>
- Burton, R., Guillemet, L., Henri, F., Charlier, B., & Vallerand, A. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9, 69–96. <https://doi.org/10.3166/DS.9.69-96>
- Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology*, 43(6), 51–54.
- Jorro, A. (2010). Former et se former dans une posture d'accompagnement. *Éducation permanente*, 185, 103–114.
- Lebrun, M. (2005). *Le numérique pour enseigner et apprendre : Mythes et réalités*. De Boeck.

Le milieu didactique au-delà des sentiers battus et des représentations

Une place pour l'autonomie et la créativité

*The didactic environment beyond the beaten track and representations
A place for autonomy and creativity*

Yves Barblan*  <https://orcid.org/0009-0006-9727-5618>

Institut universitaire de formation pour l'enseignement, Université de Genève, Suisse

Federica Rossi**  <https://orcid.org/0009-0008-5437-9956>

Institut universitaire de formation pour l'enseignement, Université de Genève, Suisse

*Correspondance : Yves.Barblan@unige.ch

**Correspondance : Federica.Rossi@unige.ch

Résumé :

Cet écrit présente le contenu d'un des ateliers proposés lors de la journée d'étude « L'hôte (in)attendu ». Il explore les possibilités d'usage d'objets socio-culturellement ancrés et indépendants des manuels scolaires en classe. Ce cheminement particulier peut aider les élèves à développer des compétences élargies et différenciées en présentant une perspective surprenante pour appréhender et mobiliser les objets de savoirs en classe. Car emprunter des chemins de traverse, c'est se confronter à des enjeux et des défis pour entrer différemment dans la tâche et mobiliser des compétences élargies. L'atelier, mené par Yves Barblan et Federica Rossi, a proposé d'échanger autour de possibles milieux 'authentiques', afin d'en dégager des convergences et des différences dans les diverses didactiques.

Abstract :

This article presents the content of one of the workshops held during the "L'hôte (in)attendu" study day. It explores the possibilities of using socio-culturally anchored, textbook-independent objects in the classroom. This particular pathway can help students develop broad, differentiated skills, presenting a surprising perspective on how to apprehend and mobilize knowledge objects in the classroom. Because taking a different path means confronting new issues and challenges in order to enter the task differently and mobilize broader competencies. The workshop, led by Yves Barblan and Federica Rossi, proposed a discussion of possible "authentic" environments, with a view to identifying convergences and differences in the various didactics.

Mots clés :

Milieu didactique, matériel authentique, axe culturel, approche actionnelle, langages visuels, realia (choses authentiques), aspects socio-culturels

Keywords :

Teaching environment, authentic material, cultural axis, action-oriented approach, visual language, realia (authentic things), socio-cultural aspects

Yves Barblan enseigne depuis 13 ans les Arts Visuels au secondaire Genevois. En parallèle, il a soutenu une thèse en science de l'éducation sur la notion d'erreur et d'évaluation dans l'enseignement effectif des arts Visuels. Membre du laboratoire du Didactique des Arts et du Mouvement (DAM), il est actuellement chargé d'enseignement au sein de l'IUFE et assure l'atelier de didactique disciplinaire A ainsi qu'une suppléance pour un cours sur l'évaluation en soutien des apprentissages dans les disciplines artistiques et sportives.

Federica Rossi a obtenu en Master en Lettres à l'Università degli studi di Perugia et une habilitation à l'enseignement en Italie. Elle a été assistante de langue et littérature italienne à l'Université de Neuchâtel et a travaillé aux rapports entre Pirandello et le cinéma. Elle est actuellement chargée d'enseignement au sein de l'IUFE et assure l'atelier de didactique de l'italien A et B et le cours MITIC pour les arts visuels et la musique. Elle enseigne la langue et littérature italienne à plusieurs degrés et dirige à Genève la certification linguistique CILS (certificato italiano lingua straniera). Dans ses recherches, elle explore les intersections entre la littérature, le cinéma et les arts.

Introduction

D'après Wilkins (1976) le *matériel authentique est un objet ancré dans le réel qui peut substituer momentanément le manuel de référence.*

Cette irruption souvent inattendue de cartes postales ou d'un menu, par exemple, en classe de langue, peut provoquer un effet sur la motivation des élèves. Plus particulièrement, il s'agit de différents types d'objets ancrés socio-culturellement et son usage est largement documenté dans la recherche (Vassallo, 2003 ; Begotti, 2008 ; Iasci, 2019). Ce procédé est également présent dans le cadre des arts plastiques et visuels (ci-après APV) sous forme d'objets culturels élargis : un tableau dans la salle de cours, un film, une œuvre *in situ*, des citations publicitaires ou l'histoire d'un faussaire...

Durant la journée d'étude « l'hôte (in)attendu », l'atelier animé par Rossi & Barblan a permis d'échanger autour de possibles milieux 'authentiques' et de réfléchir à comment permettre à l'élève une entrée différenciée par la rencontre d'une *Bialetti* ou l'attente de *La Crémère*...

Faire de nécessité vertu

L'enseignement des Arts Plastiques¹ et Visuels est caractérisé par une certaine discrétion en termes de prescrit. À l'inverse des disciplines canoniques, il n'existe pas de Moyens d'Enseignement Romands pour les APV et les contenus d'apprentissage sont à discriminer et articuler en fonction des pratiques sociales de références (Martinand, 1986).

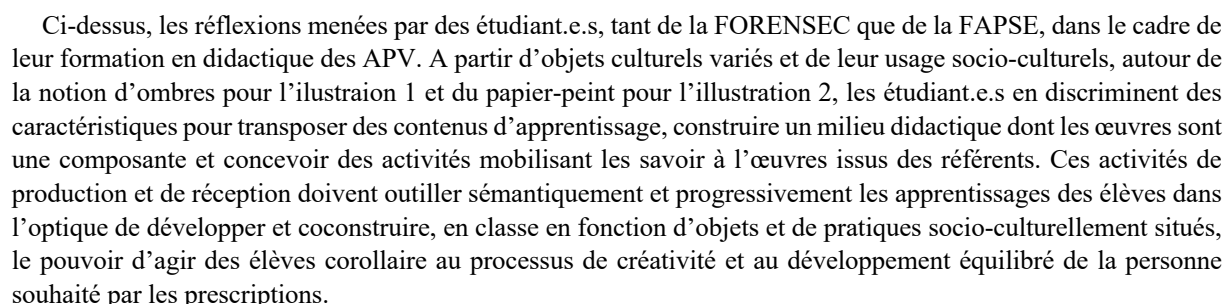
Dans le contexte de l'école obligatoire en Suisse romande et au Tessin, les prescriptions quant à son enseignement enjoignent à « l'exploration des langages visuels » pour « aider à leur compréhension », « favorise[r] la construction de références culturelles » dans le but de contribue[r] au développement et à la stimulation du potentiel créatif des élèves » (PER, <https://portail.ciip.ch/per/domains/4>). Le prescrit romand inscrit la pratique scolaire des APV comme indissociable et corrélée à la *culture* qui constitue l'un de ses axes². Les visées prioritaires et l'articulation du Plan d'Études Romand (PER) en 4 axes d'enseignement interdépendants rompent avec les conceptions « académiques » et « spontanées ou expressionnistes » de la créativité, ayant historiquement modelé l'enseignement des APV (Lemonchois, 2018 ; Márquez, 2018). Cela afin de favoriser une « approche globale des finalités des arts » (PER, p. 8).

Le « développement de la personnalité par l'accès à la culture à travers le processus créatif » souhaité (PER, <https://portail.ciip.ch/per/domains/4>), ancre de manière dialogique la production et les références culturelles, ainsi que la découverte et l'appropriation pratique des *langages visuels* et des contenus d'apprentissage y relatifs. Le couplage entre offre culturelle et enseignement artistique permet de rendre manifestes des pratiques sociales de référence. Les référents culturels (œuvres/objets, pluriels et de genres différents) ouvrent à la compréhension d'aspects socio-culturels et aident, entre autres, à développer les interprétations des élèves, car ils matérialisent des contenus d'apprentissage qu'il revient à l'enseignant.e de définir, déclarer et convoquer dans ses dispositifs d'enseignement. Il ne s'agit pas de se référer à un canon stylistique mais aux effets de sens (que nous appelons *contenus d'apprentissages esthétiques*³ dans les disciplines artistiques) qui se mobilisent dans les manifestations culturelles, en référence et en anticipation aux œuvres (littéraires, musicales, cinématographiques, plastiques etc.). Passé, futur et Zone Proximale de Développement (Vygotski, 1930/1985) doivent rythmer alternativement et dynamiquement les apprentissages des élèves ; passé dans la rencontre d'une *culture* et de ses codes, et futur dans « la subjectivation d'un système de discours par un sujet qui s'invente par et dans son discours » (Meschonnic, 2008, p. 209). En d'autres termes, c'est en engageant l'élève à « faire avec » dans des « jeux de formes » qu'un enseignement des APV pourrait favoriser les *processus créatifs* et le développement de la personnalité des élèves.

¹ Nous employons à dessein ce terme qui renvoie tant aux matériaux qu'à un type de raisonnement ouvert

² Les axes ou domaines du PER pour les APV sont : Expression représentation, Technique, Perception, Culture

³ À la suite d'Isabelle Mili (2018), nous définissons le contenu d'apprentissage esthétique comme les effets de procédures techniques, telle la notion de flou (ou *sfumato*) pour rendre une notion d'espace dans une composition en APV, par exemple.



Le développement de l'approche communicative et actionnelle dans l'enseignement des langues étrangères, a mis l'accent sur l'interaction effective et l'utilisation pratique de la langue dans des contextes 'authentiques', afin d'enrichir les compétences communicatives des élèves. C'est dans l'optique de développer le bagage langagier et expressif de l'élève dans des situations de communication réelles (mise en œuvre de la langue dans l'interaction) que le matériel 'authentique' entre en classe. Ce matériel n'a pas été spécifiquement conçu pour un cours de langue, mais s'adresse à l'origine à des locuteurs natifs car il est tiré du contexte socioculturel (usage de la langue) du pays dont on étudie la langue.

16

© 2025 Yves Barblan et Federica Rossi
Cette publication est mise à disposition sous [licence Creative Commons Attribution 4.0 International \(CC BY\)](#)

stylistiques,...) que les supports pédagogiques traditionnels. L'objectif est de préparer les étudiant.es à gérer la langue en s'immergeant dans le contexte linguistique-culturel de référence, « comme des » locuteurs natifs.

Les manuels de langues récemment publiés s'enrichissent de plus en plus des sources définies comme 'authentiques' (vidéos, chansons, podcasts...). Ces ressources sont des 'ponts' entre l'usage de la langue en classe et les situations linguistiques réelles (Harrich, 2011). Cette stratégie didactique complète l'usage des manuels et des unités d'apprentissage grammaticales, en plongeant les élèves dans des situations communicatives les contraignant à mobiliser les usages de la langue. En effet, les manuels et les codes de la langue ne suffisent pas à mobiliser son usage et son potentiel expressif. Pour approfondir et contextualiser les apprentissages langagiers, on exploite d'objets matériels tirés du quotidien⁴.

L'introduction d'une cafetière moka Bialetti ou d'un chocolat Perugina (un exemple de *realia* parmi les divers exemples possibles) non seulement ouvre les apprentissages vers des aspects socio-culturels riches par des signes linguistiques variés, mais éveille aussi la curiosité et la motivation des élèves pour les faire accéder à des apprentissages situés leur permettant de développer une forme d'*expressivité* langagière. Amener une Bialetti aux étudiant.es c'est les aider à convoquer un lexique du sensible quant à la description de l'objet et de l'expérience de préparer un moka mais aussi une autre manière d'intégrer l'usage linguistique de la forme verbale de l'impératif (*svita o apri la parte superiore, toglì il filtro, metti l'acqua nella parte inferiore, rimetti il filtro, prendi la polvere di caffè,...*).

Les *realia*⁵ seraient des potentiels pour favoriser une *expérience esthétique* (au sens de Dewey, 1934/2010) langagière par le biais de la manipulation des objets et de leur matérialité. Varier les contextes et les milieux permet la diversification des stimuli pour la mémorisation des mots qui se trouvent mobilisés en fonction des situations authentiques (Mezzadri, 2003 ; Torresan, 2016).

Discussion

A la suite de l'atelier et des échanges, nous avons constaté qu'en cours d'histoire ou de français, la référence à des affiches de campagnes politiques ou à des objets témoins - personnels et polémiques de périodes historiques - l'incursion d'œuvres culturelles inattendues est une piste d'apprentissage prometteuse.

L'incursion du « réel » entre les quatre murs d'une salle de cours peut favoriser en partie l'institutionnalisation des savoirs en rendant manifestes et tangibles les liens entre savoirs scolaires et culture (Brousseau, 1998). La présence de ce type d'objet influe également sur la motivation des élèves et leur permet de trouver plus de sens aux activités scolaires en appréhendant leurs liens avec les réalités socio-culturelles auxquelles ils sont confrontés hors classe. Ces objets inattendus peuvent également induire des apprentissages relatifs à des compétences fortement attendues par la noosphère, comme les démarches d'enquête ou scientifiques, les *softskills* ou encore par leurs aspects composites la transversalité disciplinaire. La logique ascendante des apprentissages induite par cette approche favorise la co-construction des apprentissages à partir des interactions entre actant du système (élève-savoir-enseignant.e) et le(s) milieu(x) didactique(s).

Toutefois, il ne saurait exister une « magie » du milieu ou de la tâche (Marsenach, 1981). Un potentiel piège dans le recours à ces objets inattendus serait une certaine littéralité impliquant que la présence de ces objets convoquerait, d'office, les savoirs et leur transmission. En tant que chargé.e d'enseignement, nous devons attirer l'attention des étudiant.es sur la question décuplée par ce type de pratique de comment présenter les objets de savoirs (Schneuwly, 2000) indépendamment de leur présence physique en classe pour favoriser les apprentissages et les expériences des élèves. Il s'agit donc de porter une attention particulière au phénomène de transposition didactique interne (Chevallard, 1991 / 1985) pour que les futur.es enseignant.es puissent mettre en place les conditions d'apprentissages permettant aux élèves une re-création du sens de ces objets, située en fonction et par le biais de leurs activités d'apprentissage. Cela pour favoriser l'apprentissage des notions abstraites ainsi que l'*expérience esthétique* des élèves, dans le but de développer leur pensée créatrice et leur processus de singularisation, indépendamment des disciplines et des ordres d'enseignement.

Bien que la présence et la convocation d'objets inattendus puissent soulever plusieurs questions didactiques, elles soulignent la richesse et la complexité du métier d'enseignant mais aussi et surtout, serions-nous tentés de

⁴ En didactique de l'italien, ces objets et ces matériaux de la vie quotidienne sont définis comme *realia*, du latin 'les choses réelles'

dire, le pouvoir d'agir des futurs.e.s enseignant.e.s pour inférer tant sur les processus d'apprentissage que sur le développement de la personnalité des élèves.

Références bibliographiques

- Begotti, P. (2008). Dalla pubblicità alle canzoni: didattizzare materiale autentico per insegnare l'italiano a stranieri; *Laboratorio ITALS*, 17, 33-49.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1991/1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). Plan d'études romand. <https://www.plandetudes.ch>
- Dewey, J. (1934/2010). *L'art comme expérience*. Gallimard.
- Harrich, K. (2011). Il notiziario ovvero l'importanza dell'uso dei materiali autentici nell'insegnamento-apprendimento linguistico. *Italiano Lingua Due*, 2, 2, 321-335.
- Iasci, P. (2019). Uso creativo di oggetti e realia in aula. *Bollettino ITALS*, XVII, 80, 108-120.
- Lemonchois, M. (2018). Aperçu de l'enseignement des arts visuels en Amérique du Nord du XIXème siècle à nos jours. In R. Rickenmann et I. Mili (Eds.). *Didactique des arts : acquis et développement* (p.19-30). *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 23.
- Márquez, F. (2018). Créativité et création en arts plastiques et visuels. Analyse de deux attentes dans le parcours scolaire. In R. Rickenmann et I.Mili (Eds.). *Didactique des arts : acquis et développement* (p.143-158). *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 23.
- Marsenach, J. (1981). Une recherche pour les enseignants d'éducation physique, à quelles conditions ? *Staps*, 3, 39-47.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaitre et transformer la matière*. Peter Lang.
- Meschonnic, H. (2008). Le sens du langage, non le sens des mots. *Cahiers Charles V*, 44, 203-225.
- Mili, I. et Rickenmann, R. (2005). La réception des œuvres d'art: une nouvelle perspective didactique, *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 27, 3, 431-452.
- Mili, I. (2018). Petit Jean et l'expérience esthétique. In M.-Ch. Beaudry, S. Brehm et J.-F. Boutin (Eds.). *Discours, usages de l'expérience esthétique en contexte scolaire : perspectives croisées* (p. 18-40). Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Torresan, P. (2016). Perché far muovere gli studenti ? *Officina.it*, 26, sezione "Extra".
- Vassallo, M.-L. (2006). L'ippogrifo didattico: il fascino del materiale autentico. *Bollettino ITALS*, XIV, 4.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Vygotski, L. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie In B. Schneuwly et J.-P., Bronckart, (Eds.), *Vygotski aujourd'hui* (p. 19-48). Delachaux et Niestlé.
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford University Press.

Observer, s'entretenir, réfléchir : à quoi s'attendre ?

Observe, discuss, reflect: what can you expect?

Marion Van Brederode*  <https://orcid.org/0000-0001-5836-3291>

Institut Universitaire de formation pour l'enseignement, AFORDENS, Université de Genève, Suisse

**Correspondance : Marion.VanBrederode@unige.ch*

Résumé :

Cet écrit rend compte du déroulement d'un des ateliers proposés lors de la journée d'étude « l'hôte (in)attendu ». Il a été élaboré par Christophe Bouillot et Marion van Brederode, tou-tes les deux chargé-es d'enseignement (CE) à l'IUFE, respectivement en didactique du droit et dans les dimensions transversales. Il s'est intéressé à « l'entretien post-visite » qui est une activité régulière des CE qui assurent des visites dans les classes où les enseignant-es en formation réalisent des stages.

Abstract :

This article reports on one of the workshops held during the study day on the subject of "the (un)expected guest". It was organised by Christophe Bouillot and Marion van Brederode, both lecturers at the IUFE in legal didactics and interdisciplinary dimensions respectively. It focused on the 'post-visit interview', which is a regular activity for CEs who visit classes where trainee teachers are doing their placements.

Mots clés :

Formation des enseignant-es, visite, entretien, vidéoformation, enquête collaborative

Keywords :

Teacher training, visit, interview, video training, joint survey

Marion van Brederode a enseigné pendant 15 ans, la biologie dans le secondaire en France. En parallèle, elle s'est formée aux sciences de l'éducation et a soutenu une thèse en 2016 sur l'enseignement des sciences et les inégalités sociales de réussite scolaire. Elle est actuellement chargée d'enseignement au sein de l'IUFE et assure des enseignements dans les dimensions transversales du programme d'enseignement des enseignant-es du secondaire (FORENSEC). Au sein du laboratoire AFORDENS elle poursuit ses recherches sur les processus de production d'inégalités et sur ce qui favorise (ou non) le développement professionnel dans les instances de formation.

Au cours de leur formation à l'IUFE, les enseignant-es du secondaire réalisent des stages dans des établissements scolaires en alternance avec les cours, séminaires et ateliers dispensés au sein de l'institut. Les stages formalisent la pratique sur le terrain et font l'objet d'observations dont certaines par un-e superviseur-e universitaire. Ces observations sont suivies d'un entretien post-visite qui représente, a priori, un maillon important du processus de formation. En effet, cet entretien permet aux stagiaires de se voir délivrer des retours sur leurs pratiques et ainsi de soutenir leur développement professionnel. Mais, plusieurs éléments participent à ce que les visées formatives de cet entretien ne soient pas nécessairement favorisées. D'une part, les chargé-es d'enseignement de la FORENSEC, qui sont les superviseur-es universitaires, sont peu voire pas formé-es à la réalisation de ces entretiens. Par conséquent, chacun-e d'entre eux/elles les investit en fonction de dimensions davantage personnelles (type de parcours professionnel, représentations sur la formation, expériences, sensibilité...) qu'en fonction de dimensions professionnelles concertées. Certes, le-a chargé-e d'enseignement peut s'appuyer sur le référentiel de compétences qui définit les gestes professionnels que le/la stagiaire doit acquérir mais ce document n'est certainement pas suffisant, en lui-même, pour que les façons de mener un entretien soient homogènes. D'autre part, du côté des enseignant-es en formation au sein de la FORENSEC, le poids évaluatif des visites et des entretiens associés est très important et cela peut conduire à des phénomènes de masquage des difficultés rencontrées dans la pratique et empêcher les étudiant-es de s'insérer dans une attitude authentiquement réflexive (Serres, Ria, & Adé, 2004).

L'atelier visait donc à faire prendre conscience aux participant-es des logiques à l'œuvre au cours de ces entretiens, à mettre au jour les préoccupations des formateurs/trices et des enseignant-es en formation et ainsi à interroger à quelles conditions l'entretien post-visite pourrait jouer ses visées formatrices ? Pour cela, les participant-es à l'atelier ont été placé-es en situation d'enquête collaborative. L'enquête collaborative, telle qu'elle est conçue par John Dewey (1993) et reprise par Joëlle Zask (2004), rassemble des individus dans la volonté de produire collectivement une transformation des situations propres à chacun-e des protagonistes (Lussi Borer & Muller, 2016). L'enquête produit de nouveaux objets (des connaissances, des savoirs, des croyances...) qui deviennent des outils pour agir. Cette enquête se réalise non pas à travers le travail prescrit mais à travers le travail réel. Ce dernier est rapporté dans l'enquête au travers d'extraits vidéosopiques. Dans le cas de l'atelier, ce sont des extraits d'un entretien post-visite mettant en jeu un CE d'histoire et une enseignante en formation qui ont servi de support à l'enquête. Dans ces extraits, on voit le CE transmettre les modalités du déroulement de l'entretien, questionner l'enseignante sur l'insertion de son activité dans la séquence (l'enseignante semble avoir des difficultés à comprendre la question car elle évoque le choix des supports), et lui demander si l'idée d'une comparaison entre la première guerre mondiale et la guerre en Ukraine (qui dure depuis 9 mois au moment de l'entretien) lui semble pertinente (l'enseignante indique qu'elle trouve la proposition pertinente mais que dans la classe, il y a un élève russe et que cette comparaison lui paraît complexe). On voit encore l'enseignante indiquer à son CE qu'elle a besoin d'être guidée et le CE lister les points positifs de la séance observée puis les points à améliorer.

Généralement, les premières réactions à un film se font généralement sur le mode du jugement. Or, nous cherchons à les éviter car elles placent les acteurs/trices dans des postures défensives incompatibles avec la formation. Pour cela, la confrontation collective au film distingue les propos descriptifs, interprétatifs et évaluatifs. Les participant-es à l'atelier ont donc dû décrire la vidéo puis émettre des hypothèses sur les préoccupations, les intentions, les attentes et les émotions du formateur et de l'étudiante. Ces hypothèses ont pu être infirmées ou confirmées en diffusant des extraits d'auto-confrontations du formateur d'une part et de l'étudiante d'autre part. Les principaux dilemmes qui ont été mis en avant sont les suivants. Du côté de l'étudiante, la tension entre la visée formative et certificative à l'œuvre pendant l'entretien est vécue comme très forte et la conduit à ne pas toujours donner à voir le travail qu'elle fait (ou qu'elle ferait) réellement mais davantage à répondre selon ce qu'elle pense que le CE voudrait observer. Du côté du CE, la contrainte du temps alloué à l'entretien est forte et cela le conduit à ne pas beaucoup donner la parole à l'enseignante, en tout cas moins qu'il ne le souhaiterait. Il est également pris dans une tension entre donner le maximum de conseils pour la pratique ou les hiérarchiser. Enfin, à plusieurs reprises il fait appel à sa propre expérience d'enseignant ne sachant plus s'il transmet le métier ou son métier.

Les dilemmes et tensions mis au jour au cours de cet atelier ont déjà été révélés par la recherche (Serres, 2009) mais ont été, si ce n'est des découvertes, au moins une prise de conscience pour une majorité des participant-es aux ateliers, en particulier en ce qui concerne les ressentis de l'étudiante. Le travail visant à discuter les conditions pour que l'entretien post-visite puisse être un espace de soutien au développement professionnel a été peu développé par manque de temps mais mériterait d'être prolongé au sein de l'institut de formation. Ce qui ressort

de manière aigüe de cet atelier c'est que la pression évaluative certificative pèse de manière très forte en formation initiale. L'ouverture d'espaces formatifs où le poids de cette dernière est diminué mériterait d'être favorisée pour permettre aux enseignant-es en formation de développer une attitude réflexive sincère plus à même de favoriser leur développement professionnel.

Références bibliographiques

- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Presses universitaires de France.
- Lussi Borer, V. et Muller, A. (2016). L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement : de la formation initiale à la formation continuée. In V. Lussi Borer & L. Ria (Eds), *Apprendre à enseigner* (p. 193-207). Presses universitaires de France.
- Serres, G. (2009). Analyse de l'activité de supervision au regard de ses effets sur les trajectoires de formation des professeurs stagiaires. *Éducation et francophonie*, XXXVII(1), 107-120.
- Serres, G., Ria, L. et Adé, D. (2004). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive. *Revue française de pédagogie*, 149, 49-64.
- Zask, J. (2004). L'enquête sociale comme inter-objectivation. *Raisons Pratiques*, 15, 141–163.

L'intégration des questions sensibles en formation enseignante : obstacle ou levier pour agir ?

Integrating sensitive issues into teacher training: an obstacle or a lever for action?

Jean-Charles Buttier*  <https://orcid.org/0000-0002-1397-5523>

Institut universitaire de formation pour l'enseignement, Université de Genève, Suisse

Eva Waltermann**  <https://orcid.org/0000-0002-3006-9661>

Institut universitaire de formation pour l'enseignement, Université de Genève, Suisse

*Correspondance : Jean-Charles.Buttier@unige.ch

** Correspondance : Eva.Waltermann@unige.ch

Résumé :

Aborder des thèmes sensibles en classe n'est pas chose aisée pour les enseignant-es, en particulier en formation. Ces sujets font débat au point qu'ils mettent en jeu les valeurs des adultes et de leurs élèves. Certain-es enseignant-es n'hésitent pourtant pas, dans leurs leçons, à aborder ces thématiques. D'autres, par crainte de heurter ou d'être déstabilisé-es, préfèrent adopter une posture de neutralité exclusive, en n'abordant pas ces thèmes controversés. Se profile alors le risque d'appauvrir l'enseignement et de perpétuer l'idée que l'école serait un sanctuaire imperméable à l'actualité et à la multiperspectivité. Ceci pose l'importance, traitée dans cet article, de s'outiller pour faire face à l'irruption de ces sujets brûlants dans la classe et même en faire un objet d'enseignement, permettant également de réfléchir à la façon de faire face à l'irruption (in)attendue de ces questions sensibles dans une leçon.

Abstract :

Addressing sensitive issues in the classroom is a challenging task for teachers, especially during their training. These topics can be highly controversial, often engaging both teachers' and students' personal values. While some educators incorporate such themes into their lessons, others, fearing controversy or disruption, adopt a stance of "exclusive neutrality"—avoiding the subject altogether. However, this approach risks diminishing the richness of their teaching and reinforcing the idea that school is a sanctuary disconnected from reality.

This highlights the need to develop strategies for handling the emergence of sensitive topics in the classroom, not only to navigate them effectively but also to consider them as valuable teaching content. It is equally important to reflect on how to manage their sometimes unexpected appearance in class.

Mots clés :

Objets difficiles, postures enseignantes, multiperspectivité, agentivité, controverse

Keywords :

Sensitive topics, teaching postures, multiple perspectives, agency, controversy

Jean-Charles Buttier est chargé d'enseignement en didactique de l'histoire et de la citoyenneté (en formation des enseignant-es du Secondaire, de l'enseignement spécialisé et en primaire) à l'IUFE de l'Université de Genève.

Titulaire d'un Doctorat d'histoire (Université Paris 1, 2013), il exerce depuis 2019 en formation initiale des enseignant-es d'histoire du canton de Genève. Il s'intéresse particulièrement aux visées citoyennes de l'enseignement de l'histoire et de la citoyenneté, dans une approche tout autant didactique qu'historique en croisant savoirs historiques et approche émancipatrice de l'éducation.

Eva Waltermann est chargée d'enseignement en didactique de l'anglais (en formation des enseignant-es du secondaire) à l'IUFE à l'Université de Genève. Titulaire d'un Doctorat en linguistique appliquée (Genève, 2016), elle exerce depuis 2020 dans la formation initiale et continue des enseignant-es de langues étrangères du canton de Genève. Elle s'intéresse particulièrement aux représentations sous-tendant l'activité d'enseignant-e de langue étrangère, mais également aux enjeux liés aux moyens d'enseignement ou à l'évaluation. En parallèle, elle enseigne l'anglais auprès d'élèves du Secondaire 1 du canton.

Notre article fait suite aux échanges menés dans le cadre d'un atelier proposé lors de la journée d'étude « l'hôte (in)attendu » de novembre 2022 et consacré aux questions sensibles. Il a été mené et construit en croisant les perspectives de la didactique de l'histoire et de la citoyenneté et de celle des langues étrangères et rend compte d'interventions issues de diverses disciplines autour de la question suivante : quelle posture enseignante adopter face à des questions sensibles ? Comment s'outiller au mieux pour une bonne intégration de ces questions dans l'enseignement et la formation ?

Les Questions sensibles – cadre théorique

L'enseignement des controverses a une histoire qui renvoie aux contextes d'enseignement qui ont pu être concernés par la scolarisation de savoirs que l'on pourrait qualifier de « sensibles », qui ont occupé notre atelier. Ainsi, l'appellation *Questions socialement vives (QSV)* étroitement associée aux travaux de Legardez et Simmoneaux (2006) qui ont établi une triple sensibilité (ou vivacité) de ces savoirs, est liée à l'enseignement de la biologie dans le contexte de l'enseignement agricole français (clonage, bioéthique, OGM, etc.). Une QSV est en effet vive dans la société (à l'image des nombreuses et fréquentes votations qui s'en saisissent en Suisse) mais aussi dans les savoirs de référence et dans la classe. Il s'agit là d'une difficulté car il n'est pas toujours évident d'identifier les conflits épistémologiques qui sous-tendent ces controverses, ce qui pose des questions relatives à sa transposition.

Voici pourquoi les travaux menés au Québec, par Sivane Hirsch (2021) notamment, insistent plutôt sur une didactique des *thèmes sensibles* qui ont la particularité de toucher aux valeurs (et donc peuvent provoquer des conflits de valeurs et de loyauté), de susciter un débat (qui peut d'ailleurs être didactisé y compris lorsqu'il s'agit d'une controverse scientifique) ce qui signifie qu'ils sont en lien avec l'actualité et donc polarisent l'opinion publique. Enfin, la mise en débat s'explique par la complexité de la question posée qui ne saurait être monocausale et fait donc appel à la multiperspectivité.

Un thème sensible traité en classe se définit par une quadruple dimension, pédagogique, éthique, politique et sociale ce qui rend son traitement complexe. Le didactiser nécessite d'intégrer cette complexité pour ne pas trahir sa dimension « multifacette » tout en conservant une approche éthique puisque ce thème met en jeu les valeurs de l'enseignant-e et de ses élèves. Nos discussions ont également relevé qu'il ne faut pas négliger non plus les dimensions sociale et politique qui renvoie à l'actualité, à la polarité des points de vue et peut venir en contradiction avec le contexte d'une classe plurielle nécessitant de trouver des manières de vivre ensemble.

Les sciences humaines et sociales (SHS) sont particulièrement concernées par ce que l'on désigne parfois comme étant des *objets difficiles* (Moisan, Hirsch, Éthier & Lefrançois, 2022) mais renvoie plus largement à l'enseignement des *controverses* (Albe, 2009) qui peuvent être très présentes dans l'enseignement de l'histoire par exemple (Buttier, 2024). Albe s'appuie sur les didacticiens Jean-Pierre Astolfi et Yves Chevillard pour mettre en avant la nécessité de traiter de savoirs épistémologiquement vivants qui permettent aux élèves « d'apprécier [...] avec distance et critique le rôle des savoirs dans le débat public » (Albe, 2009, p. 69). Cette approche ne saurait se limiter aux SHS afin de permettre aux élèves de renforcer leur faculté de discernement.

Nos discussions lors de l'atelier ont démontré que la problématique de ces questions sensibles n'est pas réservée exclusivement aux domaines disciplinaires dans lesquelles elle le plus fréquemment thématisée et discutée au niveau didactique. Il ne faut pas négliger que même des contenus qu'on ne se représente pas comme suscitant la controverse peuvent véhiculer, de façon plus ou moins explicite, des questionnements ou thématiques qui peuvent prêter à débat. En cours de musique, l'analyse d'une œuvre musicale à fond religieux (un requiem, du gospel, negro-spiritual...) peut par exemple toucher certaines sensibilités. De la même façon, la sélection des ouvrages traitées en littérature – que ce soit en langue première ou en langues étrangères n'est pas un choix anodin. Ainsi, travailler sur une œuvre représentative d'une certaine variété de la langue (par exemple, un auteur afro-descendant, ou d'Allemagne de l'Est) ou d'un contexte socio-culturel donné, ou simplement écrite par un-e auteur-trice controversé-e peut facilement ouvrir la porte à des situations ou des conversations dans lesquelles les avis des un-e-s et des autres dans la salle de classe entrent en dialogue et résonnent, ou dissonent. Elles peuvent également facilement déborder sur la sphère sociale ou politique lorsque parents ou médias prennent position sur les choix didactiques ainsi effectués.

Asymétries, questions sensibles et formation à l'enseignement

S'il est souvent plus facile pour l'enseignant-e de trouver refuge dans les compétences "purement disciplinaires" (traiter de la ligne musicale, rédiger un commentaire de texte structuré, travailler ses compétences argumentatives en langue étrangère, par exemple), il n'en reste pas moins que la posture qui sera adoptée dans le traitement didactique des questionnements controversés est cruciale.

Dans un contexte démocratique de neutralité, voire de laïcité comme c'est le cas dans la République et le canton de Genève, la posture enseignante est également liée au contexte institutionnel d'enseignement, plusieurs fois mentionné dans nos discussions. La Loi sur l'instruction publique genevoise (LIP) pose comme l'une de ses finalités l'affermissement de « la faculté de discernement et l'indépendance de jugement » (art. 10, al. d). Mais l'alinéa suivant (ajouté en 2003 seulement) insiste sur l'éveil « de l'attachement aux objectifs du développement durable » (art. 10, al. e). Les collaborateur-rices du Département de l'Instruction publique de Genève ont pour responsabilité de transmettre des valeurs démocratiques et une certaine vision de l'écologie politique, ce qui prouve que l'enseignement n'est pas neutre politiquement alors qu'il l'est sur le plan religieux (Genève est un canton laïque depuis 1907).

Cette injonction paradoxale adressée aux enseignant-es conduit à des dilemmes moraux qui aboutissent à des jeux de postures (Kelly, 1986) qui vont de la neutralité exclusive (l'école serait un sanctuaire déconnecté de la société qui l'englobe) à l'impartialité engagée (tous les points de vue ont leur place légitime dans l'école et surtout tous peuvent être discutés). Il a été relevé qu'entre ces deux extrêmes existent d'autres postures plus ou moins transmissives et transformatives pouvant créer parfois un sentiment d'insécurité professionnelle renforcé par le contexte de formation redoublé par la posture de formation des futur-es enseignant-es (on attend en effet une adhésion au contrat de formation et à ses valeurs sous-jacentes). Ceci génère une double asymétrie : entre l'adulte et les enfants (ou adolescent-es) de la classe dont il/elle a la charge mais aussi entre formateur-rices et étudiant-es. Dans un contexte d'éducation démocratique, ou du moins d'éducation à la démocratie, cette asymétrie peut faire écran avec un projet émancipateur porté par l'école genevoise.

Les questions sensibles comme levier de formation ?

Une des possibilités offertes est alors de tenter d'aligner les intentions didactiques et normatives avec les choix de dispositifs pour aboutir à des postures didactiques conformes, y compris en contexte de formation. Le choix de dispositifs de dévolution pour encourager l'éclosion de la faculté de discernement vise à éviter un processus d'involution didactique qui serait contraire à ce principe d'émancipation (Buttier & Collet, 2024). Le « processus de dévolution » (Reuter et al., 2013) correspond à « l'ensemble des actions de l'enseignant visant à rendre l'élève responsable de la résolution d'un problème ou d'une question en suspens ». Ce transfert de responsabilité concerne à la fois les formateur-rices et les apprenant-es qui intériorisent un devoir d'apprendre tout en acceptant « la responsabilité d'une situation d'apprentissage ». Cela revient également à questionner les rapports de pouvoir qui sont à l'œuvre dans la sphère scolaire étendue au contexte de formation enseignante :

- Dans un premier temps, la perspective principalement évoquée dans l'atelier semble être celle de la conscientisation de ces dynamiques, des valeurs véhiculées dans la pratique. Dans cette idée, on peut thématiser l'intérêt mais aussi la complexité de la didactisation des questions sensibles, leur arrivée parfois insidieuse dans l'espace dialogique de la classe et encourager les enseignant-es à quitter l'idée qu'ils/elles ne transmettent "que" des savoirs prétendument neutres en leur donnant des grilles de lecture (par exemple celle de Kelly) pour mieux comprendre leur posture enseignante et encourager une forme de lâcher-prise face à des situations dans lesquelles ils/elles peuvent se sentir moins en contrôle.
- Cette conscientisation peut cependant également intervenir au niveau de la formation elle-même, espace didactique au même titre que celui des salles de classe. On peut donc, en tant que formateur-riche d'enseignant-es, se questionner sur les valeurs que l'on transmet, sur notre promotion d'une certaine

vision de l'enseignement / de la discipline enseignée ou sur notre latitude à laisser les étudiant-es être "responsables de leurs apprentissages" (voir ci-dessus). Là aussi, si une certaine représentation de ce qui constitue une *bonne* pratique mène à controverse, pourquoi ne pas aligner notre positionnement avec celui que l'on promeut et encourager les futurs praticien-nés à développer une identité professionnelle solide ?

- Une autre solution imaginable serait d'adopter, dans ces différents contextes, une vision positiviste de la complexité de ces débats et les replacer face aux compétences attendues des un-es et des autres (élèves, dans le cas de la salle de classe, ou enseignant-es en formation). Pour reprendre les exemples mentionnés et/ou évoqués dans l'atelier, on peut par exemple encourager un-e élève avec un point de vue divergent sur une thématique traitée dans une œuvre littéraire à développer son désaccord dans la qualité de son analyse de texte ; proposer à un-e autre de développer ses propres compétences d'argumentation ou de justification, ou encourager chez les enseignant-es en formation la capacité à développer une position réfléchie et soutenue sur les pratiques enseignantes qui font débat.

Les échanges menés au cours de cet atelier nous confortent dans la conviction que l'intégration de sujets qui font débat dans la société, bien plus que d'être un obstacle, représente un levier pour travailler la capacité de discernement et en conséquence développer l'indépendance de jugement, tant pour les élèves que pour les enseignant-es en formation.

Références bibliographiques

- Albe, V. (2009). L'enseignement de controverses socioscientifiques Quels enjeux sociaux, éducatifs et théoriques ? Quelles mises en forme scolaires ? *Éducation & didactique*, 3(1), 45-76. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.414>.
- Albe, J.-C. (2024). Quelle place pour les controverses dans l'enseignement de l'histoire ? Une approche didactique dans le contexte romand. In Buyck, Y., Sudriès, M., Ligozat, F. & Marlot, C. (Eds.). *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* (p. 18–27). Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:178170>
- Buttier, J.-C. & Collet, I. (2024). Introduction : Dévolution, involution, révolution : trois concepts pour penser une éducation engagée ? *Raisons éducatives*, 28(1), 5-19. <https://doi.org/10.3917/raised.028.0005>.
- Hirsch, S. (2021). Comment aborder les thèmes sensibles en classe ? Des outils pour enseignants et enseignantes. *Ce que nous apprend la recherche (CRIFPE)*, 1(7). <https://doi.org/10.18162/cqnalr.2021.1.7>
- Kelly, T.E. (1986). Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher's Role. *Theory and Research in Social Education*, XIV (2).
- Legardez, A., & Simonneaux, L. (Eds.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. ESF Éditions.
- Moisan, S., Hirsch, S., Ethier M.-A. & Lefrançois D. (Eds.) (2022). *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales*. Fides Éducation.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (Eds.) (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3^e éd). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01>

Perspectives didactiques sur la littéracie plurilingue

Didactic perspectives on multilingual literacies

Sandrine Aeby Daghé*  <https://orcid.org/0009-0000-3571-989X>

Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse

*Correspondance : Sandrine.Aeby@unige.ch

Résumé :

Cet article explore les perspectives offertes par le concept de « littéracie plurilingue » (Rispaïl, 2011) pour des recherches s'intéressant à ce qui est « enseignable » au regard des orientations du Plan d'études romand (PER, 2010/2012) ainsi que des pratiques d'enseignement. L'enjeu principal est de proposer des pistes de recherche et de formation pour un enseignement plus coordonné des langues – qu'il s'agisse de la langue de scolarisation, des langues étrangères enseignées ou des langues d'origine des élèves – dans le contexte de l'enseignement primaire en Suisse romande. Dans cette optique, le (genre de) texte se profile comme un dénominateur commun pour des recherches didactiques dans le domaine des langues, dès l'école primaire.

Abstract:

This article explores the insights offered by the concept of plurilingual literacy (Rispaïl, 2011) for research into what can be considered “teachable”, in light of the orientations of the Plan d'études romand (PER, 2010/2012) and current teaching practices. The main challenge lies in formulating research and training proposals aimed at more coordinated language instruction—whether it concerns the language of schooling, taught foreign languages, or students' heritage languages—within the context of primary education in French-speaking Switzerland. In this framework, the notions of text and text type emerge as common ground for didactic research in the field of language education, starting from the elementary level.

Mots clés :

Didactique des langues, littéracie plurilingue, répertoires langagiers plurilingues, genres de textes, discipline scolaire

Keywords :

Language didactics, biliteracy, plurilingual language repertoires, text types, school discipline

Sandrine Aeby Daghé est professeure à la FPSE de l'Université de Genève dans le domaine de la didactique des langues en contexte plurilingue. Elle a collaboré à plusieurs projets de recherche sur l'analyse des objets enseignés dans les pratiques d'enseignement. Elle consacre ses recherches à l'ingénierie didactique en contexte multilingue ainsi qu'aux modélisations des pratiques d'enseignement dans des contextes didactiques où les langues coexistent. Sa participation à une recherche de l'UNESCO BIE consacrée aux résultats de l'apprentissage de la lecture dans les trois premières années de primaire (Burkina Faso, Niger, Sénégal) lui a permis de mettre à l'épreuve la légitimité, la pertinence et la validité des outils d'analyse dans le contexte plurilingue de l'Afrique de l'Ouest. Elle travaille actuellement avec son équipe GRALE (Groupe de recherche et d'analyse des langues enseignées) sur la place des (genres de) textes dans l'enseignement des langues dans une perspective de comparaison des pratiques d'enseignement en L1 (français), L2 (allemand) et L3 (anglais) en vue d'envisager des pistes pour un enseignement moins cloisonné des langues dès l'école primaire.



La littéracie plurilingue : un enjeu pour la didactique des langues

La mise en relation des langues – qu'il s'agisse des langues enseignées et/ou de celles des élèves – représente un défi de taille pour l'enseignement et pour la formation à l'enseignement dans le contexte genevois, avec 47% d'élèves d'origine allophone¹ (SRED, 2023) et trois langues enseignées dès le primaire. Dans un tel contexte, l'hypothèse de travail développée au sein de l'équipe GRALE est que la littéracie peut être un concept à même de battre en brèche des conceptions encore très cloisonnées de l'enseignement des langues. La littéracie est en effet un construit théorique large qui a émergé de recherches en ethnographie, anthropologie aussi bien qu'en psycholinguistique. En contexte scolaire, elle permet de penser les différentes dimensions des pratiques langagières à l'école – la lecture et l'écriture, l'oralité et la scripturalité – et leurs interrelations dans les configurations disciplinaires. Les liens que la littéracie entretient avec l'école ont été soulignés par Schneuwly (2020) qui la considère comme « le produit des discours sur l'école, tout comme inversement l'école produit une réalité que les discours tentent de saisir ». La littéracie (en anglais « literacy ») est dans ce sens bien le produit d'une « education » au sens anglais du terme (Schneuwly 2020, p. 5).

Lorsqu'elle est appréhendée dans ses dimensions plurilingues, la littéracie permet d'envisager une prise en compte à la fois plus affirmée et plus coordonnée des langues en présence dans la classe, qu'il s'agisse de la langue de scolarisation, des langues d'origines des élèves et des langues enseignées, ainsi que des pratiques langagières à développer dans ces langues, tout en questionnant l'enseignant, dans une conception à la fois contextualisée et évolutive (Leopoldoff Martin & Aeby Daghe, 2018 ; Rispail, 2011). Autrement dit, elle se profile comme une voie possible pour faire en sorte que les recherches en didactique ne reflètent plus de manière disjointe les enjeux de l'enseignement de la langue de scolarisation et des langues enseignées. Il s'agit également d'engager une autre compréhension du rapport non seulement aux langues – incluant les langues d'origine des élèves – mais aussi aux pratiques langagières plurilingues à l'école en tenant compte des répertoires plurilingues des élèves (Dolz, 2019).

Jalons pour la recherche en didactique des langues : vers une didactisation de la littéracie plurilingue

Pour aborder la question de la didactisation de la littéracie plurilingue, nous partons de ce qui est prescrit à ce propos, en prenant comme point de départ le PER pour ensuite aller vers ce qui se fait dans les classes. Ce mouvement accorde une place centrale à l'objet d'enseignement et au travail de l'enseignant (Schneuwly & Dolz, 2009) en s'appuyant sur ce qui existe pour fonder des pistes de recherche.

Analyses des prescriptions institutionnelles

Le PER – le plan d'études romand

En Suisse romande, les orientations en matière d'enseignement des langues sont fixées dans le cadre d'un domaine unique « Langues », incluant la langue de scolarisation (français) et les langues enseignées. Les commentaires généraux du document explicitent les principes de l'approche préconisée qui concernent l'ensemble des axes disciplinaires (français, allemand, anglais... et plus tard italien en option sans oublier les langues anciennes, telles que le latin) du domaine. La présence d'une multiplicité de langues dans l'école et, plus largement, dans l'environnement des élèves implique une approche plurilingue des langues et une attention accrue portée à leurs dimensions culturelles. Elle doit permettre de favoriser des attitudes positives face aux différentes langues en présence. Dans ce sens, elle suppose la mise en place de dispositifs d'accueil et de mise à niveau adaptés pour les élèves primo-arrivants (CIIP, 2010/2012). Mais elle est aussi relayée par la présence des « approches interlinguistiques » relevant de démarches de type éveil aux langues qui proposent un détour par l'observation et la comparaison avec d'autres langues que celles qui sont enseignées. Ces approches viennent s'adosser à tous les

¹ Sont considérés allophones des « élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue de scolarisation (même si celle-ci peut faire partie de leur environnement). Le PER évite le terme d'« élèves non francophones » car les élèves qui fréquentent les classes sans être du tout « francophones » représentent une minorité parmi les élèves allophones » (CIIP, 2010/2012)

axes disciplinaires « français L1 », « allemand L2 », « anglais L3 » du domaine langues du PER présentant des contenus d'enseignement et des objectifs similaires.

Plus fondamentalement encore, le PER affiche des finalités disciplinaires communes pour toutes les langues enseignées en accordant une place principale à la communication : 1) Apprendre à communiquer et communiquer ; 2) Maîtriser le fonctionnement des langues/réfléchir sur les langues ; 3) Construire des références culturelles ; 4) Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage. Ces finalités résonnent comme un appel à dépasser les clivages disciplinaires reconnus entre les différents enseignements de langues ainsi qu'entre les dispositifs de formation. Or, les difficultés à rendre opératoire leur didactisation sont reconnues en l'absence de liens visibles et opérationnels dans les plans d'études entre des objets d'enseignement potentiellement communs à L1, L2 et L3 et en fonction de traditions disciplinaires différentes.

Le (genre de) texte au cœur de projets de recherche en didactique des langues visant la littéracie plurilingue

L'apprentissage de la communication et la communication sont les finalités premières de l'enseignement des langues. A l'initiation des travaux menés depuis plus de 20 ans en langue de scolarisation et plus récemment en langue étrangère (Jacquin, Simons, Delbrassine, 2019), les textes et les genres de textes, tels qu'ils ont été étudiés et modélisés, sont donc au cœur de la didactique des langues et permettent un enseignement de l'oral et de l'écrit fondé sur une progression dite spiralaire. Ces orientations sont relayées dans le PER (CIIP, 2010/2012) où il est affirmé qu'il s'agit pour les élèves de :

maîtriser progressivement - et à des degrés divers pour L1 et les autres langues étudiées - les principaux genres de textes (oraux et écrits) pertinents dans le contexte scolaire (exposé, commentaire écrit, consignes, ...), dans le contexte social (discours public, journal télévisé, ...) et dans le contexte culturel (histoire, conte, ...) (Commentaires du PER, 2010/2012).

Notre hypothèse de travail, de nature didactique, est donc que les textes considérés dans leurs dimensions génériques se profilent comme des chevilles ouvrières d'une didactisation de la littéracie plurilingue. Ils appellent :

- des analyses documentaires de la place des textes et des genres de textes dans une perspective décroisée dans les documents d'orientation et dans les moyens d'enseignement (Aeby Daghe, Boër, Pogranova et Silva-Hardmeyer, 2024)
- des études compréhensives du travail des enseignant-e-s consacrées à une description fine des dispositifs didactiques, notamment des dispositifs didactiques ou des genres d'activités scolaires et des gestes didactiques lors d'un enseignement à partir des textes et des genres de textes en développant la collaboration avec les enseignant-e-s.

L'enjeu est le développement d'outils qui permettent de rendre compte des dispositifs et des objets d'enseignement pour mieux comprendre les interrelations entre les différentes langues enseignées dans les pratiques réelles en fonction des prescriptions institutionnelles.

Références bibliographiques

- Aeby Daghe, S., Boër, D., Pogranova, S. & Silva Hardmeyer, C. (2024). La didactisation des littéracies plurilingues au prisme des genres textuels : les littéracies plurilingues au prisme des genres textuels : une analyse du Plan d'études romand (PER) (2012). In Denardi, D. A. C., Muniz-Oliveira, S., Stutz, L. dos Santos, M. A., Silva-Hardmeyer, C. & Rodrigues Tognato, M. I. (Eds.), [Gêneros textuais/discursivos em línguas maternas e adicionais: olhares sob diferentes perspectivas teóricas e práticas](#) (p. 213-237). Tikibooks.
- Dolz-Mestre, J. (2019). La règle du sept de la sociodidactique des langues. In B. El Barkani & Z. Meksem (Eds.), *Plaidoyer sur la variation. Mélanges en hommage à Marielle Rispaïl* (p. 21-49). EME éditions.

- Jacquín, M., Simons, G. & Delbrassine, D. (Eds.), *Les genres textuels en langue étrangère : théorie et pratique*. Peter Lang.
- Leopoldoff Martin, I. & Aeby Daghé, S. (2018). Quelles formes de littéracie en contexte plurilingue ? Le conte comme expression possible d'un "texte d'identité". *Forumlecture.ch*, 2, 1-15. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:109883>
- Rispail, M. (2011). Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques. *Forumlecture.ch*, 1, 1-11.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (Eds.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Presses universitaires de France.
- Schneuwly, B. (2020). Literacy – littératie – Literalität. Un essai. *Forumlecture.ch*, 2, 1–20.

Historiciser l'enseignement de la littérature à l'école

Historicising the teaching of literature in schools

Anne Monnier*  <https://orcid.org/0000-0002-5734-8468>

Institut universitaire de formation pour l'enseignement, Université de Genève, Suisse

**Correspondance : Anne.Monnier@unige.ch*

Résumé :

Ce texte présente une recherche en cours qui se donne pour objectif d'historiciser l'enseignement de la littérature à l'école obligatoire en Suisse romande et au Tessin entre le milieu du XIX^e et la fin du XX^e siècle. Après avoir présenté les enjeux de ce projet, le texte revient sur les résultats d'analyse et les pistes potentielles qu'ils ouvrent pour la formation initiale et continue des enseignants et des enseignantes.

Abstract :

This paper presents an ongoing research project that aims to historicise the teaching of literature in compulsory schools in French-speaking Switzerland and Ticino between the mid-nineteenth and late twentieth centuries. After presenting the issues at stake in this project, the text looks back at the results of the analysis and the potential avenues they open up for initial and in-service teacher training.

Mots clés :

École obligatoire, démarche historico-didactique, formation à l'enseignement, littérature, Suisse

Keywords :

Compulsory school - historical-didactic approach - teacher training - literature - Switzerland

Anne Monnier est docteure en Sciences de l'Éducation et chargée d'enseignement en didactique du français à l'Institut universitaire de formation à l'enseignement à Genève. Ses travaux portent en particulier sur l'histoire de l'enseignement de la discipline « Français » langue première. Elle co-dirige actuellement, en collaboration avec la professeure Sylviane Tinembart (HEP VD), le projet de recherche intitulé Histoire de l'enseignement de la littérature en « Français » et en « Italien » (Suisse romande et Tessin, mi-XIX^e-XX^e siècles) (Subside du Fonds national suisse 100019_197600/1).

Présentation du projet de recherche intitulé « Histoire de l'enseignement de la littérature en « Français » et en « Italien » (Suisse romande et Tessin, mi-XIXe-XXe siècles) » (Subside FNS : 100019_197600/1)

Ce projet de recherche est motivé par le constat suivant : l'enseignement de la littérature en Suisse romande et au Tessin est soumis actuellement à une nécessaire reconfiguration. En effet, on assiste d'une part depuis les années 2000 à une remise en cause de la notion même de « littérature » en lien avec le développement du numérique et d'Internet. D'autre part, de nouvelles prescriptions, comme le Plan d'études romand (2010)¹, posent désormais la littérature comme une composante essentielle de la langue première dès les premières années du primaire, remettant en cause les pratiques qui étaient en vigueur à l'école obligatoire jusqu'au tournant du XXI^e siècle.

Adopter une perspective historique pour comprendre les enjeux actuels de l'enseignement de la littérature apparaît comme incontournable. Plusieurs recherches précédentes (par exemple Schneuwly *et al.*, 2016) ont montré qu'au sein des disciplines scolaires en constante évolution, les pratiques nouvelles se constituent à la fois à partir et contre les pratiques anciennes qui perdurent au fil du temps sous forme de couches sédimentées. Ce projet de recherche se donne donc pour objectif d'historiciser l'enseignement de la littérature dans les langues premières « Français » et « Italien » sur l'ensemble de la scolarité obligatoire de l'espace de la Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Plus précisément, il s'intéresse à la transformation de l'objet « littérature » depuis la mise en place des systèmes scolaires cantonaux au milieu du XIX^e siècle jusqu'aux années 1980, qui se caractérisent par une réforme en profondeur des systèmes scolaires, notamment au niveau du secondaire.

Deux axes sont privilégiés. Le premier s'intéresse à ce qui est mis, en fonction des périodes, sous le terme de « littérature » dans l'enseignement de la langue maternelle. Il pose la focale sur les corpus littéraires sélectionnés, les objectifs d'apprentissage visés, ainsi que sur les modalités d'enseignement privilégiées, et ce dans les deux ordres d'enseignement (primaire et secondaire) et pour les différents publics d'élèves (filles et garçons de toutes les couches socio-culturelles).

Au sein de cette histoire de l'enseignement, le deuxième axe met l'accent sur les spécificités entre les régions, d'une part en fonction des deux langues et cultures observées (français et italien), d'autre part en fonction des autres particularités cantonales (religion, économie, développement industriel, etc.). Il tente également de mettre en lumière le rôle de certains acteur-trice-s du monde scolaire dans certaines particularités régionales.

Pour traiter ces deux axes, la recherche se fonde sur l'étude d'un volumineux corpus de sources internes aux systèmes scolaires, recueillies dans les différents sites archivistiques des cantons de la CIIP: textes législatifs et prescriptifs (lois scolaires, règlements d'application, directives) et écrits des autorités et des acteur-trice-s politiques; ouvrages pour les enseignant-e-s et manuels scolaires; fonds archivistiques des cantons (cahiers d'élèves, registres et planifications d'enseignants, etc.). Elle prend ensuite appui sur une série de sources externes au système scolaire : presse romande et tessinoise ; revues pédagogiques ; etc. Ces diverses sources sont traitées selon une approche historico-didactique qui se caractérise par le fait que les sources recueillies sont analysées à l'aide de concepts issus à la fois de l'histoire de l'éducation et des didactiques des langues et de la littérature.

Les résultats de cette recherche en cours portent notamment sur les aspects suivants :

- Arrivée du texte littéraire dans l'enseignement primaire et secondaire en Suisse romande (Darne-Xu *et al.*, 2020).
- Place et fonction du texte littéraire dans l'enseignement primaire au cours du XX^e siècle (Monnier *et al.*, 2022).
- Rôle des images dans les anthologies scolaires (Monnier *et al.*, 2024).
- Histoire de l'enseignement de la lecture de textes littéraires (Vollenweider, en cours).
- Choix des auteur-trices et des textes présents dans les manuels scolaires et les anthologies suisses romandes et tessinoises (Spreafico, en cours).

Ces différents chantiers offrent des pistes intéressantes pour la formation des enseignant-e-s : celles-ci-ceux-ci peuvent ainsi situer leur pratique, mais aussi leurs questionnements dans une perspective diachronique. Est-ce que les œuvres que j'étudie avec mes élèves ont toujours fait partie des corpus scolaires ou sont-elles nouvelles ? Comment en tant qu'enseignant-e susciter chez tous les élèves le goût de la lecture ? Depuis quand l'analyse de texte et la dissertation, au cœur de ma pratique d'enseignant-e du secondaire, sont-elles présentes dans les classes ?

¹ Ce plan d'étude est accessible au lien suivant : <https://portail.ciip.ch/per/domains>

Tels sont les exemples de questions susceptibles d'être traitées en formation initiale et continue, en comparant par exemple les manuels scolaires actuels avec ceux qui étaient utilisés au début ou au milieu du XX^e siècle.

En contribuant à une meilleure connaissance de l'histoire de l'enseignement de la littérature et du rôle des enseignant-e-s dans cette histoire, cette recherche constitue un apport inédit à l'historiographie des langues maternelles en Suisse. Elle fournit ainsi aux formateur-trice-s et enseignant-e-s, mais aussi aux concepteur-trice-s de programmes, des repères leur permettant de replacer les débats actuels sur l'enseignement de la littérature en Suisse dans le cadre d'une tradition pluriséculaire.

In fine, en ambitionnant de mettre à disposition en open Access l'ensemble des sources relatives à l'enseignement de la littérature en Suisse romande et au Tessin sur les deux derniers siècles, ce projet offre un tremplin pour de nouvelles recherches sur l'histoire de l'enseignement en Suisse.

Références bibliographiques

- Darme-Xu, A. Monnier, A. & Tinembart, S. (2020). L'approche historico-didactique pour penser l'avènement du texte littéraire dans l'enseignement du français (Suisse romande, 1850-1930). *Transpositio*, 2. <https://www.transpositio.org/articles/view/l-approche-historico-didactique-pour-penser-l-avenement-du-texte-litteraire-dans-l-enseignement-du-francais-suisse-romande-1850-1930>
- Monnier, A, Tinembart, S., Vollenweider, E. & Darme-Xu, A. (2024). Les images dans les livres de lecture et les anthologies scolaires (Suisse romande, 1870-1970). In Z. Hakim et A. Monnier (Eds.), *L'image à l'épreuve du texte*, *Transpositio* 7. <https://www.transpositio.org/articles/view/les-images-dans-les-livres-de-lecture-et-les-anthologies-scolaires-suisse-romande-1870-1970>
- Monnier, A, Tinembart, S, Darme-Xu, A., Masoni G. & Spreafico, A. (2022). Le processus de didactisation du texte littéraire dans l'enseignement primaire en Suisse (Suisse romande et Tessin, 1890-1980). *Didactiques & Disciplines*, 1, 1. <https://revues.imist.ma/index.php/Didactiques-et-Disciplines/article/view/36866/19197>
- Schneuwly, B. Lindauer, T. Darme, A., Furger, J., Monnier, A., Nänny, R. & Tinembart, S. (2016). Enseignement de la langue première « Deutsch » – « Français ». Remarques sur l'histoire de la discipline en Suisse (~1840 à ~1990) dans une perspective comparative. *Forumlecture.ch*, 2. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:85913>
- Spreafico, A. (en cours). *Perspective historique de la construction des corpus littéraires scolaires dans deux aires linguistiques contrastées de la Suisse. L'Exemple de la Suisse romande et du Tessin (1860-1980)*. Thèse de doctorat. Université de Genève et HEP-Vaud.
- Vollenweider, E. (2025). *Donner ou former le goût. L'enseignement de la lecture de textes littéraires au primaire et au secondaire en Suisse romande (1880-1970)*. Thèse de doctorat. Université de Genève.