

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

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

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

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

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

De plus, entre curriculums prescrit, caché et réel, se révèlent de grandes variations dans les apprentissages réalisés par les élèves. Ce sont là des indicateurs pourtant essentiels pour améliorer l'enseignement, voire

le référentiel. Dès lors et malgré l'intention d'un PER évolutif, s'il faut entre 10 et 15 ans pour implémenter un tel référentiel, comment concevoir son évolutivité, laquelle paraît indispensable face aux changements toujours plus rapides dans notre société ?

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

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

Pour approfondir ces questions, au moins trois grandes pistes, d'ordre divers, peuvent être explorées. Tout d'abord, le choix de certains formats de recherche et/ou de formation, comme les ingénieries didactiques, les projets négociés, les communautés de pratiques et, bien sûr, l'ensemble des designs collaboratifs-coopératifs (notamment Desgagné, 1997 ou Design-Based Research, 2003), poursuivant selon le choix opéré des objectifs eux aussi hétérogènes (curriculaire, pédagogico-didactique, professionnalisant...). Ensuite, la mobilisation de certaines notions théoriques, comme les « objets-frontières » (Leigh Star, 1988), les « épistémologies pratiques » (Sensevy, 2007) ou les « outils culturels et sémiotiques » (Vygotsky, 1934/1985) ayant pour point de rencontre la construction de significations partagées entre les acteur·ices. Enfin, une réflexion sur l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité (Tricot et al., 2003) des outils (Moro, Schneuwly et Brossard, 1997) exploités en formation : dans quelle mesure ceux-ci remodelent certains objets (Douady, 1986) ? Dans quelle mesure les instruments (Rabardel, 1995 ; Murillo et al., 2013) des enseignant·es et des formateur·ices façonnent leurs activités (Vygotski, 1994/1925) et, en retour, transforment ces dernières (Wirthner & Schneuwly, 2004 ; Trouche, 2005 ; Sanchez et al., 2014) ?

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

- la formation des enseignant·es dans une perspective systémique, interrogeant autant les choix politiques et les enjeux sociétaux, que les enseignements et les apprentissages ;
- les conditions qui permettent de faire vivre ces choix ou, au contraire, de provoquer des résistances et devenir des contraintes, voire des entraves à différents niveaux de granularité ;

- les écarts de transposition entre divers prescrits, l'enseigné et l'appris (Chevallard, 1985 ; Perrenoud, 1993 ; Lenoir et al., 2007) en vue de les repérer et de les objectiver.

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

**La proposition de communication est à rédiger en format .docx et contenir les informations suivantes :**

- le nom du ou des auteur-ices, les adresses e-mail et institutions de rattachement
- un titre de communication
- la nature de la communication : recherche, recherche-action, expériences pratiques et témoignages
- 3 mots-clés
- un résumé avec bibliographie (4500 signes maximum : espaces et références bibliographiques comprises)

**Délai de soumission :** 30 octobre 2024

**Adresse d'envoi des propositions :** [colloque.cahr.2025@hep-bejune.ch](mailto:colloque.cahr.2025@hep-bejune.ch)

**Date et lieu du colloque :** HEP-Vaud, 30 avril 2025

Comité d'organisation du colloque :  
Vincent Capt (HEP-Vaud), Mickael Da Ronch (HEP-Valais),  
Viridiana Marc (IRDP) et Patrick Roy (HEP-Fribourg)

En collaboration avec le GT-Recherche du  
Conseil académique des hautes écoles romandes  
en charge de la formation des enseignant-es (CAHR)

## Références bibliographiques

Chauvigné, X., Schmehl-Postai, X. et Fabre, X. (2024). Penser l'éducation à un monde incertain : perspectives pour l'École. *Phronesis*, 13(3), 11-16.

Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.

Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Éducation et didactique*, 4(1), 139-148.

Design-Based-Research-Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32, 5-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>

Delord, X. (2019). Enseigner l'Anthropocène avec Simondon. *Revue Francophone du Développement Durable*, 7, 13-45.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.

Douady, R. (1986). Jeux de cadres et didactique outil-objet. *Recherches en Didactique Des Mathématiques*, 7(2), 5-31

Fabre, M., Weil-Barais, A. et Xypas, C. (2014, dir.). *Les problèmes complexes flous en éducation. Enjeux et limites pour l'enseignement artistique et scientifique*. De Boeck Supérieur.

Lascombes, X. (2002). *L'économie morale des élites dirigeantes*. Presses de Science Po.

Star, S. L. (1988). The structure of ill-structured solutions: Boundary objects and heterogeneous distributed problem solving. In Huhns M. and Gasser L. (Eds), *Readings in distributed artificial intelligence*. Kaufman.

Lenoir, Y., Gauthier, G. L., Lenoir, L., & Martin, M. (2007). Des pratiques d'enseignement en évolution. *Formation et profession*, 13(2), 14-16.

Marc, V., Maradan, O. & Emery, A. (2007). Développement curriculaire et démarche participative. L'exemple du plan cadre de Suisse romande (PECARO). *Bureau International de l'Education et UNESCO, Monographies Innodata*, 16.

Moro, C., Schneuwly, B., Brossard, M. (1997). *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Peter Lang.

Murillo, A., Lefevre, G., Veyrac, H. et Fabre, I. (2013). Comment un outil devient instrument d'enseignement ? Le cas de la carte heuristique. *Congrès International Actualités de la Recherche en Éducation et en Formation*, <https://hal.science/hal-01569646/document>

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, 61-76.

Pons, X. (2024). *La fabrique des politiques d'éducation. La rapidité sans la qualité ?* Presses universitaires de France.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.

Sanchez, E. et Monod-Ansaldi, R. (2014). Recherche collaborative orientée par la conception : un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation et didactique*, 9(2), 21-42.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy et A. Mercier (Eds.). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Presses Universitaires de Rennes.

Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J. F., Amiel, A., Lutz, G. et Morcillo, A. (2003, April). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. In *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003* (p. 391-402). ATIEF ; INRP.

Trouche, L. (2005). Des artefacts aux instruments, une approche pour guider et intégrer les usages des outils de calcul dans l'enseignement des mathématiques. *Actes de l'université d'été de Saint-Flour : le calcul sous toutes ses formes*.

Vygotski, L. S. (1994/1925). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. *Société française*, 50, 35-50.

Vygotski, L. S. (1934/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (Éds.), *Vygotski aujourd'hui* (p. 39-47). Delachaux et Niestlé.

Wirthner & Schneuwly, 2004. Variabilité et contraintes dans la construction des significations d'un objet d'enseignement. L'effet d'un outil pour enseigner le résumé d'un texte informatif. In C. Moro & R. Rickenmann (éd.), *Situation éducative et significations* (p. 107-133). De Boeck.