

La recherche en éducation :  
des enjeux partagés

# Le Printemps de la Recherche en ESPE

21 et 22 mars 2016

 [printemps-espe.sciencesconf.org](http://printemps-espe.sciencesconf.org)  

## Paris

Organisé par  
le Réseau national  
des ESPÉ (R-ESPÉ)

Organisé sous  
le haut patronage  
de Madame la Ministre  
de l'Éducation nationale,  
de l'Enseignement supérieur  
et de la Recherche

RÉSEAU  
NATIONAL  
DES ESPÉ

R  
ESPÉ



MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE, DE  
L'ENSEIGNEMENT  
SUPÉRIEUR ET DE  
LA RECHERCHE

mgen\*

MAIF  
ASSUREUR MILITAIRE

casden  
BANQUE POPULAIRE

# Le Printemps de la recherche en ESPE

2<sup>e</sup> colloque du Réseau national des ESPÉ (R-ESPÉ)

« La recherche en éducation : des enjeux partagés »

21-22 mars 2016 - Paris

Comme l'a montré le premier « Printemps de la recherche en ESPE » en 2015, la recherche en ESPE - ou en lien avec l'ESPE - présente une grande richesse thématique et méthodologique, qu'il convient de structurer d'une part pour en assurer la lisibilité au niveau local, national et international, et d'autre part, pour la dynamiser et la développer. L'édition 2016 du colloque a pour ambition de faire connaître et mutualiser la diversité des recherches en éducation conduites dans l'ensemble des ESPE et des composantes universitaires concernées, dans leurs grandes orientations, sans omettre la recherche conçue dans le but d'améliorer les pratiques de formation et d'enseignement pour contribuer plus efficacement à la réussite des élèves.

Ce colloque regroupe des enseignants-chercheurs et des acteurs de l'enseignement et de la formation. Il s'agit de renforcer les liens qui existent entre ces deux communautés pour construire ensemble l'éducation de demain. Ces deux journées permettront de présenter des recherches ayant des buts différents, mais complémentaires (avancée théorique, avancée méthodologique, test de dispositifs, ...) afin de développer un terrain propice aux recherches collaboratives, notamment. Elles ouvriront ainsi des espaces de dialogue entre chercheurs et praticiens au détour de questions vives qui font débat dans l'actualité de la recherche en éducation.

Ce deuxième colloque complètera donc naturellement l'état des lieux établi en 2015 en précisant la définition de ce qu'est – et recouvre – la recherche en ESPE ou en lien avec l'ESPE, avec une centration particulière sur la recherche en éducation dans sa dimension fédérative des recherches autour des apprentissages et des systèmes éducatifs.

Les ateliers du colloque se distribueront autour de six axes

### Axe 1 - L'École et son territoire

- Nouveaux espaces, nouveaux territoires
- Curricula et compétences

### Axe 2 - Les partenariats

- Ouverture de l'école vers les familles, les associations, etc.
- Évaluation des actions éducatives et partenariales

### Axe 3 - Les inégalités sociales et scolaires

- Vulnérabilités et précarités
- Réussite scolaire / décrochage

### Axe 4 - L'élaboration des savoirs et les formes contemporaines d'enseignement

- Numérique
- Innovation pédagogique
- « Éducatifs à »
- Interdisciplinarité

### Axe 5 - Les méthodes et les recherches en éducation

- Méthodologie, épistémologie
- Recherche-intervention, recherches collaboratives, recherches pragmatiques, *Lesson studies*
- Données probantes et données complexes

### Axe 6 - Les systèmes éducatifs

- Experts des mondes enseignants
- Transitions en matière de réforme et de formation

## Comité scientifique du colloque

Sous la présidence de de

- Brigitte MARIN, Professeure des universités, ESPE de l'académie de Créteil
- Dominique BERGER, Professeur des universités, ESPE de l'académie de Lyon
  
- Denis ALAMARGOT, Professeur des universités, ESPE de l'académie de Créteil
- Joël BISAULT, Professeur des universités, ESPE de l'académie d'Amiens
- Pablo BUZNIC-BOURGEACQ, Maître de conférences, ESPE de l'académie de Caen
- Jean-François CONDETTE, Professeur des universités, ESPE Lille Nord de France
- Marc DAGUZON, Maître de conférences, ESPE Clermont-Auvergne
- Éric DELAMOTTE, Professeur des universités, ESPE de l'académie de Rouen
- Anne-Lise DOYEN, Maître de conférences, ESPE Centre Val de Loire
- Karine DUVIGNAU, Professeure des universités, ESPE Toulouse Midi-Pyrénées
- Jérôme FATET, Maître de conférences, ESPE de l'académie de Limoges
- Dominique FOREST, Maître de conférences, ESPE de Bretagne
- Olivier GALY, Maître de conférences HDR, ESPE de Nouvelle-Calédonie
- Jacques GLEYSE, Professeur des universités, ESPE du Languedoc-Roussillon
- Bruno LÉBOUVIER, Maître de conférences, ESPE de l'académie de Nantes
- Alain LEGARDEZ, Professeur émérite, ESPE d'Aix-Marseille
- Marcel LOUREL, Professeur des universités, ESPE Lille Nord de France
- François MAKOWSKI, Docteur en philosophie, ESPE de l'académie de Strasbourg
- Régis MALET, Professeur des universités, ESPE d'Aquitaine
- Claire METZ, Maître de conférences HDR, ESPE de l'académie de Strasbourg
- Victor MILLOGO, Maître de conférences, ESPE de l'académie de Poitiers
- Séverine MILLOTTE, Maître de conférences, ESPE de Bourgogne
- Joris MITHALAL, Maître de conférences, ESPE de l'académie de Paris
- Cécile NURRA, Maître de conférences, ESPE de l'académie de Grenoble
- Thérèse PEREZ-ROUX, Professeure des universités, Université Paul Valéry Montpellier
- Thierry PHILIPPOT, Maître de conférences, ESPE de l'académie de Reims
- Maria POPA-ROCH, Maître de conférences, ESPE de l'académie de Martinique
- Frédéric SAUJAT, Professeur des universités, ESPE d'Aix-Marseille
- Nathalie SAYAC, Maître de conférences, ESPE de l'académie de Créteil
- Fabien SCHNEIDER, Maître de conférences, ESPE de Lorraine
- Nathalie THAMIN, Maître de conférences, Université de Franche-Comté
- Jacques VERNAUDON, Maître de conférences, ESPE de Polynésie française

---

## Comité d'organisation

- Dominique BERGER (ESPE de l'académie de Lyon)
- Pablo BUZNIC-BOURGEACQ (ESPE de l'académie de Caen)
- Éric DELAMOTTE (ESPE de l'académie de Rouen)
- Dominique FOREST (ESPE de Bretagne)
- François MAKOWSKI (ESPE de l'académie de Strasbourg)
- Brigitte MARIN (ESPE de l'académie de Créteil - Vice-présidente du R-ÉSPÉ)
- Victor MILLOGO (ESPE de l'académie de Poitiers)
- Dorothee ORJOL-SOUSA (R-ÉSPÉ)

---

## Contact

Dorothee ORJOL-SOUSA  
Chargée d'études

Réseau national des ÉSPÉ  
Maison des Universités | 103, boulevard Saint-Michel  
75005 Paris | Tél. 01 44 32 90 73 |  
[dorothee.orjol@espe.amue.fr](mailto:dorothee.orjol@espe.amue.fr)  
<http://www.reseau-espe.fr>

<http://printemps-espe.sciencesconf.org/>

# Programme des journées

Lundi 21 mars 2016

9h-10h Accueil et enregistrement

10h Accueil officiel

10h15 Conférence en plénière

« Le Printemps de la recherche en ESPE... : vers une structuration de la recherche en et pour l'éducation »

Jacques Ginestié

Directeur de l'ESPE d'Aix-Marseille et Président du R-ESPE

Brigitte Marin

Directrice de l'ESPE de l'académie de Créteil, vice-présidente du R-ESPE et co-présidente du Comité scientifique du Printemps de la recherche en ESPE

Intervention concernant l'enquête nationale effectuée par le Ministère sur les forces de recherche impliquées dans le champ de l'apprentissage et de l'éducation

Marie-Claude Penloup

Chargée de mission, Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, MENESR

11h15-13h15 – SESSION 1

13h15-14h30 Pause déjeuner

14h30-17h – SESSION 2

17h15-18h45 – SESSION 3

20h Dîner de gala (Restaurant La Coupole, sur inscription)

Mardi 22 mars 2016

8h-9h Accueil et enregistrement

9h-11h – SESSION 4

11h15-13h15 – SESSION 5

13h15-14h30 Pause déjeuner

14h30 Conférence en plénière

« Un partenariat Éducation Recherche : les Instituts Carnot de l'Éducation »

Roger Fougères

Professeur d'université, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

François Louveaux

Inspecteur général de l'Éducation nationale, Chargé de mission au Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

15h45-17h45 – SESSION 6

17h45

Synthèse

Denis Alamargot

Professeur des universités, ESPE de l'académie de Créteil

Discours officiel de clôture

# Programme des sessions d'ateliers et résumés des communications

*Pour chaque session :*

- *L'atelier 1 a lieu dans le Grand Amphi (RDC)*
- *L'atelier 2 a lieu dans l'amphithéâtre Plein Ciel (16<sup>e</sup> étage)*
- *L'atelier 3 a lieu en salle Matisse-Modigliani (4<sup>e</sup> étage)*

*Les auteurs intervenants sont inscrits dans les tableaux et indiqués en gras dans les résumés.*

## SESSION 1

Lundi 21 mars 2016

11h15 - 13 h15

---

## ATELIER 1 – GRAND-AMPHI

Animateur : Thérèse PEREZ-ROUX

### SYMPOSIUM - Dispositifs partenariaux de recherche en éducation : Quels contextes? Quelles méthodes ? Quels acteurs ?

Refondation de l'éducation prioritaire : un exemple de projet partenarial de recherche entre l'ESPE et le Rectorat de l'académie de Créteil	Denis Alamargot
Du contexte partenarial à l'activité coopérative de recherche : l'exemple d'un groupe de recherche et développement dans l'académie de Caen	Pablo Buznic
Impliquer des étudiants MEEF dans des dispositifs partenariaux : enjeux de recherche et de formation	Alain Bernard & Maryvonne Dussaux
La Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant : un exemple québécois de partenariat entre le milieu de la recherche et le milieu scolaire	Marie-France Morin

## SYMPOSIUM

### Dispositifs partenariaux de recherche en éducation : Quels contextes ? Quelles méthodes ? Quels acteurs ?

La réforme récente de la formation des enseignants en France, dans le contexte global d'une réforme de grande ampleur du système éducatif dans son entier, a conduit à redéfinir les termes du partenariat entre universités, organismes de recherche, établissements scolaires et éducatifs autour des questions prioritaires d'éducation et de formation. Les institutions intermédiaires, depuis les rectorats jusqu'aux ESPE, qui doivent mettre en œuvre ce nouveau partenariat, deviennent ainsi le lieu d'une renégociation autour de nouvelles questions de recherche, de nouvelles formes de collaborations entre enseignants-chercheurs, acteurs de terrain et étudiants, et de nouvelles formes de formation initiale et continue permettant d'impliquer les étudiants dans cette renégociation. Une des idées centrales de la nouvelle formation est en effet d'installer un continuum de formation, qui inscrit le parcours des étudiants dans une progression qui commence tôt dans le cursus universitaire et se prolonge dans l'entrée dans le métier, voire dans la formation tout au long de la vie. Dans ce contexte, des dispositifs partenariaux ancrés dans les pratiques professionnelles, l'activité ordinaire des acteurs, leurs préoccupations effectives, et relativement pérennes dans le temps, apparaissent comme une proposition adéquate pour rendre ce continuum fécond. Ces dispositifs peuvent concerner la recherche de différentes manières, soit pour faciliter le développement de recherche fondamentale en prise avec le terrain, celui de la recherche-action, de la recherche-intervention ou de la recherche-coopération.

Dans ce symposium, nous proposons de présenter, pour les comparer, quatre types de démarches partenariales, qui peuvent chacune être vue comme une variante de cette renégociation en cours, trois françaises et dans lesquelles les ESPE sont partie prenante, et une québécoise pour situer les problématiques françaises dans un contexte international plus large. Pour permettre la comparaison, il s'agira à chaque fois de préciser : (a) les contextes des dispositifs partenariaux, en lien à la définition institutionnelle des politiques de recherche et/ou d'appels d'offre; (b) d'examiner comment le partenariat est envisagé au niveau de la définition des objets de recherche, ainsi que des

formes choisies ou négociées pour la conceptualisation, le recueil des données, leur analyse ou enfin la communication de la recherche; enfin, le cas échéant, (c) d'évoquer l'implication des étudiants et des laboratoires impliqués dans ces dispositifs.

Mots-Clés : recherche, action, formation, partenariat, ESPE

---

## Communication dans le cadre du symposium 1/4

### Refondation de l'éducation prioritaire : un exemple de projet partenarial de recherche entre l'ESPE et le Rectorat de l'académie de Créteil

**Denis Alamargot<sup>1</sup>**

*1 Professeur des universités - Laboratoire CHART-UPEC (Cognitions Humaine et ARTificielle) & ESPE de l'académie de Créteil, Université de Paris Est Créteil (UPEC).*

Dans son effort de structuration de la recherche en éducation, l'ESPE de l'Académie de Créteil vise à fédérer les forces en présence dans les quatre universités partenaires (UPEC, Université de Paris 8, Université de Paris 13 et UPEM) pour faire émerger des projets de recherche novateurs, s'appuyant sur les unités de recherche des quatre universités et le réseau informel des professionnels de l'éducation et de la formation associés aux activités de l'ESPE. Cette émergence est motivée par un principe d'appel d'offre dont les thèmes, stratégies et orientés par les questions de terrain, sont délimités par le COSP puis définis et opérationnalisés par le conseil scientifique de la Mission Recherche.

Dans ce contexte, l'actuelle refondation de l'éducation prioritaire offre l'opportunité d'interroger les dispositifs pédagogiques mis en œuvre dans les REP+ et REP et de développer des problématiques spécifiques. Pour ce faire, un partenariat entre l'ESPE et le Rectorat de l'Académie de Créteil a été conçu dans le but de fédérer les chercheurs de plusieurs laboratoires du périmètre de l'ESPE, spécialisés dans différents secteurs de l'éducation (approches didactiques, psychologiques, sociologiques, institutionnelles...), autour de questions vives émergeant actuellement du terrain ; ce tant au niveau du réseau qu'au niveau de la classe ou du développement professionnel de chaque acteur. L'objectif est d'associer les chercheurs à des établissements scolaires et des écoles des REP et REP+ pour un travail conjoint impliquant tous les acteurs concernés. Motivées par des questions de terrain, les recherches conduites prennent des formes différentes selon les disciplines et les approches considérées, mais ont toutes pour particularité d'intégrer les équipes d'enseignants des REP à différentes étapes du processus, conduisant à ce qui peut être qualifié de « recherche-accompagnement ».

Dans ce symposium, nous proposons de réaliser une analyse fine de ce dispositif original tel que mis en place, en détaillant les différentes étapes qui ont été suivies et ont pu conduire à l'établissement d'un cahier des charges articulant propositions des laboratoires et requêtes du terrain. Les résultats des premières investigations réalisées dans ce contexte partenarial seront présentés.

Mots-Clés : recherche en éducation, partenariat laboratoires/terrain

## Communication dans le cadre du symposium 2/4

### Du contexte partenarial à l'activité coopérative de recherche : l'exemple d'un groupe de recherche et développement dans l'académie de Caen

**Pablo Buznic-Bourgeacq<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Maître de conférences – ESPE de l'académie de Caen - CERSE, EA 965, Université de Caen Normandie – Université de Caen Normandie – France

Cette communication s'appuie sur le travail engagé depuis 2013 dans l'académie de Caen pour promouvoir et accompagner les partenariats de recherche et de formation entre l'ESPE, le rectorat, les équipes de recherche, les institutions et les acteurs des métiers de l'éducation, l'enseignement et la formation (MEEF) à une échelle académique, au travers du dispositif nommé « groupes de recherche et développement » (GRD). L'objet est de montrer comment, à partir d'un cadre partenarial élaboré progressivement autour d'objectifs, de principes et de modes de fonctionnement codéfinis, une activité de recherche effective est concrètement mise en œuvre dans une perspective coopérative entre les différents acteurs impliqués. La communication prendra pour support un exemple de GRD, celui qui a notamment servi de cas d'étude pour mettre en place le cadre partenarial général, nommé « évaluation de la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires dans le premier degré dans l'académie de Caen » (Buznic-Bourgeacq, Le Guern, Thémimes, 2015 ; Harlé, Jeannin, Levard, 2015).

Dans un premier temps, seront présentés les objectifs des GRD, qui sont situés à l'articulation entre recherche et formation : quels sont, leurs principes de contributivité et d'intercompréhension, ainsi que leurs modalités d'émergence et d'accompagnement. Nous présenterons notamment le principe d'appels à projets croisés construits à l'interface des demandes pragmatiques des acteurs des MEEF, des problématiques des chercheurs impliqués, des perspectives de formation de l'ESPE. Ils reposent sur un soutien financier, humain et territorial de l'ESPE et des instances dédiées du rectorat, particulièrement du Centre Académique de Recherche-Développement en Innovation Expérimentation (CARDIE). Le propos développera aussi, dans la logique du symposium, la place spécifique et la démarche envisagée pour impliquer les étudiants en formation initiale dans ce cadre partenarial, sachant que cette démarche est encore à son commencement dans l'académie.

Dans un second temps, à partir de la présentation de l'émergence et des étapes importantes de la vie du GRD cité ci-dessus, nous monterons comment les principes de contributivité inhérents au cadre partenarial général prennent la forme d'une véritable activité coopérative de recherche et de développement des pratiques professionnelles. Seront ainsi abordés différents pans de l'activité de recherche qui ont été envisagés dans une perspective coopérative. Figure centrale de la logique coopérative, la production de données impliquant l'ensemble des acteurs sera présentée au travers de trois démarches mises en place par plusieurs chercheurs du groupe : les « carnets de scènes professionnelles » au travers d'un « parcours photographique commenté », les « carnets miroirs » et enfin l'« enregistrement vidéo à l'initiative du filmé ». Ensuite, la perspective coopérative sera discutée à partir d'une autre dimension : la définition des objets de recherche, la conceptualisation et la problématisation. Trois exemples mettront en avant les mouvements du processus de problématisation impulsés par la logique coopérative : les traductions du concept de « frontières » inhérentes à ses migrations entre les différents acteurs, la réorientation du regard d'un chercheur, conduisant à la redéfinition d'un de ses objets de recherche par l'intermédiaire de la proposition d'une enseignante, et enfin l'implication d'un chercheur dans la construction d'un projet commun entre enseignante, animateur et chercheur, à la demande d'une enseignante, conduisant à réenvisager simultanément l'intelligibilité et la transformation des pratiques professionnelles. Enfin, la dimension coopérative sera questionnée vis-à-vis de la communication et de la publication de la recherche. Qui sont les auteurs d'une recherche coopérative ? Qui communique ? Qui signe ? Des choix de réponses seront envisagés à partir de l'évocation d'une journée d'étude

organisée en mai 2015 lors de laquelle chercheurs et acteurs impliqués dans la recherche communiquaient ensemble ; et des perspectives possibles de publications conjointes ou disjointes envisagées.

Pour conclure, nous questionnerons la prise en compte de l'imprévu par le chercheur, telle qu'il se manifeste d'autant plus dans une perspective coopérative. En effet, il apparaît délicat d'obéir à un plan de recherche inamovible lorsque les propositions et les demandes des acteurs sont écoutées tout au long de la recherche. Cette prise en compte confronte ainsi chaque chercheur à des dilemmes récurrents, entre la production de données fiables et l'implication de l'ensemble des acteurs dans la production de ces données. Consistance épistémologique et engagement éthique polarisent ainsi une tension qui organise l'activité concrète du chercheur dans un contexte partenarial.

### Références bibliographiques

Buznic-Bourgeacq P., Le Guern A.-L., Thémines J.-F. (2015). Coopérer au rythme de l'école : espace et engagement d'acteurs de la réforme des rythmes scolaires. Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, 30 juin-3 juillet, Paris, CNAM.

Harlé I., Jeannin M., Levrard S. (2015). Coopérer au rythme de l'école : les acteurs éducatifs au défi de la synchronisation et de l'ouverture culturelle. Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, 30 juin-3 juillet, Paris, CNAM.

Mots-Clés : contexte partenarial, recherche coopérative, imprévu, dilemme

---

## Communication dans le cadre du symposium 3/4

### Impliquer des étudiants MEEF dans des dispositifs partenariaux : enjeux de recherche et de formation

**Alain Bernard<sup>1,2</sup>, Maryvonne Dussaux<sup>2,3</sup>**

*1 Maître de conférences - Centre Alexandre Koyré (CAK) – CNRS : UMR8560, Museum National d'Histoire Naturelle, École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS) – 27 rue Damesme, 75013 PARIS, France*

*2 Université Paris Est Créteil / ESPE (UPEC - ESPE), rue Jean Macé, 94380 Bonneuil sur Marne, France*

*3 Maître de conférences - Sciences Techniques Éducation Formation (STEF) – École normale supérieure [ENS] - Cachan, INRP, École normale supérieure (ENS) - Cachan – ENS Cachan - Bâtiment Cournot - 61 avenue du Président Wilson - 94235 Cachan cedex, France*

Les textes réglementant les nouveaux Master MEEF rendent obligatoire l'introduction d'une initiation à la recherche dans la formation des enseignants. Ils précisent en particulier que les mémoires de master doivent prendre en compte les pratiques professionnelles. Dans ce contexte, la direction de l'ESPE de l'académie de Créteil a décidé d'accompagner la réforme pour la mention MEEF 2nd degré en créant une « mission d'harmonisation » des pratiques de suivi, pour la vingtaine de parcours des voies générale, technologique et professionnelle, chacun ayant un concours de recrutement différent. L'enjeu global est de construire progressivement une culture commune du suivi des étudiants au niveau de l'initiation à la recherche. La mention dans son entier apparaît comme un terrain complexe par la variété des disciplines scolaires et des équipes engagées. Ce terrain est donc d'autant plus intéressant qu'il offre une grande variété dans les manières d'envisager l'initiation à la recherche, en fonction des équipes et des habitudes disciplinaires.

Le travail d'harmonisation engagé va au-delà de la simple nécessité d'appliquer le cadre réglementaire. Il suit délibérément une méthode « du bas vers le haut », c'est-à-dire d'une reconnaissance fine de l'existant pour

construire progressivement un cadre commun qui soit respectueux de la diversité des traditions de travail disciplinaires et des équipes. Il s'agit en même temps de promouvoir, quand c'est possible, des formes nouvelles de suivi favorables à la transversalité et aux objectifs généraux de la réforme.

À cet égard, nous pouvons déjà observer et analyser deux évolutions institutionnelles majeures : d'un côté, le développement de relations partenariales entre Rectorat, ESPE, établissements scolaires, collectivités territoriales ou associations; de l'autre, la nécessité de développer des recherches collaboratives. On peut en effet faire l'hypothèse que la construction d'un dispositif partenarial est essentielle car il est le socle à partir duquel peuvent s'élaborer des projets de recherche action qui sont pertinents pour l'esprit de la réforme.

Cette communication présente le travail de recherche conduit dans le cadre de cette mission depuis 2014. Le travail conduit l'an dernier sur un nombre limité de parcours a abouti à une première communication dans le huitième colloque international Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur de juin 2015 (Bernard et alii, 2015). Dans un premier temps, nous rendrons compte d'une enquête réalisée dans le prolongement de ces premiers travaux, sur les rapports identifiés entre les recherches auxquelles participent les encadrants, ou qu'ils conduisent, et le type de mémoire ou de travaux qu'ils encouragent à développer. Plus précisément encore, nous tâcherons d'identifier et de discuter, parmi ces travaux articulant recherche et formation, ceux qui d'ores et déjà s'appuient sur des dispositifs partenariaux.

Dans un deuxième temps, nous présenterons nos perspectives pour l'année 2015-2016. L'une d'elles est de construire un inventaire raisonné, sur la base d'entretiens conduits avec les coordinateurs de parcours, et de questionnaires diffusés aux directeurs de mémoires ou de travaux scientifiques (cette enquête s'intègre à un projet d'innovation pédagogique financé par l'UPEC). Un des chapitres de cette enquête préparatoire est dédié à la question du rapport entre les domaines et questions de recherches impliqués dans le dispositif de suivi, et la définition des sujets d'étude des étudiants. Ce chapitre est donc particulièrement intéressant pour évaluer le nombre et la nature des cas, où le travail des étudiants se construit dans un cadre partenarial où sont impliqués leurs encadrants ou d'autres partenaires.

Nous présenterons donc les premiers résultats de cette enquête et discuterons des perspectives qu'elle ouvre pour la problématique du symposium, aussi bien du point de vue des partenariats émergents que des questions de suivi pédagogique en formation initiale et continue. Dans une troisième partie, nous nous appuierons sur quelques travaux d'étudiants réalisés ou en cours de réalisation pour approfondir ces perspectives.

La question de la nature des recherches dans le domaine de l'éducation dépasse bien évidemment le simple cadre de la formation des enseignants, mais les différences de posture parmi les chercheurs impacte sur la conception des mémoires demandés aux étudiants. Notre présentation a pour but de rendre plus explicite les questionnements, de montrer les évolutions et d'ouvrir un débat qui viendra enrichir nos travaux.

### Références bibliographiques

- Bernard A., Dussaux M., Huchette M., Rossignol M.F. 2015. Le mémoire de master des futurs enseignants du second degré en France. In *Innover : Comment et Pourquoi ? Actes du VIIIe colloque « Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur »*. Brest: ENSTA Bretagne, Télécom Bretagne, UBO. 167-170. Consultable en ligne <http://www.colloque-pedagogie.org/?q=node/751> (consulté 2.11.15)
- Crinon J. ( 2012). « Écrire, s'initier à la recherche, se professionnaliser : un triptyque à repenser ? Conférence invitée. Colloque « l'initiation à la recherche dans la formation des enseignants à l'université ». Université de Nice. 25-26 octobre 2012.
- Delarue-Breton C. ( 2014). « Le mémoire de master MEEF : un nouveau genre universitaire ? » in *Diversité*, 177, 50-55.

Mots-Clés : MEEF, recherche, innovation, partenariat, ESPE

## Communication dans le cadre du symposium 4/4

### La Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant : un exemple québécois de partenariat entre le milieu de la recherche et le milieu scolaire

**Marie-France Morin<sup>1</sup>**

*1 Professeure titulaire - CREALEC (Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant), Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.*

Depuis 2008, la Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant se fonde sur un partenariat entre le milieu de la recherche (Université de Sherbrooke, Québec, Canada) et le milieu de la pratique (cinq commissions scolaires québécoises). La création de cette chaire de recherche s'est imposée, d'une part, sur la base d'un taux de décrochage scolaire alarmant dans certains milieux scolaires et, d'autre part, en complémentarité avec un plan d'action énoncé en 2008 par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, afin d'encourager une meilleure maîtrise de la langue écrite chez les élèves québécois. Dans ce contexte, la chaire poursuit quatre objectifs généraux : 1) Contribuer au progrès des connaissances scientifiques au sein de la communauté internationale dans le domaine de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, en particulier sur des enjeux actuels tels que l'apprentissage de l'orthographe en lecture et en écriture ou les différentes contraintes (cognitives, linguistiques, graphomotrices) du scripteur débutant ; 2) Contribuer au progrès des pratiques pédagogiques et au transfert de connaissances dans les milieux scolaires associés aux partenaires, en accompagnant des intervenants qui peuvent agir sur la réussite des élèves en lecture et en écriture (enseignants, directions d'école, orthopédagogues, conseillers pédagogiques) ; 3) Soutenir la formation de personnel hautement qualifié : former des étudiants-chercheurs qui réinvestiront leurs connaissances et leurs savoir-faire scientifiques dans le milieu universitaire ou dans le milieu scolaire ; 4) Diffuser les résultats obtenus : sur le plan scientifique, prioriser la diffusion (publications ou communications) au sein de la communauté de recherche internationale; sur le plan du transfert de connaissances, mener des activités qui auront pour but de diffuser et de vulgariser des connaissances scientifiques potentiellement porteuses de changements et de nouvelles pratiques dans le milieu scolaire québécois, en particulier dans les cinq commissions scolaires partenaires.

Dans ce symposium, nous proposons de présenter ce partenariat milieu de recherche-milieu scolaire en précisant la structure, le fonctionnement et la manière avec laquelle les objets de recherche sont négociés et travaillés. En plus d'aborder les différentes modalités privilégiées pour les activités de transfert de connaissances, il sera également question du dispositif mis en place pour impliquer et former des étudiants par l'entremise des différents projets, lesquels impliquent aussi la collaboration de chercheurs de différentes universités et de différents pays.

Mots-Clés : méthodes et recherches en éducation, partenariat, lecture, écriture

## ATELIER 2 – PLEIN CIEL

Animateur : Alain LEGARDEZ

Éducation à la citoyenneté, sociabilité et conflits : enjeux et embarras de l'agir éducatif	Maria Vincenza Raso
L'éducation à l'orientation en première STMG, que nous apprennent des recherches dans les lycées ?	Nathalie Richit
L'éducation au patrimoine à l'école primaire : une forme contemporaine d'enseignement ?	Sylviane Blanc-Maximin
La projection vers le(s) futur(s) en éducation au développement durable : quels leviers possibles ?	Marie-Pierre Julien

## Éducation à la citoyenneté, sociabilité et conflits : enjeux et embarras de l'agir éducatif

**Maria Vincenza Raso<sup>1</sup>**

*1 Doctorante, Aix-Marseille Université (AMU) - Laboratoire de recherche EA 4671-ADEF – Aix-Marseille Université, 32 rue Eugène Cas – 13248 Marseille Cedex 04 France*

Ancrées dans des questions sociales, les « éducations à » prennent de plus en plus place dans les curricula formels, dans la perspective de répondre à l'un des volets fondamentaux de l'école, celui d'éduquer.

Une première étude sur l'éducation à la citoyenneté<sup>1</sup>, au niveau d'école maternelle, a fait émerger une conception philosophique éducative fondée sur la gestion non-violente des conflits : les enfants sont initiés à l'acquisition d'une conduite sociale basée sur le dialogue, dans le but de pacifier les interactions humaines et de favoriser l'intégration entre acteurs sociaux pluriels.

Dans ce cadre, le travail de recherche actuel focalise l'attention sur l'agir éducatif de l'enseignant face au développement social de l'enfant dans le cycle primaire, en questionnant ces pratiques éducatives inspirées des valeurs de paix : comment elles se réalisent ? Quel est l'impact de ces dispositifs éducatifs sur le développement de l'individu et sur les relations humaines ? Comment les ressorts de ces postures éducatives se confrontent-elles à la question de la violence ?

En considérant l'évolution du statut de l'enfant pendant les siècles (Ariès, 1960 ; DeMause 1974 ; Hengst & Zeiher 2004 ; Leira & Saraceno 2008 ; Postman 1982), les différentes théorisations dans les domaines anthropologique, sociologique et psychologique sur le développement social de l'individu (Bandura, 1976 ; Erickson, 1982 ; Reymond-Rivier, 1965) et sur le phénomène de la violence entre les jeunes, ce travail explore d'une part les thèmes d'agressivité (Allès-Jardel et al., 2009 ; Lorenz, 1969 ; Karli, 1989), de conflits (Floro & Giovannoni, 2009), d'incivilité et de violence

<sup>1</sup> Raso, M-V. (2013). Éducation à la citoyenneté et immigration : une étude dans les écoles maternelles d'Aoste. Mémoire de Master Recherche en Sciences de l'Éducation, non publié, Université d'Aix-Marseille.

(Archer 2001 ; Bowen & Desbiens 2011 ; Broidy et al. 2003 ; Chesnais, 1981 ; Connor 2002 ; Debarbieux 1990 ; Floro 1996 ; Fonzi 1999), en questionnant le point de vue des professionnels et des parents ; de l'autre les pratiques éducatives enseignantes, analysées comme des réponses posées par une question vive (Legardez & Simonneaux 2006) ; et enfin la vie sociale des enfants et leurs modes de socialisation dans un contexte territorial spécifique, la région montagnarde du Val d'Aoste.

L'étude porte sur trois écoles maternelles et trois élémentaires, situées dans le chef-lieu, la ville d'Aoste, et dans ses alentours (zones à l'Ubac et à l'Adret). L'échantillon total est ainsi composé par : 574 élèves et familles, 49 enseignants.

La méthode, à la fois quantitative et qualitative (Van Der Maren, 1995), associe : un questionnaire fermé, distribué aux familles (Bailey 2006 ; Corbetta 2003), qui recueille des informations sur le mode de vie des élèves, sur les choix éducatifs des parents dans l'emploi du temps libre de leurs enfants et qui explore les concepts d'agressivité, de conflit et de violence dans les relations entre les enfants ; des observations systématiques en milieu scolaire (Altet, Bru & Blanchard-Laville 2012 ; Arborio & Fournier 2012 ; Corbetta, 2003 ; De Ketele & Postic 1988) ; des entretiens d'explicitation (Vermersch 2001) avec les enseignants, qui présentent le discours subjectif sur leur propre action éducative et qui apportent des informations sur le comportement des élèves.

Par les résultats des entretiens avec les enseignants, confrontés aux données issues des observations, il en ressort l'incontournable subjectivité du geste éducatif (Clot, 2011). En poursuivant les mêmes propos de sociabilité et de savoir vivre ensemble, inscrits dans l'éducation à la citoyenneté, chaque enseignant développe un propre agir éducatif dans la gestion des dynamiques relationnelles entre enfants. Un agir qui prend son essor à partir de l'interprétation faite du réel, qui combine éléments personnels (culture, éducation) et professionnels (formation, expériences de travail). Si une même situation relationnelle peut être appréciée différemment, et donc en tant que jeu, conflit, expression d'agressivité ou encore manifestation initiale de violence, l'approche éducative qui en découle s'orientera vers un éventail d'actes distinctifs : observer ; laisser-faire ; guider ; contenir. Une lecture subjective des faits qui porte à des postures éducatives parfois contradictoires à l'intérieur des mêmes écoles ou classes. Il s'ensuit que ces situations d'incohérence éducative risquent d'exposer les enfants à messages contrastants dans le processus de codification et d'acquisition des conduites sociales de base : comment doivent-ils moduler leur comportement ? Selon quels critères est-il considéré socialement accepté ou banni ?

Dans ce cadre, la réflexion s'ouvre vers une série de questions prégnantes d'ordre social et éthique, mais aussi d'organisation des systèmes éducatifs, de formation initiale et continue du corpus enseignant, et donc de politiques éducatives.

Les « éducations à » deviennent notamment une condition sine qua non la valorisation de la fonction éducative de l'école. Toutefois elles demandent de s'insérer dans une perspective plus ample et complexe de réforme, qui considère de repenser l'école, au niveau du curriculum formel et non-formel, et la formation de ses professionnels.

### Références bibliographiques

- Allès-Jardel, M., Normand, S., Provost, M-A., Schneider, B-H., & Tarabulsy, G-M. (2009). *Conduites agressives chez l'enfant : Perspectives développementales et psychosociales*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : l'Harmattan.
- Arborio, A-M., & Fournier, P. (2012). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : Armand Colin Editeur.
- Archer, J. (2001). A strategic approach to aggression. *Social Development*, 10, 267-271.
- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien Régime*. Paris : Plon.
- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Edition Mardaga.
- Bowen, F., & Desbiens, N. (2011). *La violence chez l'enfant : Approche cognitive, développementale, neurobiologique et sociale*. Marseille : Solal Editeur.
- Broidy, L-M., Nagin, D.-S., Tremblay, R.-E., Brame, B., Dogde, K.-A., Fergusson, D. et al. (2003). Development trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: a six-site, cross-national study. *Development Psychology*, 39, 222-245.
- Chesnais, J.C. (1981). *Histoire de la violence*. Paris : Hachette.
- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. In B. Maggi (dir.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 17-39). Paris : PUF.
- Connor, D-F. (2002). *Aggression and antisocial behavior in children and adolescents*. New York : Guilford Press.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale, metodologia e tecniche : Vol. 1. I paradigmi di riferimento*. Bologna : Il Mulino.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale, metodologia e tecniche : Vol. 2. Le tecniche quantitative*. Bologna : Il Mulino.

- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale, metodologia e tecniche : Vol. 3. Le tecniche qualitative*. Bologna : Il Mulino.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale, metodologia e tecniche : Vol. 4. L'analisi dei dati*. Bologna : Il Mulino.
- Debardieux, E. (1990). *Violence dans la classe*. Paris : ESF.
- De Ketele, J-M., & Postic, M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF.
- DeMause, L. (1974). *The history of childhood*. New York : Harper and Row.
- Erickson, E-H. (1982). *Childhood and society : the life cycle completed*. New York : Norton.
- Floro, M. (1996). *Questions de violence à l'école*. Ramonville Saint-Agne : Edition Erès.
- Floro, M. & Giovannoni, A., (2009). *La question du sujet en situation de conflit, une approche éducative*. Paris : Groupe l'Harmattan.
- Fonzi, A. (1999). *Il gioco crudele : studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*. Firenze: Giunti Gruppo Editoriale.
- Hengst, H., & Zeiher, H. (2004). *Per una sociologia dell'infanzia*. Milano : FrancoAngeli.
- Karli, P. (1989). *L'homme agressif*. Paris : Odile Jacob.
- Lorenz, K. (1969). *L'agression : histoire naturelle du mal*. Paris : Flammarion.
- Legardez, A., & Simmoneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner avec des questions vives*. Paris : ESF Editeur.
- Leira, A, & Saraceno, C. (2008). *Childhood : Changing Contexts*. Comparative Social Research, Vol. 25. Bingley, UK : Emerald.
- Postman, N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. New York : Random House.
- Reymond-Rivier, B. (1965). *Le développement social de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : Groupe l'Harmattan.
- Van der Maren, J-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presse de l'Université de Montréal.
- Vermeersch, P. (2001). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Mots-Clés : éducation à la citoyenneté, développement social, agir éducatif, conflits

---

## L'éducation à l'orientation en première STMG, que nous apprennent des recherches dans les lycées ?

**Nathalie Richit<sup>1</sup>**

*1 Docteure - ADEF - ESPE d'Aix-Marseille - France*

L'orientation scolaire et professionnelle a pour finalité de répondre à la fois aux besoins des individus et à ceux de l'économie. L'éducation à l'orientation, considérée d'un point de vue transversal, est susceptible de se trouver dans toutes les matières enseignées. Mais dans ce cadre, elle se heurte en France à la conscience disciplinaire des enseignants du second degré, très attachés à leur discipline (Reuter 2007 ; Richit 2014). La réforme des lycées français de 2010 crée l'accompagnement personnalisé (AP), et introduit dans l'emploi du temps de toutes les classes de lycée deux heures consacrées au soutien, à la méthodologie et à l'orientation. Peut-on considérer qu'ainsi l'orientation devient une matière d'enseignement ?

Nous définissons avec Reuter (2013) une discipline scolaire comme une « construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des fins éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école. » (p.81). Pour Chervel (1988), la visée d'une discipline est de fabriquer de l'enseignant. Dans un cadre théorique didactique inspiré de Chevallard (1991), nous nous intéressons à la transposition didactique interne de l'orientation en AP : du savoir à enseigner au savoir enseigné. Quelles sont les prescriptions concernant cet enseignement ? Les enseignants les connaissent-ils ? Quels savoirs identifient-ils ? Quel est le contenu des séances d'AP qu'ils consacrent à l'orientation ? Comment s'adaptent-ils aux contextes ?

La méthodologie consiste à mener des entretiens semi-directifs avec des enseignants de différents lycées d'un département français, les Bouches-du-Rhône. Sont concernés uniquement des enseignants d'économie et gestion

(disciplines en lien avec l'entreprise) et des classes de première STMG (Sciences et technologies du management et de la gestion). Les données recueillies, transcriptions d'entretiens et plans de cours des enseignants, lorsqu'ils existent, sont confrontées aux prescriptions.

Les premiers résultats montrent que, du fait du flou des textes officiels, l'autonomie laissée aux équipes pédagogiques entraîne de grandes disparités entre les établissements quant à l'organisation, aux contenus et aux méthodes pédagogiques, voire des dérives par rapport à l'esprit des prescriptions (rattrapage de cours). Dans un cas, l'orientation n'est pas une priorité (quatre heures pour l'année), l'AP est liée aux disciplines scolaires, et seuls les élèves en difficulté sont concernés. Ou bien l'AP sert de variable d'ajustement pour les services, et les enseignants ne sont pas volontaires. Dans d'autres cas, les équipes sont impliquées, et font intervenir COP (conseiller d'orientation- psychologue), professeur-documentaliste, voire anciens élèves. Néanmoins, les savoirs concernés sont mal identifiés.

En conclusion, le fait que cet enseignement apparaisse à l'emploi du temps ne suffit pas à faire de l'orientation une nouvelle discipline scolaire. Mais l'orientation a-t-elle vocation à devenir une discipline ? N'est-ce pas plutôt une éducation à..., prônant une approche transversale, avec pour objectif de faire évoluer les comportements ? L'approche orientante, née au Québec et fondée sur les trois principes suivants : l'infusion, pour une diffusion dans toutes les disciplines ; la collaboration entre tous les partenaires impliqués ; la mobilisation des élèves (Pelletier, 2004), peut nous fournir matière à réflexion, particulièrement dans le cadre de la formation dans les ESPE.

#### Références bibliographiques

Chervel A. (1988) L'histoire des disciplines scolaires. Réflexion sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation* 38 (59-119)

Chevallard Y. (1991) La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Pelletier D. (2004) L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle. Sainte-Foy : Septembre Editeur.

Reuter Y. (2007) La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Éducation et didactique* 1,2 (55-70).

Reuter Y. (2013) Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Bruxelles : De Boeck.

Richit N. (2014) L'éducation à l'orientation dans le cadre d'un enseignement d'exploration en seconde. *Recherches en didactiques* 18 (101-118).

Mots-Clés : orientation, accompagnement personnalisé, discipline scolaire, transposition didactique, éducation à l'orientation

---

## L'éducation au patrimoine à l'école primaire : une forme contemporaine d'enseignement ?

Sylviane Blanc-Maximin<sup>1</sup>, Angela Barthes<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Aix-Marseille Université - EA 4671 ADEF

<sup>2</sup> Professeure des universités - Aix-Marseille Université - IUT - Site de Digne - EA 4671 ADEF- Sfère - Laboratoire Mixte International Méditer

Cette communication s'intéresse à la question émergente de l'éducation au patrimoine (Musset 2012; Barthes 2013) à l'école. Inscrite dans les « éducations à » (Pagoni & Tutiaux-Guillon 2012), l'éducation au patrimoine présente un caractère transversal et éthique qui peut s'apparenter à une forme contemporaine d'enseignement et qui questionne l'élaboration des savoirs qu'elle convoque. Elle pose, à ce titre, un certain nombre de problèmes épistémologiques (Barthes & Alpe 2012). À partir des différentes formes identifiées (Musset 2012) que revêt actuellement cette éducation, il apparaît aussi que des valeurs et des attitudes très différentes sont en jeu et relativement peu

questionnées. Enfin, elle se caractérise dans les pratiques enseignantes par deux tendances qui donnent une orientation différente à cette « éducation ». La première prend appui sur des savoirs disciplinaires, notamment ceux de l'histoire des arts et développe un ensemble de valeurs et de savoirs universalistes tandis que la seconde utilise les territoires locaux sur la base de projets transversaux et partenariaux formels (scolaires) et non formels en s'appuyant sur l'acquisition de savoirs locaux qui sont ensuite progressivement déterritorialisés. L'éducation au patrimoine peut alors se poser comme une forme très territorialisée de l'éducation (Barthes & Champollion 2012). De ce fait elle sollicite un partenariat entre l'éducation formelle et la sphère locale, souvent associative, quelquefois institutionnelle.

### Problématique

L'étude de cas présentée s'inscrit dans le cadre de cette seconde tendance et cherche à analyser en quoi ce type d'éducation au patrimoine constitue une forme contemporaine d'enseignement, laquelle, comme nombre d'« éducations à », impulse des changements de rapports aux savoirs et aux valeurs.

### Étude de cas

Il s'agit d'analyser un projet pluridisciplinaire nommé « Les trésors de mon village », destiné à des élèves de cycle 3 en milieu rural, en l'occurrence dans les Hautes-Alpes et qui prend place dans l'éducation formelle en tant qu'une éducation au patrimoine local. Conçues par une association complémentaire de l'Éducation nationale en partenariat avec une communauté de communes, la trame et la mise œuvre de ce projet sont prédéfinies par les concepteurs et proposées aux enseignants des écoles de la communauté de communes.

Des entretiens avec les concepteurs et avec les enseignants participants, des observations lors du déroulement du projet ainsi qu'un questionnaire administré à une centaine d'élèves peu après la fin du projet permettent de repérer les valeurs et les savoirs en jeu et d'identifier l'acquisition de compétences (connaissances, capacités, attitudes) chez les élèves.

### Résultats

Les résultats font notamment apparaître que ce type de pratique développe une éducation au patrimoine sous une forme scolaire contemporaine qui interroge celle de Vincent (1994). En effet, d'une part, l'enseignant n'est pas le seul dispensateur du savoir, ce qui pose deux problèmes : l'un au sujet de la compétence à enseigner, l'autre comme conflit entre des savoirs locaux non authentifiés et des savoirs reconnus par l'institution scolaire. Et, d'autre part, des valeurs éducatives mais aussi économiques sont véhiculées implicitement dans le cadre de ce projet sans une distance critique des enseignants participants.

À ce titre, une réflexion sur la formation des enseignants mérite d'être engagée car si la forme « éducation à » est de plus en plus présente dans les référentiels institutionnels, alors on est en droit d'interroger comment la formation initiale voire continue la prennent et la prendront en compte.

### Références bibliographiques

- Barthes A., Alpe Y., (2012). Les « éducations à », un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université, *Revue Spirale*, 50, 197-209. (<http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1114>)
- Barthes A., Champollion P., (2012). Éducation au développement durable et territoires ruraux, Problématique, projet de territoire et réduction fonctionnelle de l'enseignement. *Éducation relative à l'environnement, Regards. Recherches. Réflexions* 10, 36-51. Québec
- Barthes, A. (2013). L'éducation au patrimoine : une approche territorialisée de l'éducation en émergence ? Congrès AREF Montpellier : 27-30 août.
- Barthes, A., Blanc-Maximin, S., Alpe, Y., Floro, M. (2015). L'éducation au patrimoine : pourvoyeuse de savoirs et/ou au service des territoires? in Lange, J.-M. (dir. sc.) (2015). « Les éducations à : levier(s) de transformation(s) du système éducatif ? ». Actes du colloque international, université de Rouen, 17-18-19 novembre 2014. Consultable en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403>.
- Musset M., (2012). Éducation au patrimoine, mémoire, histoire et culture commune, Dossier d'actualité Veille et analyse, 72, mars.
- Pagoni M. et Tutiaux-Guillon N., (2012), Les éducations à, Quelles recherches, quels questionnements, *Spirale* 50.
- Vincent, G. (dir.) (1994). L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Mots-Clés : éducation au patrimoine, éducation à, territoire, savoirs, forme d'enseignement

## La projection vers le(s) futur(s) en éducation au développement durable : quels leviers possibles ?

**Marie-Pierre Julien<sup>1</sup>, Christine Vergnolle Mainar<sup>2</sup>, Raphaël Chalmeau<sup>3</sup>, Jean-Yves Léna<sup>4</sup>, Anne Calvet<sup>5</sup>**

*1 Maître de conférences - ESPE Toulouse Midi-Pyrénées - SFR (Structure Fédérative de Recherche) – SFR – 56, avenue de l'URSS BP 64006 -31078 Toulouse cedex 4, France*

*2 Professeure des universités - ESPE Toulouse Midi-Pyrénées - SFR (Structure Fédérative de Recherche) – SFR – 56, avenue de l'URSS BP 64006 -31078 Toulouse cedex 4, France*

*3 Formateur PE qualifié en 70<sup>e</sup> section - ESPE Toulouse Midi-Pyrénées - SFR (Structure Fédérative de Recherche) – SFR – 56, avenue de l'URSS BP 64006 -31078 Toulouse cedex 4, France*

*4 Maître de conférences - ESPE Toulouse Midi-Pyrénées - SFR (Structure Fédérative de Recherche) – SFR – 56, avenue de l'URSS BP 64006 -31078 Toulouse cedex 4, France*

*5 Chargée de mission Éducation au développement durable - Académie de Toulouse – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – France*

La prise en compte de la trajectoire temporelle, de la durée et des temporalités multiples semble indissociable de l'objectif de l'éducation au développement durable (EDD). La question du futur, ou plus exactement des futurs possibles, est au cœur des problématiques actuelles de la gestion des territoires en relation avec la banalisation des enjeux du DD et le souci du legs que nous ferons aux générations futures. Cette question du futur paraît primordiale pour les enfants qui auront en charge l'avenir.

La projection vers le futur ne va cependant pas de soi et est particulièrement difficile pour les enfants et les adolescents. Penser le futur nécessite l'acquisition de compétences pour permettre aux jeunes d'identifier que plusieurs futurs sont possibles et ainsi apprendre à faire des choix en dépit de l'incertitude inhérente à cette réflexion. La démarche proposée vise une meilleure compréhension de la part des enfants, de leur territoire et de ses dynamiques, afin de leur permettre de s'impliquer dans les débats le concernant et les choix pour son futur.

Cette question du futur est très peu prise en compte dans le domaine éducatif. Certains pays comme l'Australie (Bateman 2012 ; Gough 1990) et le Royaume Uni (Hicks et Holden, 2007) ont intégré cette réflexion du futur dans leurs curricula soit directement au travers des programmes soit aux travers des « éducations à » la citoyenneté, l'environnement ou au DD. Seulement, il s'agit le plus souvent de références implicites, sans problématisation autour de cette question et sans articulations assez claires pour une réelle mise en œuvre (Gough 1990). Les actions existantes restent bien souvent ponctuelles et dans des phases pilotes (Bateman 2012). En France, jusqu'en 2015, les points d'appuis dans les différents textes officiels étaient assez faibles et très peu articulés entre eux, seule la circulaire de 2011 sur la généralisation à l'EDD proposait quelques balises. Néanmoins avec la nouvelle circulaire EDD de 2015 et dans les nouveaux programmes de Géographie du cycle 3 prévus pour la rentrée 2016, cette projection dans le futur semble prendre de l'importance.

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un dispositif pédagogique innovant en EDD ayant pour objectif de dégager les leviers et les obstacles à la projection dans le futur de l'élève, en tant que citoyen acteur responsable capable de se construire une opinion raisonnée (Lange et Victor, 2006). Nous nous appuyons, d'une part sur l'évaluation du dispositif mis en place et d'autre part, sur des traces écrites des élèves réalisées lors des projets.

Les projets présentés se sont déroulés, sur plusieurs années, à l'école primaire et au collège de Vicdessos (Ariège), sur un territoire en relation avec un observatoire hommes-milieux (OHM) de l'Institut Ecologie Environnement du CNRS. Les OHM sont des territoires de recherche pluridisciplinaires qui visent à appréhender des caractéristiques de l'évolution d'un territoire.

La spécificité de ce dispositif pédagogique repose d'une part sur un principe de co-construction d'activités entre l'équipe EDD de l'OHM, les autres chercheurs de l'OHM ayant accepté de s'impliquer et les enseignants et d'autre part sur une articulation forte entre les différentes temporalités passé, présent et futur(s). Le travail avec les élèves repose sur une interdisciplinarité qui s'incarne chaque année autour d'une thématique différente (l'eau, le pastoralisme, la forêt...) et permet la rencontre avec un ou plusieurs chercheurs de l'OHM ainsi que des acteurs du territoire. Les chercheurs interviennent dans la classe ou directement sur le terrain et partagent avec les élèves leur métier, leur(s) objet(s) de recherche ainsi que leurs méthodes de travail.

Les principaux résultats des différentes études montrent chez les élèves :

- une faible capacité à penser un futur radicalement différent du présent ;
- une capacité à remobiliser, dans la construction de leur opinion sur le futur de leur territoire, des savoirs et des positionnements de chercheurs et d'acteurs (institutionnels et citoyens) différents.

La discussion mettra l'accent sur les leviers identifiés pour une réelle prise en compte de la préoccupation du futur. Nous pensons notamment que la relation privilégiée chercheurs/élèves constitue un levier majeur pour aborder la question du futur dans la mesure où les savoirs présentés par les chercheurs sont en construction, multidisciplinaires et multidimensionnels. Ce qui les différencie des savoirs habituellement enseignés (stabilisés) et leur confère un important degré d'incertitude et de complexité.

Enfin nous nous interrogerons sur la question de la transférabilité d'un tel dispositif vers la formation des enseignants.

#### Références bibliographiques

Bateman, D. (2012). Transforming teachers' temporalities: Futures in an Australian classroom. *Futures*, 44, 14-23.

Gough, N. (1990). Futures in Australian education-tacit, token and taken for granted. *Futures* 22(3), 298-310.

Hicks, D. and Holden, C. (2007). Remembering the future: what do children think? *Environmental Education Research*, 13(4), 501-512.

Lange, J.-M. and Victor, P. (2006). Didactique curriculaire et éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia*, 28, 85-100.

Mots-Clés : futur, éducation au développement durable, territoire, savoirs en construction

## ATELIER 3 – MATISSE-MODIGLIANI

Animateur : Maria POPA-ROCH

Classification des enseignants d'éducation physique et sportive à partir de leurs perceptions de l'inclusion	Maxime Tant & Éric Watelain
Croyances et pratiques des enseignants de maternelle à l'égard des enfants allophones ; résultats d'une étude en Alsace-Lorraine	Séverine Behra & Dominique Macaire
Étude comparative entre les enseignants français de classe ordinaire et ceux de classe/établissement spécialisés dans le cadre de la scolarisation des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme : stress, soutien social, stratégies de coping et burnout	Émilie Boujut
La menace du stéréotype au sein de dispositifs pour l'inclusion scolaire. De l'éducation spéciale à l'éducation spécialisée pour tous. Vers une mutualisation des savoirs et des savoir-faire	Arnaud Lacaille & Cindy Chateignier

## Classification des enseignants d'éducation physique et sportive à partir de leurs perceptions de l'inclusion

**Maxime Tant<sup>1</sup>, Éric Watelain<sup>2</sup>**

*1 Docteur en STAPS, qualifié en 70<sup>e</sup> section - ESPE Lille Nord-de-France - Recherche en Éducation Compétences Interactions Formations Éthique Savoirs (RECIFES) – Université d'Artois : EA4520 – Maison de la Recherche Université d'Artois 9, rue du Temple BP 10665 62030 Arras Cedex, France.*

*2 Maître de conférences HDR.- Laboratoire d'automatique et de mécanique industrielles et humaines (LAMIH) – CNRS : UMR8530, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis - Le Mont Houy 59313 Valenciennes Cedex 9, France*

L'inclusion scolaire vise l'éducation de tous les élèves dans les classes et établissements scolaires de quartier, considérés comme les lieux privilégiés de la diversité et de l'apprentissage de l'autre (Villa & Thousand 2005). Or, malgré la reconnaissance des principes humanistes de l'inclusion scolaire, cette philosophie éducative et les pratiques qui en découlent, continuent de susciter un certain scepticisme chez les enseignants (Bergeron et al. 2011). De sorte que malgré la démonstration faite par de nombreuses études du bénéfice de l'inclusion par rapport à l'exclusion (Rousseau & Bélanger 2004), beaucoup d'enseignants présentent des difficultés à répondre aux exigences des programmes scolaires quand leur classe est composée d'une trop grande diversité d'élèves (Suchaut 2007).

En France, depuis la loi du 11 février 2005, de plus en plus d'enseignants se voient confier la mission de relever le défi de l'inclusion, c'est-à-dire, d'accueillir des élèves en situation de handicap dans leurs cours sans pour autant négliger les apprentissages des autres élèves et tout en visant l'éducation à la diversité et à la tolérance. Ainsi, face à cette complexité accrue et relativement récente, l'étude des perceptions des enseignants envers l'inclusion présente un caractère exploratoire intéressant. Parmi eux, les enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) présentent la particularité de viser les apprentissages moteurs et le développement physique de tous les élèves tout en éduquant aux valeurs de solidarité, de tolérance et de citoyenneté.

Ainsi, notre question initiale est de savoir comment ces enseignants perçoivent ce défi inclusif ? Présentent-ils, a priori, une attitude positive rendant compte de prédispositions favorables à l'inclusion (Obrusnikova, 2008) ou au contraire, manifestent-ils d'emblée des réticences importantes excluant de fait les élèves en situation de handicap

(Tripp et al., 2007) ? De même, comment les enseignants perçoivent-ils le défi inclusif suite à leur enseignement auprès d'élèves en situation de handicap ? Peut-on envisager comme Génolini et Tournebize (2010) des représentations de l'inclusion différentes qui pourraient être regroupées selon des profils inclusifs distincts ?

Fort de ce questionnement, notre objectif initial est de rechercher, sans a priori, l'existence éventuelle d'une typologie d'enseignants d'EPS relative à leurs perceptions de l'inclusion. Le cas échéant, le but consiste à cerner les perceptions qui distinguent chaque type d'enseignants afin de les définir avec l'aide la littérature.

Pour ce faire, notre méthodologie repose sur deux étapes :

- les questionnaires composés de 48 questions (à réponses fermées) adressés aux enseignants d'EPS de l'académie de Lille. L'analyse des données repose sur deux tests statistiques ( $p < 0,05$ ) : l'analyse en cluster permettant de regrouper les enseignants en sous-ensembles ayant des caractéristiques communes, et l'ANOVA dégageant parmi les réponses aux questionnaires, les éléments distinctifs entre ces éventuels groupes d'enseignants.

- Les entretiens sur un échantillon de quatre enseignants les plus représentatifs de chaque niveaux inclusifs afin de mieux cerner leurs perceptions notamment concernant leur façon de procéder dès lors qu'ils apprennent qu'un élève en situation de handicap sera inclus dans leurs cours. L'analyse des entretiens s'est faite à l'aide de l'analyse inductive générale de Thomas (2006).

À partir des 104 questionnaires en retour, les résultats montrent que trois types d'enseignants se dégagent, essentiellement à partir de 16 items distinctifs reposant sur :

- le niveau de formation et d'expérience des enseignants dans l'inclusion,
- la qualité de l'environnement inclusif (soutien aux enseignants),
- les perceptions de « l'intégrabilité » en EPS en fonction du type de handicap.

Les résultats de l'analyse des entretiens montrent que parmi les thèmes dégagés, celui relatif au partenariat et à la fréquence et qualité de la communication entre l'enseignant d'EPS et les partenaires de l'inclusion est considéré comme fondamental.

La discussion entreprend de définir ces trois niveaux inclusifs d'enseignants avec l'aide la littérature en même temps que d'ouvrir des perspectives de formation et de recherche.

### Références bibliographiques

Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, XXXIX(2), 87-104.

Genolini JP., & Tournebize A. (2010). Scolarisation des élèves en situation de handicap physique. Les représentations professionnelles des enseignants d'Éducation Physique et Sportive. *Revue STAPS*, 88, 25-42.

Obrusnikova, I. (2008). Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 106, 637-644.

Rousseau, N. & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Suchaut, B. (2007). L'hétérogénéité des élèves : un éclairage par la recherche en éducation. *Cahiers Pédagogiques*, 454, 18-19.

Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.

Tripp, A., Rizzo, T. L., Webbert, L. (2007). Inclusion in physical education: Changing the culture. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 78(2), 32-48.

Villa, R., & Thousand, J. (2005). *Creating an Inclusive School*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 219p.

Mots-Clés : inclusion scolaire, handicap, perceptions des enseignants, éducation physique et sportive, typologie

# Croyances et pratiques des enseignants de maternelle à l'égard des enfants allophones : résultats d'une étude en Alsace-Lorraine

Rita Carol<sup>1</sup>, Séverine Behra<sup>2</sup>, Youssef Tazouti<sup>3</sup>, Dominique Macaire<sup>4</sup>, Annette Jarlégan<sup>5</sup>

*1 Maître de conférences HDR - Laboratoire Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR) – École Normale Supérieure (ENS) - Lyon, INRP, École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, CNRS : UMR5191, Université Lyon 2 – 15 Parvis René Descartes 69342 Lyon, France ; Université de Strasbourg, ESPE de l'académie de Strasbourg*

*2 Maître de conférences - Laboratoire Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française (ATILF) équipe Didactique des langues et sociolinguistique (CRAPEL) – Université de Lorraine, CNRS: UMR7118 – 44 Av de la Libération - BP 30687 54063 NANCY CEDEX, France ; Université de Lorraine, ESPE de Lorraine*

*3 Professeur des universités - Laboratoire de psychologie de l'interaction et des relations intersubjectives (InterPsy) – Université de Lorraine - Campus Lettres et Sciences Humaines - 3, place Godefroy de Bouillon BP 3397 54015 NANCY CEDEX, France; Université de Lorraine, ESPE de Lorraine*

*4 Professeure des universités - Laboratoire Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française (ATILF) équipe Didactique des langues et sociolinguistique (CRAPEL) – Université de Lorraine, CNRS: UMR7118 – 44 Av de la Libération - BP 30687 54063 NANCY CEDEX, France ; Université de Lorraine, ESPE de Lorraine*

*5 Maître de conférences HDR - Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC, EA 2310)- équipe AP2E (Apprentissages, Pratiques d'Enseignement et d'Éducation, LISEC Lorraine, Université de Lorraine – Campus Lettres et Sciences Humaines – 3, place Godefroy de Bouillon BP 13397 54015 NANCY CEDEX, France ; Université de Lorraine*

## 1. Introduction

L'arrivée massive d'enfants de la migration en France génère une multiplicité de configurations sociales, communicatives et langagières en salle de classe. L'enseignement scolaire doit reconnaître cette diversité afin de prétendre promouvoir la réussite scolaire de tous les enfants. Cette dernière dépend dans une large mesure de leur maîtrise de la langue première et de celle de l'école. Si divers travaux ont abordé la question du plurilinguisme sous l'angle de l'intégration des enfants migrants après 6 ans (e.g. Gogolin & Lange 2010), peu d'études en France se sont penchées sur la question de la socialisation langagière des enfants qui parlent une autre langue que le français à la maison au niveau de la maternelle. Pourtant, les recherches internationales indiquent que les enfants allophones sont considérés comme particulièrement « vulnérables » (e.g. Gogolin & Lange 2010 ; Cantin, Bigras, & Bouchard 2012). Ces études sont confortées par des rapports internationaux (OCDE 2013).

Ainsi, ce travail aborde les rapports complexes entre scolarisation et « plurilinguisme en herbe » (Macaire & Behra, 2015) de très jeunes enfants allophones de 3-6 ans à l'école maternelle. Pour ce faire, nous nous sommes attachés au recueil et à l'analyse des croyances et pratiques observées et déclarées des enseignants de l'école maternelle face à la diversité linguistique et culturelle qu'ils côtoient dans leurs classes. Nous avons cherché à répondre à deux questions : 1° quelles sont les représentations des enseignants concernant les enfants allophones ? Et 2° Comment ces représentations s'articulent dans les pratiques enseignantes à l'école maternelle ?

Une étude, à la fois quantitative et qualitative, en moyenne et grande section de maternelle, a été menée dans les académies de Strasbourg et de Nancy-Metz.

## 2. Volet quantitatif de la recherche

Un questionnaire comportant 22 items relatifs aux croyances des enseignants sur le plurilinguisme et 15 items liés à leurs pratiques d'enseignement a été proposé aux enseignants de maternelle. À ces deux séries d'items s'ajoutaient des questions sur les caractéristiques professionnelles des enseignants (ancienneté générale, ancienneté dans le niveau de classe, formation initiale) et sur leur expérience personnelle en matière de fréquentation des langues (ou dialectes). L'enquête a concerné 254 enseignants de l'école maternelle.

L'analyse des résultats indique tout d'abord que les croyances des enseignants sont en moyenne modérément favorables au plurilinguisme. Toutefois, une variabilité non négligeable s'observe. Ensuite, concernant les pratiques déclarées, elles semblent peu fréquemment prendre en compte la diversité linguistique à l'intérieur de la classe. Enfin, certaines caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants expliquent leurs croyances et leurs pratiques.

## 3. Volet qualitatif de la recherche

Quinze captations vidéo effectuées dans les deux régions se sont intéressées à l'articulation du « plurilinguisme en herbe » des tous petits à l'école. Quelles expériences communicatives vivent-ils en classe ? Dans quelle mesure sont-elles profitables au développement langagier en langue première et seconde ?

L'analyse a mis en évidence d'une part, l'absence de toute pratique de la langue première de ces jeunes enfants en classe et, d'autre part, un environnement à la fois riche et pauvre pour l'appropriation de la langue de scolarisation. Les activités proposées en classe offrent un input riche et des occasions d'apprentissage multiples qui toutefois ne sont pas véritablement exploitées. Dans les situations d'apprentissage formelles, en effet, la communication verbale se trouve délaissée au profit de l'appropriation de savoirs non langagiers. Les situations informelles, en revanche, notamment celles entre pairs, fournissent l'occasion de produire un discours riche et complexe.

#### 4. Conclusion

Notre étude montre que toute activité scolaire possède une dimension langagière. Il s'agit de l'inclure dans le processus d'apprentissage qui ne saurait relever seulement d'une relation particulière entre l'enseignant et le jeune enfant. Les échanges entre pairs constituent également un paramètre important dans l'appropriation de la langue de scolarisation. Ces conversations ne sont pas parasites mais indispensables pour faire progresser l'enfant allophone. Leur apprentissage dépend de l'expérience de la langue dans les échanges sociaux qu'ils vont pouvoir mener, et pour ce faire la gestion des classes et l'organisation des activités d'apprentissage méritent d'être repensées. Enfin, l'égalité de traitement en classe génère des inégalités dans les apprentissages. En d'autres termes, la différenciation pédagogique est à considérer comme un paramètre incontournable de l'inclusion de tous les enfants dans les apprentissages.

Les résultats des volets quantitatif et qualitatif de cette recherche convergent vers une non-prise en compte de la diversité linguistique à l'intérieur de la classe. Même si un certain nombre d'auteurs appellent à la prudence dans l'interprétation des liens entre croyances et pratiques des enseignants (e.g. Crahay et al 2010), nos résultats fournissent des pistes pour agir sur les croyances et les pratiques notamment dans le cadre de la formation des enseignants.

Mots-Clés : plurilinguisme, école maternelle, enfants allophones, représentations des enseignants, pratiques langagières

---

## Étude comparative entre les enseignants français de classe ordinaire et ceux de classe/établissement spécialisés dans le cadre de la scolarisation des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme : stress, soutien social, stratégies de coping et burnout

Émilie Boujut<sup>1,2</sup>, Émilie Cappe<sup>1</sup>

*1 Maîtres de conférences - Laboratoire de Psychopathologie et Processus de Santé (LPPS, EA4057) – Université Paris Descartes, Sorbonne Paris Cité – Institut de Psychologie – 71, avenue Edouard Vaillant 92100 Boulogne-Billancourt – France*

*2 ESPE de l'académie de Versailles – Université de Cergy-Pontoise – 5 rue Pasteur 78100 St Germain en Laye – France*

### Introduction

La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 a permis une augmentation significative du nombre d'élèves en situation de handicap. Néanmoins, le Ministère de la Famille et de la Solidarité a recensé en 2010 seulement 11500 enfants autistes dans les écoles, alors que 90000 seraient en âge d'être scolarisés. La prévalence du Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) a beaucoup augmenté depuis 30 ans du fait de l'élargissement des critères diagnostiques ; elle est aujourd'hui d'une naissance sur 115 (Bolduc, 2014). L'inclusion scolaire de ces enfants est complexe et oblige les enseignants à revoir leurs objectifs pédagogiques : la priorité est généralement mise sur la socialisation, l'autonomie

et la gestion des émotions, plutôt que sur l'acquisition des apprentissages fondamentaux. En effet, les enseignants, souvent peu formés à leur accueil, doivent faire face à des manifestations imprévisibles qui peuvent gêner la classe, telles que des mouvements inopinés, des positions particulières, la nécessité d'une routine ou encore des comportements agressifs (Ruel, 2014). La scolarisation des élèves autistes peut se faire en milieu ordinaire, en classe ordinaire ou en classe spécialisée, ou en milieu spécialisé au sein d'un établissement médico-social. Il semble important d'explorer le vécu des enseignants selon les différents modes d'inclusion existants.

Les professions les plus touchées par le stress professionnel sont celles comportant une responsabilité morale vis-à-vis d'autrui comme dans l'enseignement (Laugaa et Bruchon-Schweitzer 2005) qui est reconnu comme un métier à fort potentiel stressant (Kyriacou 2001). On sait que le stress professionnel a des conséquences néfastes sur la santé. Dans un tel contexte, on peut supposer que ces enseignants incluant des élèves TSA sont plus vulnérables au stress et à l'épuisement professionnel. Les enseignants de classe/établissement spécialisés ont théoriquement reçu, contrairement aux enseignants de classe ordinaire, une formation spécialisée à la prise en charge pédagogique d'élèves handicapés. Ainsi, on peut se demander s'ils s'ajustent mieux cette situation.

### Objectif

Comparer l'expérience des enseignants accueillant des élèves ayant un TSA, selon les différentes modalités d'accueil scolaire (classe ordinaire en école ordinaire, classe spécialisée en école ordinaire et établissement spécialisé), au travers du stress perçu, du soutien social perçu, des stratégies de coping et du burnout.

### Participants

L'échantillon est composé de 245 enseignants français du primaire et du secondaire (14% d'hommes), ce qui correspond à la répartition généralement retrouvée dans la population enseignante (Dares- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Santé 2013). La moyenne d'âge est de 41,3 ans (ET=8,01) et ils exercent depuis en moyenne 14,8 ans (ET=8,63). 83% des enseignants de l'échantillon accueillent un ou plusieurs élèves avec un TSA (n=203), dont 51% en classe ordinaire (n=103) et 49% en classe ou établissement spécialisés (n=100). Ils accueillent ce type d'élèves depuis en moyenne 3,5 ans (ET=4,7). 17% n'accueillent que des enfants au développement typique (n=42) et constituent le groupe contrôle.

### Procédure

Les enseignants ont été contactés via les établissements scolaires et des forums spécialisés sur internet. Chaque enseignant a reçu une lettre d'information expliquant le but et le déroulement de l'étude et a donné son consentement éclairé. Ils avaient au choix la possibilité de répondre à l'étude via des échelles auto-évaluatives en format électronique ou papier.

### Matériel et Méthode

Les enseignants ont complété quatre échelles auto-évaluatives, utilisées avec des consignes situationnelles centrées sur l'inclusion d'un élève autiste, permettant d'évaluer : les dimensions du stress perçu (menace, perte, défi) (ALES de Ferguson et al. 1999) ; les stratégies de coping centrées sur le problème, sur l'émotion et sur la recherche de soutien social (WCC-R de Vitaliano et al. 1985) ; la disponibilité et la satisfaction perçues du soutien social (QSSP de Koleck 2000) ; et l'épuisement professionnel (MBI de Maslach & Jackson 1981). Résultats

Une analyse comparative, réalisée à partir des réponses des enseignants constituant ces trois groupes, montre que les enseignants spécialisés perçoivent leur enseignement comme un défi, peuvent compter davantage sur l'aide de leurs collègues, utilisent plus de stratégies centrées sur le problème ou sur la recherche de soutien social et sont moins épuisés émotionnellement que les enseignants des classes ordinaires qui accueillent un élève TSA.

### Conclusion

Cette étude met en lumière une meilleure adaptation des enseignants des classes et établissements spécialisés, probablement due à leur formation/expérience et aux conditions d'accueil aménagées. Cela suggère la nécessité de former les enseignants à l'accueil des élèves autistes en classe ordinaire dès leur formation initiale et de ne pas attendre la formation à l'enseignement spécialisé pour leur apporter les connaissances nécessaires à l'inclusion des élèves en situation de handicap, ce qui serait en adéquation avec le texte de la loi 2005 sur l'égalité des droits et des chances (Cappe, Smock & Boujut 2015). À partir des travaux existant et des résultats obtenus dans le cadre de cette étude, il serait tout à fait pertinent de proposer un programme d'intervention ciblé s'adressant spécifiquement aux enseignants incluant des élèves autistes.

Mots-Clés : inclusion scolaire, autisme, stress, burnout, enseignants

# La menace du stéréotype au sein de dispositifs pour l'inclusion scolaire. De l'éducation spéciale à l'éducation spécialisée pour tous. Vers une mutualisation des savoirs et des savoir-faire

**Arnaud Lacaille<sup>1</sup>, Cindy Chateignier<sup>2</sup>**

*1 Docteur, ESPE Centre Val-de-Loire*

*2 Maître de conférences - ESPE Centre Val-de-Loire - Laboratoire Parisien de Psychologie Sociale (LAPPS) – Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis : EA4386 – Université Paris Ouest- Nanterre- La Défense 200 avenue de la République 92001 Nanterre Cedex, France*

Nos travaux de recherche, démarrés récemment, visent à explorer la menace du stéréotype (Steele, Aronson 1995) qui s'exerce sur des adolescents souffrant de Troubles des Fonctions Cognitives (TFC), pris en charge dans des Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis). À terme, nous souhaitons développer des ressources pour tenter de rendre plus efficiente la formation des enseignants au sein des ESPE.

Notre projet a été initié par un terrain ethnographique de 4 ans réalisé dans une Ulis (Lacaille 2011). Notre intention était de décrire et mieux comprendre leur expérience scolaire et saisir les ressources, mais aussi les difficultés qui sont les leurs et les points d'appui pour les surmonter au moins partiellement. La méthode principale était l'observation participante rendue possible par notre statut d'Auxiliaire de Vie Scolaire. Nous avons tenté " de mener à bien deux démarches contradictoires : l'immersion et la rétraction " (Berthier 1996 :42). La prise de distance a été facilitée par les notes que nous prenions quotidiennement. Tout au long de la recherche, nous avons procédé à un examen phénoménologique des données en cours de construction, qui consiste à écouter l'autre et " d'accorder de la valeur à son expérience " (Paillet, Mucchielli 2010 : 86). Charles Gardou nous rappelle que ce sont les élèves qui sont les " Experts au sens premier du terme " de leur situation de handicap : " ils éprouvent, ils savent par expérience les résonances d'une déficience (...) intellectuelle ou psychique " (2009, p. 7). Le malentendu a été retenu comme " analyseur privilégié " de l'expérience scolaire des jeunes de l'Unité. La thématisation en continu des malentendus a été retenue pour l'analyse de nos données (Paillet, Mucchieli 2010 :162).

Une partie de nos résultats montrent que ce qui légitime la scolarisation d'un élève dans une Ulis peut-être l'objet d'un malentendu entre les jeunes de l'Unité d'une part, et l'institution d'autre part. Il semble que les élèves expliquent leur présence dans une Unité en raison de leurs grandes difficultés scolaires, qu'ils attribuent à des attitudes ou des problèmes physiques ou comportementaux, mais jamais intellectuels. De nombreux jeunes de l'Unité éprouvent de la honte liée au sentiment d'être à part. La confrontation des regards des élèves entre eux contribue à déclencher, maintenir ou amplifier ce sentiment de honte (Lacaille 2010). Les personnes les plus atteintes par la menace du stéréotype sont celles qui désirent le plus infirmer le stéréotype négatif qui est associé à leur groupe d'appartenance (Steele, Aronson 1995 ; Leyens et al. 2000). Or, les jeunes de l'Unité ont manifestement conscience de ce stéréotype négatif et ils rejettent parfois leur statut d'élève " handicapé " avec force : " On n'est pas handicapé... on n'est pas des gogols!". Raison pour laquelle, nous posons l'hypothèse que la menace du stéréotype pèse sur les élèves d'une Ulis, et particulièrement dans un contexte où ils sont directement soumis aux regards des élèves de classe ordinaire : en scolarisation individuelle. En collaboration étroite avec l'inspecteur de l'éducation nationale (ASH) et les coordinateurs d'Ulis du Loiret, nous souhaitons tester (in situ) la présence et l'influence de cette menace sur les performances des élèves de l'Unité au cours des scolarisations individuelles. Plus loin que leurs performances, nous souhaitons également mesurer au moyen d'une grille d'observation leurs comportements verbaux et non verbaux, signes extérieurs du malaise dans lequel cette situation de menace du stéréotype peut les plonger. Une échelle de mesure émotionnelle permettra de compléter ces données.

Nos résultats montrent aussi que les spécificités de l'expérience scolaire de jeunes avec TFC sont plutôt des accentuations de ce que l'on peut rencontrer dans n'importe quelle classe ordinaire. Ils corroborent les résultats d'une étude menée auprès d'instituteur (Lantier et al. 1994) qui montre qu'il existe " plutôt un continuum entre les besoins des élèves qui ont des difficultés bénignes et ceux qui ont des difficultés sévères, notamment lorsqu'ils présentent des troubles du développement cognitif " (Belmont, Vérillon, 2006 : 30). Ainsi, les dispositifs collectifs

prévus pour des élèves avec TFC peuvent être considérées comme des terrains d'étude privilégié (Grison, 1998) : ils peuvent servir de focale pour la compréhension de l'expérience scolaire des élèves en grandes difficultés en général. Nous faisons l'hypothèse que les savoirs et les savoir-faire construits et développés par des enseignants spécialisés, pour répondre aux besoins de jeunes avec TFC, peuvent permettre de répondre aux besoins des élèves en grandes difficultés scolaires dans le système scolaire ordinaire.

Nous nous proposons de présenter lors du Printemps des ESPE, les résultats issus de notre terrain ethnographique qui légitiment l'exploration de la menace du stéréotype au sein des Ulis. Nous présenterons ensuite l'état d'avancement du protocole expérimental construit en collaboration avec les professionnels de terrain. Enfin, nous développerons les perspectives à plus long terme pour la formation des enseignants au sein des ESPE.

Mots-Clés : inclusion, unité localisée pour l'inclusion scolaire, troubles des fonctions cognitives, honte, stéréotype, menace du stéréotype, mutualisation des savoirs, formation, difficultés scolaires

## SESSION 2

Lundi 21 mars 2016

14h30 - 17 h

---

## ATELIER 1 – GRAND-AMPHI

Animateur : Nathalie SAYAC

### SYMPOSIUM - Développement du métier de formateur

Comment devenir formateur d'enseignant quand on est d'abord enseignant?	Yvette Laurent & Pascal Simonet
développement du métier de formateur en ESPE	Pierre-Alain Filippi & Emmanuel Seguy
Les nouveaux outils de la professionnalité enseignante et leur mise en œuvre sur le terrain : le cas du formateur ESPE dans les TD délocalisés	Fatima Davin-Chnane & Perrine Martin
La photographie adressée, comme méthode indirecte d'accès à l'expérience du formateur	Christine Félix & Jean-Claude Mouton
Mémoires professionnels et de recherche de niveau 1 et 2 : rapports à la commande d'écriture et pratiques d'accompagnement	Dominique Samson, Claire De Saint Martin & Gilles Monceau

## SYMPOSIUM

### Développement du métier de formateur

Au moment où la formation des enseignants connaît, à la fois, une reconstruction et une restructuration, avec notamment la mise en place des ESPE, on assiste à une transformation profonde de l'École et de l'environnement de formation. Et devant la nécessité de restaurer l'attractivité du métier d'enseignant, les ESPE ont pour mission de concevoir et de mettre en œuvre de nouveaux Master Mention Enseignement, Éducation et Formation (MEEF) qui doivent garantir l'acquisition d'un haut niveau de compétences professionnelles, "tant disciplinaires que didactiques et scientifiques, ainsi que celles spécifiquement liées au contexte d'exercice du métier" [1]. Or, si plusieurs travaux de recherche conduits depuis une vingtaine d'années permettent de mieux connaître les déterminants de l'activité enseignante ou ce qui fait le quotidien des enseignants lorsqu'ils s'efforcent d'organiser leur milieu de travail et celui de leurs élèves, on sait peu de choses sur les conditions d'une professionnalisation efficace en formation en vue de répondre au mieux aux enjeux éducatifs et sociétaux de ce début de siècle (Yvon et Saussez, (2010) ; Mouton et Félix, (2014)).

À l'heure où le "travailler ensemble" devient un axe prioritaire de la formation initiale et continue des enseignants, nous interrogerons, dans ce symposium, les processus à l'œuvre et les méthodes susceptibles de rendre compte des conditions de la formalisation de l'expérience professionnelle et du développement du pouvoir d'agir sur et dans les situations professionnelles auxquelles sont confrontés aujourd'hui les différents acteurs de la formation des enseignants.

Deux communications porteront sur des méthodes d'analyse de l'activité qui visent à installer les conditions d'une formation de formateurs permettant à ces derniers (débutants ou confirmés) de développer leurs pouvoirs d'agir individuels et collectifs ainsi que leurs marges de manœuvres. La formation de formateur adossée à l'analyse de l'activité cherche à soutenir les efforts de ces formateurs pour comprendre, interpréter et développer leur milieu de travail en vue de lui donner ou redonner "un sens courte que courte" (Clot 2008).

Deux autres communications s'intéresseront, plus particulièrement, à la question de l'alternance et à ce défi lancé aux formateurs consistant à construire un équilibre, d'une part entre les divers professionnels susceptibles

d'intervenir dans la formation initiale et continue (ESPE, Employeur, Université, établissements scolaires) et d'articuler, d'autres part, les différents savoirs, ceux issus des savoirs disciplinaires et didactiques, ceux de la recherche et ceux issus des savoirs d'expérience eux-mêmes issus du " terrain ".

L'ensemble de ces quatre communications cherchant à ouvrir des espaces de dialogues entre chercheurs et praticiens.

#### Références bibliographiques

Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Paris : PUF

Mouton, JC & Felix, C. (2014). Le groupe d'appui pédagogique : une alternative dans la formation des enseignants. *Diversité*, 177, 42-49.

Yvon, F & Saussez, F. (Eds.) (2010), Analyser l'activité enseignante : des outils pour l'intervention et la formation. Laval : Presses de l'Université de Laval.

Cadre national des formations liées aux métiers du professorat du premier et second degré et de l'éducation.

Mots-Clés : formation des enseignants, professionnalisation, alternance, analyse de l'activité, pouvoir d'agir

---

## Communication dans le cadre du symposium 1/4

### Comment devenir formateur d'enseignant quand on est d'abord enseignant ?

**Yvette Laurent<sup>1</sup>, Pascal Simonet<sup>2</sup>**

*1 Professeure agrégée - ESPE d'Aix-Marseille - Aix-Marseille Université, EA 4671-ADEF, équipe ERGAPE, 13004, Marseille*

*2 Maître de conférences - ESPE d'Aix-Marseille - Aix-Marseille Université, EA 4671-ADEF, équipe ERGAPE, 13004, Marseille*

Depuis cette année l'ESPE d'Aix-Marseille organise une Formation de Formateur Éducation Nationale (FOFEN) accessible au niveau M2 du master MEEF. L'un des objectifs affichés dans les unités d'enseignement est de permettre aux enseignants du premier et du second degré de développer une posture professionnelle de formateur à partir de l'examen de certaines des dimensions caractérisant leur métier d'enseignant et/ou leur métier de formateur selon les situations.

C'est dans cette perspective méthodologique développementale que la méthode de " l'instruction au sosie " est mobilisée sur certaines des séances de formation. Cette méthode indirecte est connue et reconnue dans le champ de l'analyse du travail en lien avec les questions de formation professionnelle (Clot, 2000 ; Scheller 2003 ; Bournel Bosson 2006 ; Ouvrier-Bonnaz & Werthe 2012). Aussi une première interrogation concerne la pertinence de recourir à une telle méthode dans une formation de formateur aux métiers de l'enseignement.

On peut partir de ce constat assez partagé : la transition entre la manière dont j'exerce mon métier d'enseignant et l'accomplissement de mes missions de formateur auprès de mes collègues enseignants ne va pas de soi. On peut même dire que la posture à adopter est complexe à définir et à tenir. Assez rapidement se pose la question de la transmission directe des " bonnes pratiques " d'un enseignant reconnu par le corps d'inspection comme " expert sachant " à un enseignant " moins sachant " et dont l'expertise n'est pas reconnue au même niveau. À notre sens une conception de la formation trop limitée à la transmission de " bonnes pratiques " est révélatrice de la complexité de la tâche. En effet sur quelles références adosser les observations et les conseils ? Comment accéder à d'autres manières de s'acquitter honorablement de ses missions de formateurs quand les seules références qui peuvent structurer mon activité de formateur sont du côté de ce que je sais faire ou du côté de ce qu'il faut faire ? C'est à cette complexité que nous tentons de répondre en mobilisant en formation une méthode comme celle de l'instruction au sosie.

Nous tentons d'inscrire le développement de la posture de formateur dans l'analyse des gestes du métier d'enseignant et d'inscrire la transmission de ces gestes dans la mise en circulation des dilemmes qui les caractérisent. En effet quels sont ces dilemmes dont on n'est jamais quitte quand on exerce le métier d'enseignant ? Qu'en faire quand j'exerce mes missions de formateur auprès de collègues ? La méthode utilisée conduit les formateurs à faire l'inventaire de ce qui se fait dans le métier, de ce qui est à faire, de ce qui serait même souhaitable de faire ou de ce qui est ni fait ni à faire en prenant soin de décortiquer dans le détail des situations aussi précises que : Comment faire rentrer les élèves en classe quand ils sont devant la porte ? Comment préparer ma classe 20 minutes avant l'arrivée des élèves ? Ou encore, Comment initier, maintenir, réguler l'activité collective du groupe classe tout en permettant à chacun d'apprendre du travail de tous (Félix 2014).

La méthode de l'instruction au sosie cherche à faire remonter à la surface du dialogue tous ces détails qu'on ne voit plus, tous ces gestes professionnels incorporés et qui sont toujours difficiles à mettre en mots tant ils sont inscrits comme des automatismes dans l'activité individuelle mais aussi parfois collective. Le débat organisé entre collègues sur ces questions vives du métier vise à éprouver la manière dont chacun s'y prend dans le métier au contact des autres manières de le faire. C'est dans cette dynamique psychosociale que nous cherchons à inscrire les enseignants-formateurs afin de soutenir leurs efforts d'élaboration de leur répertoire professionnel d'abord en qualité d'enseignant et ensuite en qualité de formateur. Dans quelle mesure peut-on soutenir que dans ce cadre de formation de formateur l'élaboration de son expérience professionnelle comme enseignant permet d'augmenter son pouvoir d'agir comme formateur ?

Cette présentation sera l'occasion d'examiner les processus que nous cherchons à installer et de réfléchir sur les avantages et les limites expérimentées de la mobilisation de ce type de méthode d'élaboration de l'expérience professionnelle dans un cadre de formation.

#### Références bibliographiques

Bournel Bosson, M. (2006). Analyse de l'activité et mouvements dialogiques dans le cadre de l'instruction au sosie. *Pratiques Psychologiques*, 12, 31-43.

Félix, C. (2014). De l'intervention-recherche à la production de ressources: quelle didactisation de l'activité pour la formation des enseignants ? *Recherche et formation*, (75), 51-64.

Ouvrier-Bonnaz, R., Werthe, C. (2012). L'instruction au sosie en formation, le collectif dans l'individuel. *Carrièreologie (revue francophone internationale)* 2012, volume 12, n° 3 et 4.

Scheller L. (2003). *Elaborer l'expérience du travail : Activité dialogique et référentielle dans la méthode des instructions au sosie*. Thèse de doctorat en psychologie. Paris : CNAM.

Mots-Clés : Formation des enseignants, Professionnalisation, Alternance, Analyse de l'activité, Pouvoir d'agir

---

## Communication dans le cadre du symposium 2/4

### Développement du métier de formateur en ESPE

**Pierre-Alain Filippi<sup>1</sup>, Emmanuel Seguy<sup>2</sup>**

*1 Étudiant - ESPE d'Aix-Marseille - Aix-Marseille Université, EA 4671-ADEF, équipe ERGAPE, 13004, Marseille*

*2 Doctorant - Aix-Marseille Université, EA 4671-ADEF, équipe ERGAPE, 13004, Marseille*

L'objet de cette communication concerne l'activité (et son développement) des formateurs, qu'ils soient formateurs dits "de terrain" ou enseignants à l'ESPE, intervenant dans la professionnalisation des professeurs stagiaires et des étudiants du premier comme du second degré, en master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation). En nous inscrivant dans le cadre théorique de l'équipe ERGAPE, nous cherchons plus précisément à analyser l'activité des formateurs dans leur contexte réel de travail (Ombredane et Faverge, Wisner, Leplat, Clot), à partir des prescriptions supposées organiser cette activité. La prescription, dans ce contexte, n'est plus "éloignée du lieu de la pratique, entité indivisible, inaccessible, ne souffrant pas de discussion" (Amigues et Lataillade, 2007 : 9).

Elle devient source de possibilités pour le professionnel en quête permanente d'une meilleure efficacité, voire d'une meilleure efficience. C'est cette "face cachée" du travail qui permet de mieux comprendre les régulations faites directement avec le milieu de travail que nous cherchons à analyser, à la demande et avec le concours, des professionnels.

Notre communication s'intéresse donc à l'activité de ces formateurs, en charge de la professionnalisation des futurs enseignants, bousculée depuis la création des IUFM et plus récemment des ESPE (Lapostolle, G., 2013), dans un contexte qui entraîne un renouvellement presque continu des conditions de travail et même une "mutation" (Perez-Roux & Bailleux 2014) profonde de leur métier. Nous nous intéresserons tout particulièrement à l'activité de quelques formateurs –pluri-catégoriels et pluridisciplinaires- engagés dans un collectif de travail validé par l'ESPE et qui se donne pour objectif une organisation favorisant les processus d'élaboration/réélaboration de règles de métier pour faire face à ces nouvelles contraintes.

Nous présenterons ici quelques résultats saillants qui donnent à voir des manières de faire contrastées, selon les formateurs et leur appartenances institutionnelles d'origine (ancien formateur IUFM, formateur de terrain nouvellement recruté par l'ESPE, mi-enseignant/mi- formateur, ATER,...), lorsqu'ils tentent d'organiser ce nouvel espace de travail en s'efforçant d'établir un rapprochement fécond entre l'ESPE et les établissements scolaires d'une part, et d'autre part, entre eux et les tuteurs, dits "formateurs de terrain".

Pour cela, nous décrirons un dispositif contextualisé, propre à l'ESPE d'Aix-Marseille, le "TD délocalisé", réponse locale à la demande de la mise en place d'un tutorat partagé. Or, malgré une évolution indiscutable des pratiques de formation (Leblanc 2012 ; Felix 2014), le travail collectif est loin d'aller de soi (Felix & Saujat 2014). Pour autant, nous montrerons ici comment des formateurs, engagés à la fois dans la mise en œuvre de ce dispositif de formation et dans ce groupe de développement, construisent une culture commune leur permettant de revisiter à la fois leurs pratiques et le dispositif en lui-même. Ainsi, nous montrerons comment, en une année seulement, d'importantes évolutions peuvent être constatées : évolution des dispositifs mis en place par les formateurs, modification de certaines prescriptions (organisation du temps et de l'espace différent...).

Enfin, tout au long de cette communication, nous interrogerons la nécessité de revisiter le cadre méthodologique de l'auto-confrontation, notamment dans son déroulement temporel, eu égard à ce nouveau contexte professionnel, largement débordé par la multitude de nouvelles compétences à acquérir.

### Références bibliographiques

Amigues, R. & Lataillade, G. (2007). Le " travail partagé " des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg.

Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. In Maggi, B. (dir.), *Interpréter l'agir : un défi théorique*, 17-39. Paris : PUF.

Félix, C. (2014). Du travail des " collectifs " à de nouvelles modalités de formation professionnelle : l'histoire du GAP. *Questions vives, Recherches en éducation*, Volume 6, 21.

Félix, C et Saujat, F. (2014). Le métier d'enseignant : un impensé dans le rôle de l'établissement comme organisation apprenante ? In *Former les enseignants au XXIe siècle. Établissement formateur et vidéoformation*. Bruxelles : De Boeck.

Lapostolle, G. (2013). La création des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation s'inscrit- elle dans un modèle supranational de professionnalisation des enseignants ? *Tréma*, 40. Repéré à <http://trema.revues.org/3069>

Leblanc, S. (2012). Conception d'environnements vidéo numériques de formation. Développement d'un programme de recherche technologique centré sur l'activité dans le domaine de l'éducation. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger les recherches non publiée. Université Montpellier 3, Montpellier.

Ombredane, A., & Faverge, J. M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris : PUF.

Perez-Roux, T & Bailleux, A. (2014). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. Paris : L'Harmattan.

Wisner, A. (1962/1995). *Réflexions sur l'ergonomie*. Toulouse : Octarès.

**Mots-Clés :** formation des enseignants, professionnalisation, alternance, analyse de l'activité, pouvoir d'agir

## Communication dans le cadre du symposium 3/4

### Les nouveaux outils de la professionnalité enseignante et leur mise en œuvre sur le terrain : Le cas du formateur ESPE dans les TD délocalisés

**Fatima Davin-Chnane<sup>1</sup>, Perrine Martin<sup>2</sup>**

*1 Maître de conférences HDR - ESPE d'Aix-Marseille - Aix-Marseille Université, EA 4671-ADEF, équipe ERGAPE, 13004, Marseille*

*2 Maître de conférences - ESPE d'Aix-Marseille - Aix-Marseille Université, EA 4671-ADEF, équipe ERGAPE, 13004, Marseille*

La question de la professionnalité des nouveaux enseignants est liée aujourd'hui à la mastérisation qui introduit de nouveaux savoirs et de nouvelles prescriptions. Désormais l'apprentissage du métier se fait dans le cadre d'une formation universitaire et professionnalisante réunissant plusieurs acteurs du système éducatif qui sont les enseignants, les formateurs, le corps d'inspection, les chefs d'établissements, les tuteurs de stage et les stagiaires. L'analyse collective de pratiques devient, alors, un outil pour problématiser les pratiques, comparer entre stagiaire et expert les spécificités et les généralités du métier et des manières de l'exercer. Le potentiel formatif du dispositif ne réside donc pas uniquement dans les ressources mises à disposition mais essentiellement dans les usages ou expériences qu'en font les acteurs. Il constitue un artefact cognitif au sens où il facilite la réflexion, véhicule des informations et soutient l'activité de formation de l'individu. Par conséquent, l'expérience du travail devient " connaissance du travail " sur des connaissances (Tardif et Lessard 1999).

Notre communication sera centrée sur l'étude des échanges et des interactions dans les TD délocalisés qui ont pour but l'acquisition des gestes du métier, la régulation et l'amélioration de la pratique pour acquérir les gestes de métier. Il s'agira de montrer comment " un alter peut relier ses actions à celles d'un ego " (Habermas, 1983, p. 149). Nous nous attacherons à voir comment les formateurs s'attardent à prendre en compte l'hétérogénéité des situations rencontrées par les étudiants fonctionnaires stagiaires, notamment à travers ce qu'Altet (2004) nomme la "métis enseignante", sorte de "bricolages adaptatifs" mis en place quotidiennement par les enseignants pour " gérer et gommer l'hétérogénéité des étudiants ".

Comme dit Perrenoud, " le plus formateur n'est-il pas d'accéder aux coulisses de l'action, aux doutes, aux échecs, aux rêves, aux ambivalences du praticien ? (Perrenoud, 2001 p. 43). Notre travail s'attardera ainsi à observer et analyser ces coulisses lors du moment de partage de différents savoirs, ceux issus des savoirs disciplinaires et didactiques, ceux de la recherche et ceux issus des savoirs d'expérience eux-mêmes issus du " terrain " sous forme de TD délocalisés.

Au travers d'une comparaison entre un parcours lettres et un parcours mathématiques, nous tenterons de répondre à des questions de recherche telles que : en quoi et comment ce moment de TD délocalisés est-t-il couteux en termes d'organisation ? Quelle est la place du formateur ESPE dans cette organisation dite de " tutorat partagé " ? Que partage-t-il avec le tuteur dans cette construction collective ? Qu'apporte-t-il aux stagiaires ? Comment le formateur arrive-t-il à réunir de " bonnes " conditions pour faire permettre une réflexivité partagée dans ce collectif de travail ? Procède-t-on de manière identique dans tous les parcours du master on procède de la même façon ?

#### Références bibliographiques

Altet, M. (2004). Enseigner en premier cycle universitaire : Des formes émergentes d'adaptation ou de la " métis " enseignante. In E. Annot & M.F. Fave Bonnet, Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer (pp. 37-52). Paris : L'Harmattan. Perrenoud, Ph. (1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique, Paris, L'Harmattan.

Mots-Clés : formation des enseignants, professionnalisation, alternance, analyse de l'activité, pouvoir d'agir

## Communication dans le cadre du symposium 4/4

### La photographie adressée, comme méthode indirecte d'accès à l'expérience du formateur

**Christine Félix<sup>1</sup>, Jean-Claude Mouton<sup>2</sup>**

*1 Maître de conférences - ESPE d'Aix-Marseille - Aix-Marseille Université, EA 4671-ADEF, équipe ERGAPE, 13004, Marseille*

*2 Docteur - ESPE d'Aix-Marseille - Aix-Marseille Université, EA 4671-ADEF, équipe ERGAPE, 13004, Marseille*

Il n'est pas besoin d'une longue argumentation pour dire que le travail des formateurs, quels que soient leurs champs d'intervention et domaines d'expertise, connaît aujourd'hui des transformations qui ne donnent pas seulement lieu à un surcroît de travail. Les bouleversements qu'exigent des prescriptions multiples et des réformes ininterrompues à propos de l'injonction à professionnaliser les formations, sont souvent ressentis par les protagonistes comme un empêchement véritable à construire ou reconstruire les contours de leur nouvelle professionnalité (Altet et al. 2013 ; Felix 2014 ; Mouton et Felix 2014 ; Saussez et Yvon 2014).

Dans cette communication, après avoir rapidement exposé notre cadre théorique, inspiré de la clinique de l'activité (Clot, 1999) et historiquement arrimé au cadre méthodologique de l'auto-confrontation (Clot et al., 2001 ; Faita & Vieira 2003 ; Amigues et al. 2004), nous présenterons les premières données et analyses co-produites par un collectif de professionnels et de chercheurs qui tentent d'expérimenter d'autres artefacts que la vidéo capables d'offrir aux professionnels la possibilité d'agir sur leurs nouvelles situations de travail.

Comment convoquer l'activité des formateurs ? Comment la mettre en visibilité ? À partir de quels supports permettant d'accéder aux traces de leur activité sans y consacrer un temps - trop - long ?

Nous présenterons ici quelques résultats saillants permettant de monter en quoi et comment la " photo adressée " peut être envisagée comme méthode indirecte d'accès à l'expérience vécue et déclencheur d'un processus développemental. Ce medium a pour caractéristique d'arrêter le regard du spectateur sur un instant vécu par d'autres. Cartier-Bresson parlait d' « instant décisif », soulignant ainsi la singularité de ce qui est donné à voir et le caractère signifiant de cet instant par rapport à la situation. Mais face à cet arrêt temporel matérialisé par l'image, le spectateur se doit de reconstruire l'instant d'avant ou d'imaginer celui d'après. C'est en cela que la photographie s'adresse aux autres et convie au dialogisme. En réalisant une photo d'une situation de travail qu'il juge problématique, nous faisons l'hypothèse que le professionnel est ainsi contraint de procéder à des arbitrages, de débattre avec lui-même quant à ce qu'il va donner à voir de lui et de son travail pour le comparer et le mettre en débat avec d'autres en prise aux mêmes objets. Cet adressage, au sens des processus mis en évidence par Bakhtine (1984) à propos du récit, redessine les rapports du professionnel aux autres, le chercheur mais également ses pairs et plus largement le métier et la formation. Comme pour la vidéo mais sur des temps plus brefs, nous faisons l'hypothèse que la " photo adressée " permettrait, à travers des auto-confrontations simple et croisée, " un travail de mise en mots par les opérateurs de leur vécu, de leurs savoirs en actes, des modes opératoires concrets qu'ils mobilisent pour atteindre leurs objectifs " (Faita 2007).

Par ailleurs les artefacts numériques à disposition aujourd'hui (smartphones, tablettes numériques, selfie, go-pro, ...) et leur utilisation offrent et facilitent la possibilité de fixer en une image un "espace-temps du travail" significatif pour le professionnel. Pour autant, on l'aura compris, il ne s'agit nullement de remettre en question l'usage de la vidéo ni même de minimiser le rôle qu'elle a joué et continue de jouer dans la question de la formalisation des processus d'apprentissage et de développement engendrés par l'analyse de l'activité de travail.

De notre point de vue, ce dispositif " allégé " conserve, malgré tout, toutes les caractéristiques d'un " espace-temps " capable d'offrir aux professionnels ce " concentré d'histoire qu'est chaque situation d'activité " (Schwartz, 2000). C'est ce que nous nous proposons de mettre en discussion dans ce symposium.

**Mots-Clés :** formation des enseignants, professionnalisation, alternance, analyse de l'activité, pouvoir d'agir

# Mémoires professionnels et de recherche de niveau 1 et 2 : rapports à la commande d'écriture et pratiques d'accompagnement

**Dominique Samson<sup>1</sup>, Claire De Saint Martin<sup>2</sup>, Gilles Monceau<sup>3</sup>**

*1 Docteure en Sciences de l'éducation, chercheuse associée au laboratoire EMA (École, Mutations, Apprentissages), UCP (Université de Cergy-Pontoise), ESPE de l'académie de Versailles*

*2 Docteure en Sciences de l'éducation, Ater au laboratoire EMA (École, Mutations, Apprentissages), UCP (Université de Cergy-Pontoise), ESPE de l'académie de Versailles*

*3 Professeur des universités en Sciences de l'éducation, Laboratoire EMA (École, Mutations, Apprentissages), UCP (Université de Cergy-Pontoise), ESPE de l'académie de Versailles*

Le mémoire, qu'il soit de recherche ou professionnel, est un objet emblématique de l'enseignement supérieur et de ses pratiques d'enseignement. La communication que nous proposons s'appuie sur une recherche exploratoire dont l'originalité repose sur une approche transversale de l'objet mémoire et sur la prise en compte du point de vue des étudiants. Cette recherche s'inscrit dans le cadre de l'analyse institutionnelle (Lourau 1970, Monceau 2012).

Nous avons mis en place un dispositif de recherche complexe articulant entretiens individuels, entretiens collectifs et analyse documentaire (Fablet 2004, Monceau 2012). 21 entretiens individuels et collectifs ont été effectués auprès d'étudiants de niveau 1 et 2. Ils ont été réalisés dans des filières diversifiées associant des départements universitaires s'inscrivant dans le champ de l'éducation et des instituts de formation du travail social. 3 entretiens collectifs ainsi que des rencontres avec des tuteurs de mémoire et des responsables de formation ont complété ce dispositif.

L'objectif était d'étudier comment les étudiants de ces différentes filières perçoivent la commande d'écriture concernant le mémoire à réaliser. Cette notion de commande d'écriture est peu utilisée dans les recherches sur l'écriture des mémoires (Guigue-Durning 2003, Dezutter, Doré 2004, Mackiewicz 2004, Leclercq 2006). Pourtant, elle s'avère opératoire pour analyser l'enchevêtrement des dimensions affectives, organisationnelles et institutionnelles (Noaille, Laroussi, Samson 2002, Samson 2012) qui président à cette écriture. Le choix méthodologique du croisement des regards des étudiants, des tuteurs et des responsables de formation enrichit l'analyse.

À l'issue des entretiens, un constat s'impose quant à l'importance de la figure du tuteur. Dans le cadre de cette communication nous avons choisi de présenter trois dynamiques à l'œuvre :

- la diversification des écrits à produire, des dispositifs d'accompagnement et des temporalités,
- la pluralité des demandes et des postures étudiantes qui s'inscrivent pour la plupart dans une logique de formation tout au long de la vie,
- l'évolution du travail d'accompagnement corrélée aux TNIC (Technologies Numériques de l'Information et de la Communication), notamment à l'usage du courrier électronique.

Ces dynamiques permettent d'analyser les interférences entre rapports à la commande d'écriture et pratiques d'accompagnement. La figure du tuteur apparaît à la fois comme un moteur et un frein à l'écriture du mémoire, un guide et un évaluateur.

## Références bibliographiques

Alvarenga A., Arnauld G., Leveratto, J.-M. (1982). Pour une pédagogie du mémoire - à propos de la formation des travailleurs sociaux. Éducation permanente, 65, Formations au singulier

Ardoino J. (2000). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant, In Ardoino, J., Les avatars de l'éducation. Paris : PUF (1ère éd. AFIRSE, 1990).

Blanc N., Varga R. (2006). Rapport de stage et mémoire professionnel. Normes, usages et représentations. Lidil, 34

Crinon J. (éd.) (2003). Le mémoire professionnel des enseignants. Observatoire des pratiques et levier pour la formation. Paris : L'Harmattan

Crinon J., Guigue M. (2006). Ecriture et professionnalisation, Revue Française de pédagogie, 165

Cros F. (éd.) (1998). Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire. Paris : L'Harmattan

- Leclercq, G. (2006). Les Écrits professionnalisés longs. Un paysage contrasté. *Lidl*, 34
- Delcambre I, Laborde-Milaa I. (2002). Diversité des modes d'investissement du scripteur dans l'introduction du mémoire professionnel. *Enjeux*, 53, L'écrit dans l'enseignement supérieur
- Dezutter O., Doré, T. (2004). Ecrire pour réfléchir sur sa pratique : état du rapport à l'écriture d'étudiants en première année de formation à l'enseignement. Actes du 9ème colloque de l'AIRDF, Québec
- Estades J., Jacobi D. (1990). Ecrire un mémoire : prescrire ou guider ? *Éducation permanente*, 102, Les adultes et l'écriture
- Fablet D. (2004). Pour d'autres modalités de collaboration entre chercheurs et professionnels de l'intervention socio-éducative. *Les apports d'approches socio-cliniques. Recherches et éducations*, 8
- Guigue-Durning, M. (1995). Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs. Paris : L'Harmattan
- Lourau R. (1970). L'analyse institutionnelle. Paris : Minuit
- Mackiewicz M.-P. (dir.) (2004). Mémoires de recherche et professionnalisation. L'exemple du Diplôme supérieur de travail social. Paris : L'Harmattan
- Monceau G. (dir.) (2012). L'analyse institutionnelle des pratiques. Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France. Paris : L'Harmattan
- Monceau G. (dir.) (2013). Le courrier électronique dans les pratiques professionnelles en éducation, santé et action sociales : usages et effets. Nîmes : Champ social
- Noaille S., Laroussi N., Samson D. (2002). Écrire avec ou sans tuteur ? Regards croisés sur une recherche-action. *Pratiques de formation/analyses*, 44, Écriture et formation
- Samson D. (2012). Rapports à l'institution et rapports à l'écriture : analyse des pratiques d'écriture en formation professionnelle. In G. Monceau (dir.). *L'analyse institutionnelle des pratiques. Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*. Paris : L'Harmattan

Mots-Clés : mémoire, commande d'écriture, analyse institutionnelle, pratiques d'accompagnement

## ATELIER 2 – PLEIN CIEL

Animateur : Pablo BUZNIC-BOURGEOACQ

Le rapport au numérique des enseignants : controverses au sein d'un lycée et enjeux identitaires	Thérèse Perez-Roux
Espace numérique, motivation d'apprentissage et performances scolaires - une étude longitudinale	Maria Popa-Roch
Enseigner de l'informatique à l'école primaire ? La recherche ANR DALIE	Jacques Béziat, Béatrice Drot-Delange & François Villemonteix
Effets de l'hybridation d'une formation en ligne : contributions de la psychologie positive à l'évaluation de trois modalités de formation d'enseignants via le MOOC Bâtisseurs de possibles.	Jean Heutte, Romuald Budin & Joyce Weil

## Le rapport au numérique des enseignants : controverses au sein d'un lycée et enjeux identitaires

**Thérèse Perez-Roux<sup>1</sup>**

*1 Professeure des universités - Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF EA3749) – Université Paul Valéry - Montpellier III : EA3749 – Université P. Valéry- UFR6 -Route de Mende- 34199 MONTPELLIER CEDEX 5, France*

### Introduction

Dans l'espace scolaire ou universitaire, les opportunités didactiques et pédagogiques créées par l'intégration du numérique, n'empêchent pas les lourdeurs, les dérives et les détournements dont font preuve à la fois les systèmes et les individus face à ce nouveau défi (Bruillard 2012 ; Endrizzi 2012). Notre étude initiale cherche à comprendre les usages des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) au regard des mobiles qui animent les acteurs autant que des logiques qui les traversent. Nous tentons de rendre compte de certaines pratiques (usages et mésusages, catachrèses, innovations), en mettant à jour les discours qui sous-tendent les choix vis-à-vis du numérique. Dans cette contribution, il s'agit plus particulièrement de : a) comprendre les logiques d'action des enseignants engagés (ou pas) dans le développement de l'usage des TICE ; b) repérer l'impact éventuel de ces usages (ou non usages) en termes de positionnement dans l'organisation scolaire et les enjeux identitaires sous-jacents (Perez-Roux, 2011). L'étude ouvre par ailleurs sur les enjeux de développement professionnel des acteurs (Wittorski 2007) rendus possibles à la fois par les évolutions du système mais aussi par le contexte organisationnel plus ou moins dynamisant et par la double capacité des acteurs à se reconnaître et à être reconnus pour ce qu'ils font et ce qu'ils sont.

### Méthodologie

Neuf entretiens semi-directifs ont été conduits avec différentes catégories d'acteurs dans un lycée de la périphérie nantaise : un proviseur-adjoint, deux CPE et six enseignants (Perez-Roux, à paraître). Cette contribution se centre sur les 6 enseignants de différentes disciplines : mathématiques (2), physique-chimie (1), histoire-géographie (1), anglais (1), philosophie (1). Le choix s'est porté sur le fait qu'ils-elles sont plus ou moins favorables à l'utilisation des TICE et, plus largement, à l'environnement numérique de travail de l'établissement (ENT) du lycée. Une analyse thématique verticale et horizontale des différents corpus a été réalisée. Les catégories retenues pour cette contribution portent sur les énoncés concernant : les formations suivies, les usages des TICE et de l'ENT de l'établissement ; la vision des

intérêts et les limites du numérique ; les effets supposés sur les élèves et sur leur rapport au savoir ; l'impact de ces évolutions sur le rapport au travail des enseignants.

### Résultats

L'analyse des discours des enseignants met en relief des registres de tension avivés par l'ENT. On repère des modes de résolution opérés par les différents acteurs, en fonction de leur propre vision du métier : renégociant largement les usages de l'ENT, ces derniers justifient leur position en soulignant un rapport au travail largement modifié et un risque de dérive.

Les positionnements des enseignants quant à l'usage des TICE se révèlent relativement contrastés et renvoient à des finalités diverses. Une variété de mobiles est mise en avant pour justifier des pratiques pédagogiques instrumentées ou relativement classiques. Pour les uns, l'usage du numérique est essentiellement orientée vers la préparation et l'enrichissement des cours. Pour d'autres il s'agit, par ce moyen, de diversifier les formes d'enseignement pour le rendre plus efficient. Enfin quelques enseignants voient à travers le numérique une opportunité pour enseigner différemment et favoriser ainsi les apprentissages. On observe de nombreuses réticences face à cette évolution vécue parfois comme un envahissement, avec des incidences dans le rapport au travail.

### Discussion

Les usages du numérique semblent traduire de nouvelles professionnalités enseignantes. Les enseignants du lycée étudié ont une approche, à la fois singulière et en partie partagée, des nouveaux environnements numériques auxquels ils doivent progressivement s'adapter. Ils explicitent l'impact de ces technologies sur leur activité au quotidien, pointant ici ou là des dérives potentielles. L'analyse de leur discours met en lumière le sentiment, assez partagé et plus ou moins assumé, d'un déplacement du cœur de leur métier, de ce pour quoi ils ont choisi d'être enseignant, allant pour certains jusqu'à l'idée que le contrat avec l'institution qui les emploie est en partie rompu. Derrière ces positionnements, de nombreuses transactions identitaires sont à l'œuvre. L'approche retenue ici, centrée sur l'usage des technologies numériques, constitue donc un révélateur puissant des logiques et stratégies déployées au sein d'un espace scolaire pour permettre à chacun de trouver, négocier, revendiquer sa juste place et de donner du sens à son activité professionnelle, dans un contexte scolaire en constante évolution.

### Références bibliographiques

Bruillard E. (2012). Le déploiement des ENT dans l'enseignement secondaire : entre acteurs multiples, dénis et illusions. *Revue Française Pédagogie*. Vol. 177 - n°4, 101-130.

Endrizzi, L. (2012). Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités. Dossier d'actualité veille et analyses, 78. Lyon : Institut français d'éducation.

Perez-Roux, T. (2011). Identité(s) professionnelle(s) des enseignants : les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité. Paris : Editions EP&S

Perez-Roux, T. (à paraître). Numérique, dynamiques d'établissement et dynamiques d'acteurs au Lycée Le Corbusier. In Cottier, P et Burban, F (sdr.). *Le lycée en régime numérique : Usages et compositions des acteurs*. Toulouse : Octares.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Mots-Clés : TICE, ENT, usages, identité professionnelle, enseignants

# Espace numérique, motivation d'apprentissage et performances scolaires – une étude longitudinale

**Maria Popa-Roch**<sup>1</sup>, Bertrand Troadec<sup>2</sup>, Peddy Caliarì<sup>3</sup>, Nicolas Lamic<sup>3</sup>, Lucie Rey<sup>4</sup>, Virginie Michel-Delaunay<sup>5</sup>

*1 Maître de conférences - ESPE de l'académie de Martinique – Route du phare BP 678 97262 Fort-de-France cedex Martinique - Laboratoire Adaptations au Climat Tropical, Exercice et Santé*

*2 Professeur des universités - ESPE de l'académie de Martinique (Université des Antilles) – Route du phare BP 678 97262 Fort-de-France cedex Martinique*

*3 Maîtres de conférences - Centre de Recherche Interdisciplinaire en Lettres, Langues, Arts et Sciences Humaines (CRILLASH) – Université des Antilles et de la Guyane : EA4095 – - Campus de Schoelcher, BP 7207, 97275 Schoelcher, Martinique - Campus universitaire de Trou-Biran, BP 972, 2091 route de Baduel, 97337 Cayenne Cedex, Guyane, France*

*4 Professeure agrégée - Académie de Bretagne – France*

*5 Professeure certifiée - Académie de la Martinique – ESPE de l'académie de Martinique – France*

Les chercheurs en psychologie se sont intéressés depuis longtemps à l'impact des artefacts culturels sur le développement des processus mentaux, en partant du postulat que l'outil transforme la pensée. Actuellement, les technologies de l'information et de la communication (TIC) représentent des dispositifs omniprésents dans l'activité humaine qui est amenée à se dérouler non seulement dans un espace physique, mais aussi dans un espace numérique. Dans le contexte de la société de l'information dans laquelle les systèmes éducatifs évoluent, l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques et dans les activités d'apprentissage est devenue un objectif majeur. Depuis leur introduction dans les années soixante, le potentiel de leur utilisation dans l'enseignement a été reconnu par les chercheurs, par les praticiens et par les politiques. Ainsi, près de 80% des collèges et lycées ont un projet faisant référence au numérique et 9 enseignants sur 10 sont convaincus de l'intérêt des TIC pour diversifier les pratiques, préparer les cours et les rendre plus attractifs (Enquête nationale ETIC, 2013 ; Enquête nationale PROFETIC, 2011,

2012, 2014). Selon la Commission Européenne, tous les citoyens de l'Union Européenne devraient bénéficier des situations d'apprentissage dans lesquelles ils peuvent acquérir des compétences clés telles que les compétences numériques, le travail en équipe, la capacité de résolution de problèmes ou le management de projet. Le Conseil Européen (Lisbonne, 2002) a impulsé l'intégration des TIC dans l'enseignement scolaire et universitaire en France dans le contexte plus général du développement des compétences d'apprentissage tout au long de la vie. La loi la plus récente qui met au premier plan le numérique dans l'éducation est la Loi de Refondation de l'école de la République (Juillet 2013). Pour les écoles, les collèges, les lycées, mais aussi pour l'université, il s'agit désormais de proposer une éducation numérique à tous les élèves et à tous les étudiants, afin de les préparer le mieux possible à évoluer dans cet espace.

Les résultats de recherches qui justifient le déroulement des processus d'apprentissage dans un espace numérique sont de plus en plus nombreux. Non seulement ils suggèrent que les TIC présentent le potentiel de rendre plus efficace l'enseignement et l'apprentissage, mais également celui de changer toute la conception de l'éducation. Dans ce sens, l'éducation n'est plus le seul processus qui prend place dans un environnement physique donné et à un certain temps défini pendant la journée, mais une action qui peut se dérouler à n'importe quel moment et à n'importe quel lieu, dans un espace virtuel (Voogt & Knezek 2008). L'all en va de même pour la vie sociale même qui se situe aujourd'hui dans un cyberspace virtuel qui est caractérisant l'expression de l'adaptation humaine à l'ère de l'information.

La présente communication exposera une partie des résultats de recherche obtenus à travers un projet intitulé "Scolarisation Numérique en Secondaire à la Martinique" (SNS). L'objectif de ce dernier est d'évaluer l'impact de l'enrôlement de certains établissements scolaires dans le programme Collèges et Lycées Pilotes mis en place par l'Académie de la Martinique, inspiré du programme national Collèges Connectés. Afin de conclure sur l'effet du dispositif Collèges et Lycées Pilotes la Martinique, huit établissements scolaires ont participé à la recherche : deux collèges pilotes et leurs témoins et deux lycées pilotes et leurs témoins. Les établissements-pilotes et témoins ont été appariés en fonction du nombre d'élèves par ordinateur, du pourcentage d'ordinateurs de moins de cinq ans dont l'établissement est doté et du nombre d'enseignants par vidéoprojecteur. Les participants à l'étude sont, pour chaque collège, les élèves de classes de 5ème et leurs enseignants et pour chaque lycée les élèves de classes de 2nde

et leurs enseignants. L'étude s'est déroulée en deux temps. Le premier temps était positionné au début de l'année scolaire, alors que le deuxième temps s'est déroulé à la fin de l'année. Deux hypothèses ont été testées. D'une part, il était attendu que la participation d'un établissement scolaire à l'expérimentation induise une augmentation de l'usage déclaré du numérique et de la motivation à l'usage pédagogique du numérique chez les enseignants. D'autre part, il était attendu que l'usage déclaré du numérique par les élèves de 5ème et de 2nde, leur motivation à apprendre et leur réussite scolaire s'accroisse grâce à la participation de leurs établissements à l'expérimentation. La collecte de données a été achevée et actuellement les données sont en cours de traitement. L'impact du dispositif numérique sur la performance scolaire, d'une part, et sur la motivation à apprendre des élèves et celle d'usage du numérique dans les pratiques pédagogiques chez les enseignants, d'autre part, sera discuté.

Mots-Clés : TIC, pratiques pédagogiques, motivation à apprendre, performances scolaires

---

## Enseigner de l'informatique à l'école primaire ? La recherche ANR DALIE

Jacques Béziat <sup>1</sup>, Béatrice Drot-Delange <sup>2</sup>, François Villemonteix <sup>3</sup>

*1 Maître de conférences HDR - EA.6311 FRED (Francophonie, Éducation, Diversité) – Université de Limoges – FLSH. 39E rue Camille Guérin. 87036 Limoges, France*

*2 Maître de conférences - EA.4281 ACTÉ (Activité, Connaissance, Transmission, Éducation) – Université de Clermont-Ferrand – ESPE Clermont Auvergne. 36 av Jean-Jaurès. 63400 Chamalières, France*

*3 Maître de conférences HDR - EA.4507 EMA (École, Mutations, Apprentissages) – Université de Cergy-Pontoise – Laboratoire EMA. - Site de Gennevilliers. ZAC des Barbanniers. Avenue Marcel Paul F-92230 Gennevilliers, France*

Actuellement, la tendance serait à vouloir faire davantage de place à l'informatique dans les programmes, non pas seulement comme instruments au service des disciplines et de l'activité, mais aussi en tant qu'objet à enseigner et à apprendre. Cette tendance est sensible dans le projet de programmes scolaires pour les cycles 2, 3 et 4 (CSP, 2015), avec quelques items clairement dédiés à la robotique et à la programmation. Quant à lui, un récent rapport de l'OCDE (2015) souligne l'idée que l'informatique s'enseigne.

C'est dans ce contexte que nous avons déposé un projet de recherche auprès de l'ANR (campagne 2014), le projet DALIE (didactique et apprentissage de l'informatique à l'école). Ce programme de recherche est d'une durée de deux ans, c'est un projet pilote qui se donne comme objectif, entre autres, de produire un livre blanc sur la place et la nature d'un enseignement de l'informatique à l'école primaire et ses conséquences sur la formation des enseignants. La question de savoir s'il faut ou pas enseigner l'informatique à l'école primaire est déjà ancienne, avec d'un côté les partisans d'une informatique des utilisateurs, appréhendable par le seul usage, du fait de sa transparence et de son intuitivité, et de l'autre ceux qui soutiennent la nécessité d'un enseignement qui lui soit dédié. Si, à l'heure actuelle, et dans un contexte évident de développement massif des technologies numériques dans nos pratiques sociales, certains pays européens ont choisi de mettre en place un enseignement de l'informatique dans l'enseignement de base, la France, quant à elle, reste sur une position de réserve. L'actuel B2i (brevet informatique et internet), en place depuis 2002, repose sur l'idée que l'élève peut développer des compétences informatiques par l'usage scolaire, sans espace pédagogique ou disciplinaire dédié. La mise en place de ce brevet a mis un terme, en France, au débat informatique outil versus informatique objet. À la fois, il marque la défaite de ceux qui pensent qu'il n'y a rien à apprendre de l'informatique (Baron, 2012), et il met en difficulté les enseignants qui ont à le mettre en œuvre dans les classes (Béziat, 2012).

Ainsi, actuellement, dans une vision " usage ", les programmes de l'école primaire française demandent aux enseignants et aux élèves de développer des compétences " outils ", sans conceptualisations particulières sur les notions, les savoirs ou les enjeux du domaine (Béziat, 2015). La maîtrise instrumentale des TICE n'aurait pas à être associée à des concepts spécifiques. C'est inédit dans le champ scolaire : ce serait bien le seul domaine de compétences qui n'aurait pas à mobiliser un certain nombre de savoirs associés. Pour notre part, nous pensons nécessaire un enseignement spécifique qui permette aux élèves d'appréhender les enjeux, la portée et les limites

des technologies informatisées dans nos pratiques sociales. Cette éducation passe, entre autre, par une acculturation à ces environnements programmés et mécanisés (Drot-Delange 2014).

Nos données de recherche (Béziat et Villemonteix 2012 ; Villemonteix et Béziat 2013a, 2013b) montrent pourtant que les enseignants utilisent (ou pas) les TICE à partir de savoirs informaticques flottants et massivement empiriques. Autrement dit, la façon de s'en servir en classe repose essentiellement sur leurs représentations personnelles de l'informatique et les relations qu'ils entretiennent avec, assez loin donc d'une politique éducative claire sur ce qu'il faudrait faire en classe pour une éducation des élèves aux technologies numériques (Béziat, 2015).

L'équipe DALIE estime " qu'une éducation ne peut faire l'économie d'une formation à une culture informatique. L'enjeu est de permettre aux élèves de l'école primaire qu'ils puissent prendre leurs repères, acquérir une certaine technicité leur permettant d'être autonomes et créatifs. " (Dossier de réponse à l'appel à projet de l'ANR). Ainsi, la recherche DALIE va tester, entre novembre 2015 et juin 2016, en situations réelles de classes des éléments de curriculum, de la maternelle à la fin de l'école élémentaire. En nous intéressant à l'activité enseignante, nous travaillons sur la faisabilité d'un curriculum dédié à l'informatique à l'école primaire, en contexte réel. Pour ce faire, ce sont une quinzaine de classes sur l'ensemble des Académies concernées par la recherche qui nous ouvrent leurs portes pour nos observations, dans tous les cycles de l'école.

La présente communication se situera à mi-chemin du programme de recherche. Toutes les données ne seront pas collectées : observations de classe en cours, retours d'enquêtes auprès des ESPE en cours, et remontée des premiers retours sur les focus groupes élèves et les entretiens enseignants.

À l'occasion de cette communication, nous ferons donc un point d'étape de la recherche, et présenterons certaines tendances et perspectives de travail à partir des premiers éléments de terrain et de recherche déjà observés et produits. Ce faisant, nous mettrons en débat le sens, la nature et la légitimité d'un enseignement dédié aux technologies informatisées à l'école, et de leurs conséquences sur la formation des enseignants.

**Mots-Clés :** TICE, informatique, école primaire, activité enseignante, formation

---

## Effets de l'hybridation d'une formation en ligne : contributions de la psychologie positive à l'évaluation de trois modalités de formation d'enseignants via le MOOC Bâtisseurs de possibles

**Jean Heutte <sup>1</sup>, Romuald Budin <sup>2</sup>, Joyce Weil <sup>3</sup>**

*1 Maître de conférences - Univ. Lille, EA 4354 - CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille, F-59000 Lille, France. – Université des Sciences et Technologies de Lille - Lille I : EA4354 – Département SEFA, Bâtiment B6, Bureau 205, Cité scientifique 59655 Villeneuve d'Ascq, France*

*2 Université Paris-Est Créteil (UPEC) – ESPE de l'Académie de Créteil – Site de Livry-Gargan 45, avenue Jean Zay 93190 Livry-Gargan, France*

*3 Syn-Lab, Paris – Syn-Lab, SynLab – France*

Cette proposition de communication s'inscrit dans l'axe spécifiquement dédié à la recherche en psychologie positive (Seligman & Csikszentmihalyi 2000) dans le champ de l'éducation et de la formation (cf. psychologie de l'éducation positive), à savoir, selon Heutte, Fenouillet et Martin-Krumm (2013), l'étude scientifique des conditions et des processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal:

- des apprenants, personnels de l'éducation ou de la formation et autres acteurs de la communauté éducative ;
- des communautés (réelles, comme virtuelles) dans lesquelles ils travaillent ou apprennent ;
- des systèmes, organismes ou dispositifs d'éducation et de formation.

Ce triple niveau d'interrogation (individu, groupe et organisation) ouvre sur de nombreuses pistes de recherches originales, prenant pleinement en compte les dimensions affectives, psychosociales et conatives de la construction des connaissances.

Cette perspective est, selon nous, tout à fait pertinente pour étudier les effets de différentes modalités de formation d'enseignants sur certains déterminants psychologiques de leurs motivations (Fenouillet, 2012), notamment pour ce qui concerne les MOOC, dispositifs de formation dans lesquels l'absence d'accompagnement et l'une des causes du décrochage massif des participants (Heutte, Kaplan, Fenouillet, Caron & Rosselle 2014).

Contexte de l'étude mise en place

Le MOOC Bâtisseurs de possibles, porté par l'association SynLab, est un dispositif original, ouvert à tous, lancé en septembre 2015, dont l'une des finalités principales est le développement de l'éducation positive, de l'innovation pédagogique et de la créativité des enseignants.

Dispositif spécifique mis en place par l'ESPE de Créteil.

Pour les étudiants de l'ESPE de Créteil, un dispositif spécifique a été pensé : en sus de la consultation des ressources du MOOC et de la participation aux échanges en ligne, ils peuvent tous bénéficier d'un accompagnement en présentiel par leurs formateurs de l'ESPE et du SynLab.

Pour quatre groupes d'étudiants, le MOOC est intégré dans une UE pensée selon une pédagogie de classe inversée : les étudiants sont invités en amont de chaque séance à consulter le MOOC et à mettre en place une action en classe. Chaque séance en présentiel à l'ESPE est l'occasion de réaliser une analyse réflexive de leurs expérimentations.

#### Protocole d'évaluation

Afin de mesurer les effets des modalités de formation via un MOOC, l'évaluation envisagée prend en compte 3 conditions de formation:

- MOOC "intégré": 120 étudiants de l'ESPE qui suivent le MOOC intégré dans l'UE en présentiel.
- MOOC "accompagné": étudiants volontaires de l'ESPE (recrutement au cours de l'automne) qui peuvent être accompagnés en présentiel.
- MOOC "groupe témoin": 300 participants volontaires recrutés en ligne via le portail du SynLab, qui suivent le MOOC sans aucun encadrement ou accompagnement en présentiel.

Pour chaque condition de formation, l'évaluation sera réalisée via une série de 3 questionnaires en ligne (au tout début, au milieu, à la fin du MOOC), selon la méthodologie recommandée par Caron, Heutte et Rosselle (2014). Ainsi, en sus de la qualification des répondants (sexe, âge, statut...) et de certains aspects qualitatifs concernant le MOOC (qualité des ressources, des échanges...), les questionnaires permettent le suivi longitudinal de certains déterminants psychologiques de la motivation, via des outils de mesures standardisés : sentiment d'efficacité personnelle (DeStercke, Temperman, DeLièvre, & Lacocque, 2014), Flow (Heutte, Fenouillet, Boniwell, Martin-Krumm, Csikszentmihalyi, 2014), émotions positives et négatives (Martin-Krumm, et al., 2015), intérêt (Chainon, Fenouillet & Heutte, 2014), satisfaction (Yennek, Fenouillet & Heutte, 2015)...

Perspectives

Si elle est acceptée, cette communication sera l'occasion de présenter et de partager les premiers résultats de l'analyse des données de cette étude longitudinale comparative.

#### Références bibliographiques

- Caron, P.-A., Heutte, J. & Rosselle, M. (2014). Présentation d'une méthode et d'outils pour évaluer les perceptions des apprenants dans un MOOC, Colloque Jocair14, Paris.
- Chainon, D., Fenouillet, F & Heutte, J. (2014), Proposition pour une mesure de l'intérêt situationnel. Colloque TICE. Montréal.
- DeStercke, J., Temperman, G., DeLièvre, B., & Lacocque, J. (2014). Échelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Service de Pédagogie Générale et des Médias Éducatifs, Université de Mons.
- Fenouillet, F. (2012). Les théories de la motivation. Dunod.
- Heutte, J., Fenouillet, F., Boniwell, I., Martin-Krumm C., Csikszentmihalyi, M., (2014). Optimal learning experience in digital environments, Symposium "Digital Learning in 21st Century Universities", Atlanta.
- Heutte, J., Fenouillet, F., & Martin-Krumm, C. (2013). Contribution de la psychologie positive au pilotage de l'innovation. Congrès Francophone de Psychologie Positive, Metz.
- Heutte, J., Kaplan, J., Fenouillet, F., Caron, P.-A., & Rosselle, M. (2014). MOOC User Persistence. Communications in Computer and Information Science, 446, 13–24.
- Martin-Krumm C., Fenouillet, F., Kern, L., Csillik, A., Besançon, M., Heutte, J., Paquet, Y., Lecorre B. & Diener, E., (2015), Validation into French of the Scale of Positive and Negative Experience, World Congress on Positive Psychology, Orlando.

Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.

Yennek, N., Fenouillet, F. & Heutte, J. (2015). Echelle de satisfaction en formation en ligne. Colloque e-Formation des adultes, Lille.

Mots-Clés : motivation : psychologie positive : formation en ligne : formation hybride : accompagnement : méthode d'évaluation

## ATELIER 3 – MATISSE-MODIGLIANI

Animateur : Victor MILLOGO

Place et effets de la lecture de textes documentaires dans la mise en œuvre de scénarios de construction-résolution de problèmes scientifiques en biologie à la fin de l'école primaire	Patrick Avel
Interactions dans une classe de cours préparatoire dans une activité d'orthographe approchées	Aurélié Lainé
La mise en espace de l'écrit scientifique en cycle 2 : le tableau, un outil d'apprentissage pour les élèves ?	Armelle Roderon
Influence de l'enseignement de stratégies métacognitives de régulation de la compréhension sur les performances en lectures d'élèves de cycle 3	Florence Lacroix

## Place et effets de la lecture de textes documentaires dans la mise en œuvre de scénarios de construction-résolution de problèmes scientifiques en biologie à la fin de l'école primaire

**Patrick Avel**<sup>1</sup>

*1 Professeur agrégé, Doctorant – ESPE de l'académie de Créteil (UPEC) - Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail (CIRCEFT) – Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC), Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis : EA4384 – PARIS 8 - ESSI 2, rue de la liberté 93526 Saint-Denis Cedex UPEC - REV Immeuble Pyramide 80, avenue du G. de Gaulle 94009 Créteil, France*

Dans cette recherche qualitative, nous interrogeons la place et les effets que peut avoir la lecture de textes documentaires dans des séquences de construction-résolution de problèmes scientifiques en biologie à la fin de l'école primaire. Plus précisément, nous étudions comment, dans ce contexte, les élèves s'emparent de textes documentaires prévus à l'avance, quels sont les processus et procédures qu'ils mobilisent, et s'ils s'en servent véritablement pour construire ou pour résoudre un problème scientifique.

Cette recherche croise la didactique de la lecture compréhension (Jorro 1999 ; Gaonac'h & Fayol 2003 ; Lafontaine 2003 ; Rouet 2003 ; Marin & Legros 2008 ; Rémond 2009 ; Cèbe & Goigoux 2009 et 2013) et celle des sciences (Giordan 1978 ; Develay 1992 ; Astolfi & al. 1998 ; Brunet 1998 ; Giordan 1999 ; De Vecchi & Carmona-Magnaldi 2002 ; Astolfi 2008 ; L'hoste 2008, Orange 2012, L'Hoste & Orange 2015).

L'utilisation des problèmes dans l'enseignement des sciences reste bien souvent cantonnée à un rôle d'enrôlement (Fabre 1999 ; Beorchia 2005 ; L'Hoste 2008 ; Orange 2012), voire de « temps d'accroche ». Si la science commence avec l'étonnement (Aristote), celui-ci ne saurait être que naïf. Fabre (2009) reprenant Bachelard confirme que l'objet d'étonnement ne participera à la construction de savoirs scientifiques et au développement d'une pensée scientifique que s'il est confronté aux exigences de la rationalité. Or cette dernière est largement mise en avant dans les objectifs de l'enseignement des sciences de la vie et de la terre à l'école et au collège tels qu'ils apparaissent dans les programmes officiels (MEN 2008) et qu'ils apparaissent encore dans le nouveau « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture » (MEN 2015).

Allant à l'encontre d'idées ancrées depuis Rousseau (1762) sur l'opposition entre les apprentissages en sciences et la lecture : « Point d'autre livre que le monde, point d'autre instruction que les faits », idées perpétuées jusqu'à aujourd'hui (Chartier 2007), idées qui alimentent la grande importance donnée à l'empirisme dans les séquences d'enseignement des sciences (Porlan-Ariza & al. 1998 ; Orange 2012), cette recherche se base sur une isomorphie

entre l'activité cognitive de l'élève en situation de lecture et lorsqu'il fait des sciences. Ce postulat s'appuie sur le parallélisme entre l'évolution de la posture de lecteur et de celle du chercheur en science (Olson 1998) et sur la place actuelle des textes dans l'activité des scientifiques (Olson 2005). Lecture et construction de savoir en sciences sollicitent une démarche intentionnelle, intégrative, critique et problématisante, et participeraient ainsi à développer la pensée rationnelle.

Nous avons fait l'hypothèse que l'introduction de la lecture de textes dans des séances de sciences structurées autour de problèmes scientifiques permettraient aux élèves de s'investir dans ces lectures, et ce, avec de bonnes performances comparées à celles que mettent en évidence les évaluations PIRLS et PISA dans la dimension « réfléchir à ce qu'on vient de lire et y réagir » (Rémond 2006).

Vis-à-vis du processus de problématisation, nous pressentions des effets contradictoires de l'utilisation de textes prévus à l'avance. Devenant des passages obligés, ils entraîneraient une linéarisation de la démarche d'enseignement, linéarisation compatible avec la résolution de problèmes, mais s'opposant à la problématisation plus buissonnante. En revanche, ces textes pourraient servir d'inducteurs de problématisation (Fabre & Musquer 2009).

Dans différentes classes de la banlieue Est de Paris, des élèves de fin d'école primaire ont participé à des séances construites autour de problèmes concernant soit la pollution thermique, soit le fonctionnement du cœur humain. Leur étaient soumis des textes informatifs. Ils étaient con- viés à des phases de dialogue collectif et à la production de textes explicatifs. L'analyse a porté sur les transcriptions des dialogues et sur les productions écrites.

À propos du processus de résolution de problème, l'analyse des données montre que la plu- part des élèves ont su identifier le rôle de chaque texte dans l'avancée de celle-ci et s'emparer des éléments pertinents. Leurs propos sont peu hors sujet et manifestent rarement des contresens. Cela a pu être relié au dispositif de lecture en contexte de construction-résolution d'un problème qui a généré une intention de lecture forte et permis de mettre en scène sa nécessaire régulation.

À propos du processus de problématisation, les interactions langagières qui ont mobilisé une majorité d'élèves font voir que certains d'entre eux sont dans ce processus, car ils verbalisent des nécessités qui n'étaient pas dans les textes qui leur étaient soumis, et ce, en s'appuyant sur les contraintes empiriques et théoriques que ceux-ci faisaient apparaître. Ces derniers ont joué le rôle d'inducteurs de problématisation. En revanche, l'analyse des textes explicatifs réalisés par les élèves montre que la plupart s'attachent plus à décrire, à expliquer « comment ça marche », mais négligent les contraintes de ce fonctionnement. Le caractère apodictique des savoirs construits, un des marqueurs du processus de problématisation, est rarement perceptible.

Une question à approfondir : les élèves sont-ils véritablement conscients du processus de problématisation ?

**Mots-Clés :** lecture en contexte, didactique des sciences, résolution de problèmes, problématisation, inducteur de problématisation

---

## Interactions dans une classe de cours préparatoire dans une activité d'orthographe approchées

**Aurélié Lainé<sup>1</sup>, Florence Lacroix<sup>1</sup>, Soazic Ménagé**

*1 Maîtres de conférences – ESPE de l'académie de Nantes - Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) – Université de Nantes : EA2661 – Chemin de la Censive du Tertre BP 81227 44312 Nantes cedex 3, France*

Des recherches ont permis de cerner les compétences qui permettent aux élèves d'orthographier un mot. Ainsi, de nombreuses connaissances sont en jeu : la connaissance des lettres (leur nom, leur(s) son(s) et leur forme, Foulin 2007), mais également la connaissance d'autres signes graphiques présents dans la langue française (accents, trémas, cédille...). À ces connaissances s'ajoutent d'autres savoirs que les élèves devront maîtriser, comme le recours à l'utilisation de bigrammes (an pour coder le son [ã] de maman) ou de trigrammes (eau pour coder le son [o] de radeau). Il leur faudra également être capable de segmenter le mot en unités plus petites, telles que les syllabes et les phonèmes.

Si toutes ces conditions sont nécessaires pour orthographier correctement un mot, elles ne sont pas suffisantes. La langue française présente, comme la plupart des langues alphabétiques, la particularité d'être non bi-univoque. En effet, un son n'est pas systématiquement codé par le même graphème : le son [s] peut être codé avec différents graphèmes (s, ss, c, ç, t...) ; de la même façon, un graphème ne code pas systématiquement le même phonème : la lettre C peut coder les sons [k] et [s]. Ainsi, c'est la combinaison des graphèmes et des phonèmes qui devra également être acquise chez les élèves.

Depuis quelques années, des recherches (par exemple Read 1971) ont mis en évidence que les tentatives précoces d'écriture de mots permettent de travailler ces différentes compétences. Si dans un premier temps ces recherches se sont focalisées sur les apprentissages réalisés par les élèves lors des tentatives d'écriture, des approches plus récentes se sont penchées, dans une approche davantage qualitative, sur l'analyse des interactions qui émergent dans ces activités, dans le but de « comprendre à quoi sont dus les apprentissages mesurés dans les études antérieures ». (Pulido, Lacroix, Lainé 2013).

Ainsi, dans la continuité de ces travaux, nous proposons une étude des interactions entre élèves de cours préparatoire lors d'activités d'orthographe approchées. Les orthographe approchées consistent en l'écriture de mots inconnus des élèves, dans le but de les amener à réfléchir sur la langue et, plus précisément, sur des questions orthographiques (Montesinos-Gelet et Morin 2006).

La méthodologie retenue est la suivante : un groupe de 7 élèves de CP a participé à l'étude. Des évaluations initiale et finale ont été élaborées, portant sur la connaissance des lettres, la phonologie (conscience syllabique et phonémique) et l'encodage de mots. Entre ces deux périodes d'évaluation, les élèves ont participé à des ateliers d'orthographe approchées, à raison de 9 ateliers entre novembre 2014 et mars 2015. Toutes les séances ont été enregistrées et transcrites en intégralité.

D'un point de vue quantitatif, les résultats mettent en évidence un progrès des élèves sur différentes compétences, telles que la conscience phonémique et syllabique, et l'encodage de mots (notamment par le recours plus fréquent aux bigrammes et trigrammes, ou encore aux lettres muettes).

D'un point de vue qualitatif, l'analyse des interactions éducatives (Lacroix, Pulido et Weil-Barais 2007) a permis de mettre en relief les aspects évoqués par les élèves lors de ces séances. Les interventions portant sur des questions orthographiques ont été isolées. Ainsi, sur les 1411 interventions retranscrites, 575 portent sur des préoccupations d'ordre orthographique. Les analyses révèlent une typologie en 5 domaines d'intervention :

- des interventions liées à la recherche d'analogie avec des mots connus pour orthographier le mot inconnu ;
- des interventions liées à la phonologie ;
- des interventions liées à la combinaison des sons entre eux ;
- des interventions portant sur les connaissances lexicales ;
- des interventions portant sur le code alphabétique, ces dernières étant les plus nombreuses. Ainsi, cette étude porte un éclairage sur les apports de l'utilisation de telles pratiques d'écriture au cours préparatoire et donne un éclairage sur les stratégies des élèves qui essaient d'orthographier un mot inconnu, via l'analyse de leurs commentaires graphiques et méta graphiques.

Ce type de résultats encourage les pratiques enseignantes à proposer de telles activités, innovantes, pour soutenir l'appropriation de la langue écrite de leurs élèves. Ces démarches sont encore peu utilisées en France (Pulido, 2008).

### Références bibliographiques

Foulin, J.-N. (2007). La connaissance des lettres chez les pré-lecteurs : aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques. *Psychologie française*, n° 52, 431-444.

Lacroix, F., Pulido, L., Weil-Barais, A. (2007). L'étude des interactions dans le champ de la psychologie du développement : enjeux et cadres théoriques. In Chabrol C., Olry-Louis I. (éd.). *Interactions communicatives et psychologie*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Montesinos-Gelet, I. & Morin, M.-F (2006). *Les orthographe approchées*. Montréal : Chenelière éducation.

Pulido, L. (2009). Le discours de maîtres de cours préparatoire sur leurs pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture. *Spiral-E*, n°43, 129 – 136.

Pulido, L., Lacroix, F. & Lainé, A. (2013). Interactions en classe de grande section de maternelle dans une activité d'orthographe approchées. *Repères*, 47, 41-57.

Read, C. (1971). Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational review*, n° 41, p. 1-134.

Mots-Clés : orthographe, encodage, interactions éducatives

# La mise en espace de l'écrit scientifique en cycle 2 : le tableau, un outil d'apprentissage pour les élèves ?

Armelle Roderon<sup>1</sup>

*1 Doctorante – ESPE de l'académie de Grenoble - Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles (LIDILEM) – Université Stendhal - Grenoble III : EA609 – UFR des Sciences du Langage - BP 25 - 38040 Grenoble cedex 9, France*

Alors que l'écriture au tableau est un geste professionnel quotidien (Bucheton, Soulé 2009) de l'enseignant, la place qui lui est faite dans les recherches en didactique est encore restreinte. Surface collective d'inscription participant à la construction des savoirs (Billouet, 2008), le tableau est pourtant le lieu d'une écriture publique qui se donne à voir, au carrefour des activités d'enseignement et d'apprentissage (Hassan, 2010) et dont les modalités d'utilisation contribuent à l'établissement d'un contrat disciplinaire (Nonnon 2000). En effet, ce que l'enseignant choisit de noter ou de faire noter au tableau, tout comme la manière de le faire, participe à la construction chez les élèves d'une représentation des objets, des démarches et des spécificités langagières de la discipline. C'est pourquoi nous pouvons nous demander de quelles manières les enseignants de deuxième cycle (CP et CE1) utilisent le tableau lors des premiers enseignements scientifiques dispensés à des élèves en train d'apprendre à lire et à écrire.

Le choix d'analyser les écrits au tableau dans le cadre de l'initiation scientifique repose sur les recherches qui, depuis une trentaine d'années, mettent en lumière le lien étroit qu'entretient la construction des savoirs scientifiques avec les apprentissages langagiers (Aster n°6 1988 ; Repères n°12 1995 ; Aster n°33 2001 ; Schneeberger Vérin 2009). Les activités d'élaboration des savoirs scientifiques offrent des situations fonctionnelles d'écriture qui présentent des particularités, notamment en termes de fonction associée à l'écrit, de genre discursif de référence ou de type de langage utilisé. Entre la nécessité de recourir à l'écrit pour construire des apprentissages scientifiques et le risque de surcharge cognitive des jeunes élèves dans le cadre d'activités de lecture et d'écriture individuelles, nous faisons l'hypothèse que le tableau est un des lieux de rencontre de la langue et des sciences en classe, l'un des outils de l'enseignant pour travailler les spécificités de l'écrit scientifique.

Notre communication repose sur une recherche doctorale financée par la région Rhône-Alpes (ARC 5). Cette recherche descriptive, en situation écologique, porte sur l'analyse qualitative des pratiques de cinq enseignants (trois enseignants de CP et deux enseignants de CE1) dans le cadre de séquences de découverte du monde portant sur le vivant, la matière ou les objets. Notre corpus se compose de l'ensemble des écrits au tableau de six séquences, relevés grâce à l'annotation in situ et aux enregistrements vidéo. Ces données concernant les pratiques effectives sont complétées par un entretien semi-directif avec les enseignants à la fin de la séquence.

Nous souhaitons examiner ici une dimension particulière de l'écrit scientifique au tableau, celle de sa mise en espace (Leclaire-Halté 2007 ; Delaborde 2010). Comme toute surface scripturale, l'espace graphique du tableau est composé d'une dimension phonographique et d'une dimension graphique. Cette dimension graphique, qui intègre notamment les choix concernant l'organisation et la structuration de l'écrit, participe à l'élaboration du sens et met en scène une représentation d'un ordre du monde. Au même titre que les signes alphabétiques, la "raison graphique" (Goody 1979) est un objet culturel historiquement construit. Deux questionnements guident alors notre analyse. Le premier porte sur les pratiques effectives des enseignants. Quel espace graphique proposent-ils à de jeunes élèves via le tableau dans le cadre de l'initiation scientifique ? Dans quelle mesure cette organisation s'appuie-t-elle sur les spécificités langagières de l'écrit scientifique ? Le second questionnement porte sur le degré de conscientisation des enseignants concernant cette dimension de l'écrit à travers l'analyse de leurs interventions en classe et de leur entretien.

Les premiers résultats de notre analyse tendent à montrer que la mise en espace au tableau de l'écrit scientifique apparaît comme un "impensé didactique" (Leclaire-Halté 2007 ; Delaborde 2010). Le tableau est utilisé comme une surface d'inscription collective non disciplinaire composée d'un seul tenant. Reflet de la polyvalence du professeur des écoles, il présente une juxtaposition d'objets graphiques issus de disciplines différentes. L'organisation spatiale des énoncés, quant à elle, ne semble suivre ni un ordre fonctionnel puisque la différence de statuts ou de fonctions des écrits n'impose pas une organisation particulière, ni un ordre linéaire puisque le tableau n'est pas utilisé de gauche à droite et de haut en bas. L'écriture au tableau fonctionne par ajouts successifs sans suppression, ce qui mène parfois à une saturation de l'espace graphique. Ces choix de mise en espace de l'écrit scientifique ne sont que peu ou prou verbalisés par l'enseignant.

Alors que la mise en espace de l'écrit scientifique au tableau participe à la construction des apprentissages langagiers comme scientifiques, elle ne semble pas didactisée par les enseignants. Or, si nous souhaitons que le tableau ne soit pas seulement un outil d'enseignement pour l'enseignant mais qu'il acquière le statut d'outil d'apprentissage pour les élèves, il convient d'intégrer cette dimension à l'enseignement de l'écrit.

Mots-Clés : tableau, espace graphique, écrit scientifique, littérature

---

## Influence de l'enseignement de stratégies métacognitives de régulation de la compréhension sur les performances en lectures d'élèves de cycle 3

Florence Lacroix<sup>1</sup>, Nathalie Raimon

*1 Maître de conférences – ESPE de l'académie de Nantes - Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) – Université de Nantes : EA2661 – Chemin de la Censive du Tertre BP 81227 44312 Nantes cedex 3, France*

La lecture est un double processus cognitif, composé de l'identification des mots et de la compréhension. Ces deux composantes ont un coût cognitif et il n'est pas possible de les gérer simultanément avec la même intensité. Si l'enseignement du premier dans les classes est habituellement observé (apprendre les correspondances graphophonologiques, développer des connaissances orthographiques, etc., (voir Ecalle & Magnan 2015 à propos des différents prérequis de l'identification des mots), celui du second est plus difficile à mettre en œuvre. La compréhension nécessite de nombreuses connaissances et compétences en interaction : richesse lexicale, traitement des inférences, construction d'une situation mentale, etc. (Fayol 2013 ; Giasson 2008). Ces habiletés sont souvent évaluées mais pas toujours enseignées (Cèbe & Goigoux 2007). Selon Blanc (2010), des compétences métacognitives de la compréhension en lecture sont nécessaires pour bien comprendre un texte. En effet, certains élèves ne sont pas conscients de l'implication que nécessite l'activité de compréhension. Ils ne parviennent parfois qu'à saisir des bribes du texte, mais ne peuvent se rendre compte que leur compréhension est parcellaire, incohérente ou fautive. Incapables de détecter ces erreurs de compréhension, ils ne peuvent y remédier. Ces élèves n'exercent aucun contrôle sur leur lecture non parce qu'ils ont des problèmes de mémoire ou d'identification du code mais parce qu'ils ne savent pas réguler le processus de lecture et n'ont soit pas conscience des stratégies de compréhension, soit ne savent pas comment les utiliser (Emme & Rouet, 2001 ; Cèbe & Goigoux, 2009). Ainsi, nous avons souhaité connaître l'influence d'un enseignement des stratégies métacognitives de régulation de la lecture auprès d'élèves de cycle 3 sur la compréhension de textes. Nous formulons l'hypothèse qu'un programme d'entraînement métacognitif favoriserait la compréhension en lecture.

Une séquence de 5 séances sur l'enseignement de stratégies de régulation a été élaborée puis expérimentée dans une classe de 24 élèves de CM1-CM2, séances dispensées en demi-groupe. L'objectif de cette séquence était de développer chez les élèves des compétences leur permettant de vérifier leur compréhension durant la lecture et d'utiliser des stratégies adaptées pour garder une représentation cohérente et fidèle du texte. Ces séances reposent sur un enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture : apprendre à être actif face à un texte, à reformuler ce que l'on a compris, à mettre en relations différentes informations comprises dans le texte, accepter de ne pas tout comprendre tout de suite, etc.

Pour connaître l'influence de cet enseignement, un livret d'évaluation des compétences en lecture (Elaboré à partir des documents d'évaluation en compréhension CM1 et CM2 " Je lis, je comprends ", sur <http://www4.ac-nancy-metz.fr/jen57metznord/spip.php?article177>) a été conçu, portant sur 5 compétences : repérer les connecteurs, repérer les substituts, faire des inférences, repérer les marques morphosyntaxiques et repérer l'idée essentielle. Ces données ont été recueillies en prétest (au début de la séquence) et en posttest (après la fin de la séquence).

À l'issue de l'entraînement, l'analyse des données fait apparaître une augmentation des résultats aux évaluations de compréhension : 9,71/20 au prétest vs 11,73/20 au posttest sur l'ensemble de la classe,  $t(23)=-3,26$ ,  $p < .01$ , et une analyse plus précise permet de montrer que 17 des 24 élèves ont progressé.

Ainsi, cette étude propose une séquence centrée sur une pédagogie explicite de la compréhension en lecture. Des modifications dans l'organisation de l'entraînement sont envisagées pour le rendre pertinent et efficace pour l'ensemble des élèves : une diversification des activités proposées pour identifier les stratégies utiles (en petits groupes et en individuel avec un étayage spécifique de l'enseignant), la proposition d'activités encourageant le réinvestissement de stratégies dans d'autres contextes (lors d'études d'œuvres littéraires par exemple), la proposition d'activités permettant de mettre en œuvre d'autres stratégies (relever les mots importants d'un paragraphe, lui donner un titre, arrêter sa lecture et écrire ce que l'on a compris sans regarder le texte) ou encore une durée de séquence plus importante. Cette organisation favoriserait non seulement la compréhension du sens et de l'intérêt de ce travail par les élèves, mais aussi l'automatisation des stratégies.

#### Références bibliographiques

- Blanc, N. (2010). Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant. Paris : Dunod.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35, 185-208.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix : Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2015). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod. 2ème édition.
- Eme, E., & Rouet, J.F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, 53(4), 309-328.
- Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Paris : Presses Universitaires de France, collection Que sais-je ?
- Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*, Bruxelles : De Boeck, pratiques pédagogiques. 5ème édition.

Mots-Clés : lecture, compréhension, métacognition, cycle 3

## SESSION 3

Lundi 21 mars 2016

17h15 - 18h45

---

## ATELIER 1 – GRAND-AMPHI

Animateur : Victor MILLOGO

### SYMPOSIUM - Recherche collaborative chercheurs et professeurs spécialisés. Le jeu à l'école, intrication entre ludique et savoirs résistants

Jeu pour apprendre et compétences professionnelles pour la prise en compte de la difficulté de l'élève	Line Numa-Bocage
Jouer pour apprendre proprio motu à l'école	Isabelle Nédélec Trohel
Entre stratégie et hasard : le jeu comme principe d'inclusion	Alain Panero

## SYMPOSIUM

### Recherche collaborative chercheurs et professeurs spécialisés. Le jeu à l'école, intrication entre ludique et savoirs résistants

Nous prenons appui sur une recherche en cours<sup>2</sup> dont les premiers résultats ont été diffusés lors d'un symposium<sup>3</sup> au premier colloque « Printemps de la Recherche en ESPE ». Cette recherche de type collaborative a pour ambition de faire travailler collectivement un groupe de professeurs spécialisés en adaptation et scolarisation des élèves en situation de handicap et de chercheurs (issus de quatre disciplines distinctes, didactique, philosophie, psychologie et didactique professionnelle) autour de la question du jeu pour apprendre à l'école. Ils croisent leurs « voir comme » (au sens de Wittgenstein) autour du visionnage des séances d'un dispositif d'apprentissage mis en œuvre par l'un des professeurs précités. Ces travaux irriguent la formation initiale (Master MEF) et spécialisée (CAPASH) et ont été diffusés lors d'une journée d'étude à l'ESPE d'Amiens.

Ce qui importe maintenant à l'occasion de ce second symposium est d'enquêter collectivement sur le dispositif d'enseignement et d'apprentissage de manière à pointer la circulation des savoirs, les compétences professionnelles mobilisées par le professeur aux prises avec le groupe d'élèves, les enjeux relatifs au métier et enfin les apprentissages développés par les élèves. En appui sur les résultats issus de chaque approche, nous avons mis au jour une forme d'entrelacement des préoccupations et questionnements que nous avons tenté d'articuler pour éclairer notre enquête.

- La première communication prend appui sur la théorie de l'action conjointe en didactique pour regarder ce qui se joue entre les acteurs in situ au moment de l'étape de construction du jeu, notamment quand les élèves amorcent des correspondances entre images, phonèmes et graphèmes.
- La seconde communication prend appui sur la philosophie pour montrer qu'un jeu de stratégie ne peut être un support d'inclusion que s'il est aussi un jeu de hasard. Car tous les élèves partagent en commun une même expérience radicale de la contingence.
- La troisième communication s'appuie sur la didactique professionnelle. Elle vise à présenter les savoirs d'action de l'enseignant lors des interactions en classe utilisant le jeu. Quels sont les processus de médiation didactique, les savoirs dont l'enseignant cherche le développement en fonction de la difficulté de chaque élève ?

Mots-Clés : Jeu pour apprendre, savoirs résistants, école inclusive, formation des professeurs

<sup>2</sup> Recherche « Apprentissage, Scolarisation / Formation en situation de Handicap » (AFSH) financée par le conseil régional de Picardie

<sup>3</sup> « Le jeu à l'école pour apprendre mieux : croyance ou idéal ? »

## Communication dans le cadre du symposium 1/3

### Jeu pour apprendre et compétences professionnelles pour la prise en compte de la difficulté de l'élève

**Line Numa-Bocage <sup>1</sup>**

*1 Professeure des universités - École Mutations Apprentissages (EMA) – Université de Cergy-Pontoise – France*

Dans une recherche centrée sur la pratique d'une enseignante (Numa-Bocage & Bieri, 2015) lors de l'usage des jeux dans les classes de développement (Suisse), des jeux faisant appel aux stratégies de dénombrement et d'addition ont été proposés aux enfants âgés de 6 à 9 ans. L'analyse des processus de médiation didactique de l'enseignante à différentes phases de l'apprentissage et leurs effets sur l'attitude et les acquisitions des élèves autiste ou TED a mis en évidence les rôles différents endossés par l'enseignante : experte, guide, tutrice ou médiatrice. L'observation des élèves lors de l'apprentissage des jeux met l'accent sur les caractéristiques cognitives et sur le développement de leurs compétences relationnelles. L'enseignante réalise ainsi des ajustements cognitifs et affectifs.

L'étude de ces processus, en fonction des difficultés et troubles des élèves, est prolongée dans cette nouvelle recherche. Notre analyse, centrée sur les interactions entre les élèves et l'enseignant lors de l'utilisation d'un jeu dans les apprentissages en lecture, vise à identifier les savoirs d'expérience développés par l'enseignant expérimenté, dans ces situations d'enseignement. Nous discutons l'hypothèse selon laquelle la situation de jeu offre à l'élève un cadre favorable à l'appropriation des savoirs et propriétés disciplinaires grâce à l'étayage, aux formes de médiation, mis en œuvre dans l'interaction par l'enseignant.

Notre étude s'inscrit dans une réflexion plus large articulant des observations de différents points de vue (didactique, philosophique, psychologique). Les résultats relevés dans ces cadres seront articulés aux observations en termes de développement de compétences professionnelles pour élaborer les dispositifs de formation. Notre observation s'inscrit donc dans le cadre théorique de la didactique professionnelle (Pastré 2002). Il s'agit dans un premier temps, d'étudier les processus de médiation de l'enseignant en vue d'identifier les savoirs d'action, les compétences spécifiques développées par l'enseignant. Dans un second temps, nous cherchons à les modéliser ou à développer des ingénieries pouvant les développer dans des dispositifs de formation des personnels intervenant auprès des jeunes en difficulté ou en situation de handicap.

La population concernée : un professeur spécialisé (ou maître E) ; un petit groupe de quatre élèves de CE1 moins avancés dans le domaine de la langue écrite, notamment pour lire rapidement des sons complexes. Ces élèves ont construit et mis en œuvre avec leur professeur spécialisé un jeu nommé « les dominos des sons » créé par ce dernier. Les résultats des élèves aux évaluations finales nous ont permis de constater que les trois élèves ont acquis les connaissances attendues par le professeur. En effet, elles ont su réactiver des graphèmes complexes correspondant aux phonèmes repris. Nous faisons l'hypothèse qu'en plus du support du jeu et de ces qualités artéfactuelles (Rabadel 1995), l'enseignant a su adapter ses interventions aux difficultés et progrès de chaque élève.

Le matériel d'observation : dix séances du dispositif d'apprentissage sont filmées et transcrites. Nous avons choisis, dans la cinquième séance du jeu (séance cruciale dans l'apprentissage), des moments traduisant l'articulation des schèmes de l'enseignants à ceux de l'élève pour favoriser l'apprentissage. Ces moments sont discutés avec l'enseignant lors d'entretiens de débriefing en auto-confrontation.

Les résultats présentés : Notre communication vise à présenter les savoirs d'action de l'enseignant lors des interactions en classe et utilisant le jeu. Quels sont les processus de médiation didactique, les savoirs dont l'enseignant cherche le développement en fonction de la difficulté de chaque élève? Comment transmettre dans des dispositifs de formation les compétences professionnelles identifiées ? Notre discussion apporte des éléments de réponses à ces questions.

#### Références bibliographiques

Pastré Pierre. L'analyse du travail en didactique professionnelle. In: Revue française de pédagogie, volume 138, 2002. Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. pp. 9-17

Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments con- temporains. Paris: Armand Colin.

Mots-Clés : jeux, apprentissage, compétences professionnelles, élèves à besoins particuliers

---

## Communication dans le cadre du symposium 2/3

### Jouer pour apprendre proprio motu à l'école

**Isabelle Nédélec Trohel<sup>1</sup>, Bertrand Barbier<sup>2</sup>, Françoise Nahrstedt<sup>2</sup>, Margarita Alonso-Cabezas<sup>2</sup>**

*1 Maître de conférence – ESPE de l'académie d'Amiens-Université Picardie Jules Verne - Centre amiénois de recherche pour l'éducation et la formation (CAREF) – chemin du Thill 80000 Amiens, France*

*2 Professeurs des écoles spécialisés*

Au Regroupement d'Adaptation (RA), dans le cadre du Réseau d'aides aux élèves en difficulté (RASED) à l'école élémentaire nous enquêtons sur les actions d'un professeur spécialisé (maître E) aux prises avec un petit groupe de quatre élèves de CE1 moins avancés dans le domaine de la langue écrite, notamment pour lire rapidement des sons complexes. Ces élèves ont construit et mis en œuvre avec leur professeur spécialisé un jeu nommé « les dominos des sons » créé par ce dernier.

Pour pouvoir regarder finement le déploiement des actions du professeur et des élèves les dix séances du dispositif d'apprentissage sont filmées et transcrites et les entretiens pré et post séance correspondants sont enregistrés et transcrits également. Deux niveaux d'échelle d'analyse sont utilisés, le niveau mésoscopique pour l'étude de chaque séance (en appui sur un synopsis) et le niveau microscopique pour l'étude de moments-clés. Pour éclairer l'analyse des nouvelles données recueillies, notamment au plan des transactions didactiques, nous avons pris appui sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy 2011). Nous avons choisi trois courts épisodes-clés issus de deux séances au RA et une séance en classe.

Lors de la première étape de nos travaux [1], à l'occasion du premier recueil de données, l'analyse a consisté à questionner les savoirs encapsulés dans le jeu « Les dominos des sons ». Il s'agit de la connaissance et comparaison de graphèmes différents correspondant à un même phonème. La lecture de mots comprenant un graphème composé est rendu complexe du fait de la prise en compte de chaque lettre (Rey, Ziegler & Jacobs, 2000 :5-6). Le savoir en jeu analysé correspond à la reconnaissance et l'identification grapho-phonémique rapide. Nous avons ensuite analysé les rôles de l'enseignant aux prises avec les élèves moins avancés lors de la dernière séance au RA au moment de la première utilisation du jeu par les élèves et lors de la diffusion du jeu en classe ordinaire. Nous avons montré un aménagement conjoint ME-élèves du milieu didactique. Une élève agit proprio motu parce qu'elle sait comment faire pour gagner au jeu. En conséquence, un partage topogénétique [2] (Sensevy 2011) semble s'instaurer au RA puis aussi en classe lors de la séance de diffusion. À cette occasion on peut avancer que le capital d'adéquation (Tambone 2014) au temps didactique de la classe dont témoigne l'élève paraît en augmentation. En outre, les évaluations finales nous ont permis de constater que les élèves ont su réactiver des graphèmes complexes correspondant aux phonèmes repris.

Ces premiers résultats nous confortent dans l'idée de d'analyser finement comment s'opère la dévolution des situations d'apprentissage issues du jeu « Les dominos des sons » aux élèves présentant des difficultés. Pour cela, nous procédons tout d'abord à l'analyse de chacune des étapes d'élaboration du jeu à travers les 10 séances vidéoscopées mises en œuvre au RA par le professeur et les entretiens pré et post séances correspondants. Il s'agit alors (i) de rendre compte des raisons des choix du professeur dans l'élaboration et la mise en œuvre des situations d'apprentissage correspondantes (ii) d'analyser finement comment s'opère pas à pas la dévolution des situations d'apprentissage issues du jeu « Les dominos des sons » aux élèves du RA (iii) de mettre au jour des routines mises en œuvre par ces élèves au fil des huit séances pour se montrer capable de jouer efficacement au jeu « Domino des sons » lors de la 9ème séance au RA.

Les résultats montrent que la cinquième séance du jeu se révèle une étape cruciale dans la construction des catégories phonémiques et graphémiques avec notamment un travail sur les correspondances à établir entre l'image choisie, le phonème recherché, le graphème qui renvoie au phonème référent et à la catégorie des différents graphèmes correspondant à ce seul phonème. Ce savoir permettrait aux élèves d'identifier rapidement la place des dominos pour gagner proprio motu. Se pose alors la question de la nature des liens entre la mobilisation des savoirs précités adéquats et le développement de stratégies, observé chez ces élèves, pour tenter de résister au hasard.

#### Références bibliographiques

Rey, A., Ziegler, J.C., & Jacobs, A.M. (2000). Graphemes are perceptual reading units. *Cognition*, 75, B1–B12.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck, 2011.

Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire : le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. In I. Nédélec- Trohel (Ed.), *Collaboration entre professeurs ordinaires et spécialisés pour gérer la diversité. Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47(2), 51-71.

Communication au colloque " Printemps de la Recherche en ESPE ", le 23 mars 2015 à Paris. Positionnement vis à vis du savoir

Mots-Clés : le jeu pour apprendre mieux, regroupement d'adaptation, apprentissage de la lecture, analyse grapho-phonémique

---

## Communication dans le cadre du symposium 3/3

### Entre stratégie et hasard : le jeu comme principe d'inclusion

**Alain Panero<sup>1</sup>**

*1 Maître de conférences en philosophie - ESPE de l'académie d'Amiens - Centre amiénois de recherche en éducation (CAREF) – Université de Picardie Jules Verne – Chemin du Thil - BAT. E 80025 AMIENS Cedex 1, France*

En transformant ou en subvertissant le jeu de dominos en un domino des sons, Bertrand Barbier propose à ses élèves, comme nous avons pu l'observer l'année dernière<sup>4</sup>, une expérience éducative qui, par sa portée existentielle, excède le cadre strict des apprentissages scolaires et des progrès cognitifs. Autour du jeu et grâce au jeu, les enfants expérimentent à la fois la nécessité des choses (la force logique des règles du jeu, l'impartialité de l'arbitre, la permanence des signes et des significations, etc.) et la contingence des situations (les normes ne sont plus les normes scolaires habituelles, l'arbitre est aussi un maître bienveillant, il y a de l'imprévisible nouveauté: il est possible de tricher, d'avoir de la chance, etc.). Habitant provisoirement un autre espace, au sein d'un autre groupe, avec un autre maître, les enfants éprouvent ainsi, à leur échelle, la dimension proprement métaphysique de leur existence individuelle, ce qui est bien un réquisit de l'éducation telle qu'elle a pu être définie par les philosophes (l'homme n'est pas un animal adapté à son milieu, d'où sa condition « métaphysique » d'être libre et pourtant soumis aux lois de la nature). Si les gains et les pertes au jeu évoquent d'abord une simple condition psychologique (l'opposition du principe de réalité et du principe de plaisir) ou sociologique (puisque tout élève, à besoins particuliers ou pas, a quelque chose à gagner ou à perdre à l'école), ils symbolisent surtout l'irrépressible désir, omniprésent chez tout être humain, en difficulté ou non, en situation de handicap ou non, d'exister davantage et d'être reconnu par les autres. C'est dans cette perspective que nous avons pu tirer une première leçon de nos observations : ne pas confondre un manque de motivation ou un émiettement de l'attention avec une déficience cognitive. Car ne pas avoir envie, dans un cadre scolaire, de jouer à un jeu imposé, fût-il qualifié d'« éducatif », peut attester un irréductible désir de liberté ou de sens.

---

<sup>4</sup> Lors de notre contribution « Donner à voir le jeu à l'école : l'exemple du domino des sons », Atelier 6, axe 5, symposium « Le jeu à l'école pour apprendre mieux : croyance ou idéal? », dans le cadre du colloque « Le Printemps de la Recherche en ESPE », Paris, 23 mars 2015.

À partir de l'étude de nouvelles vidéos filmées avec un autre groupe d'élèves en difficulté, nous tenterons cette année de confirmer d'abord les résultats antérieurs. Puis, nous nous focaliserons cette fois-ci sur le moment du retour dans la classe, en nous demandant si le jeu, en l'occurrence le domino des sons, peut pleinement valoir comme un facteur d'inclusion. Un jeu de stratégie, requérant des capacités d'analyse et de synthèse, peut-il réellement favoriser un échange entre d'un côté, les élèves à besoins particuliers et, d'un autre côté, les autres élèves de la classe, dont certains d'un fort bon niveau scolaire ? Pour certains élèves, le domino des sons ne risque-t-il pas ici d'être un jeu trop facile ? Un jeu de pur hasard - où l'intelligence et la ruse ne suffisent pas - ne permettrait-il pas de mieux sensibiliser tous les élèves à ce qu'ils partagent en commun, en l'occurrence un monde où règne une certaine contingence, et où gain et perte ne sont jamais totalement prévisibles ? D'où une question de fond : quelle éducation voulons-nous pour les enfants ? Dans un cadre inclusif, faut-il mettre l'accent sur les apprentissages de type intellectuel (exercice de la raison, calcul, logique) ou sur les expériences de type existentiel (saisie du sens et du non-sens) ? Si le jeu peut être un principe de rééquilibrage des chances entre tous les élèves de la classe, et donc un principe d'inclusion, ne doit-il pas prioriser - et dans quelle mesure - le facteur hasard ? D'un point de vue philosophique, il s'agit à moyen terme - au moins dans un cadre programmatique et limité de recherches - de montrer que le renforcement, au niveau des pratiques ou des programmes scolaires, de ce qu'on peut nommer une pédagogie des jeux de hasard peut nous conduire à renouveler nos modèles d'inclusion des élèves à besoins particuliers. En sensibilisant davantage les publics scolaires à la question de la contingence et du hasard, on préparerait peut-être en amont le terrain pour une inclusion pleinement réussie, où le « normal » et le « pathologique » ne seraient plus que le recto et le verso d'une même condition. Ce qui n'exclut évidemment pas l'utilisation plus conventionnelle de jeux de stratégie. Du reste, le domino des sons, à la fois jeu de hasard et jeu de stratégie, a valeur ici de prototype.

Mots-Clés : jeu inclusion apprentissage éducation philosophie

## ATELIER 2 – PLEIN CIEL

Animateur : Frédéric SAUJAT

Une recherche collaborative sur la professionnalité des enseignants en ESPE : tension(s) entre une visée de développement et une visée épistémique	Catherine Miot & Marie-Laure Huet
Recherches en didactique clinique et perspectives en formation d'enseignants. Une nouvelle voie à explorer	Marie-France Carnus
Recherches collaboratives dans deux LÉA : quels enjeux pour la production de ressources et le développement professionnel des acteurs ?	Brigitte Gruson

## Une recherche collaborative sur la professionnalité des enseignants en ESPE : tension(s) entre une visée de développement et une visée épistémique

Catherine Miot<sup>1</sup>, Marie-Laure Huet<sup>1</sup>

*1 ESPE de l'académie de Reims (ESPE) – Université de Reims Champagne Ardenne – 23 rue Clément Ader 51100 Reims, France*

**Intérêt et originalité de la contribution.** Cette contribution ne vise pas à rendre compte à proprement parler d'un dispositif de recherche mais d'un processus de formation à et par la recherche auquel se sont confrontés 6 enseignants en ESPE, autour d'un objet sensible : l'impact du processus dit de « mastérisation » de la formation des enseignants sur la professionnalité des enseignants en ESPE. Outre la forte actualité de la question, qui concerne notamment le rapport à la recherche des formateurs d'enseignants, l'inscription de ces enseignants dans un dispositif de formation à et par la recherche pose de nombreuses questions à ce dispositif original, parmi lesquelles nous en avons sélectionné deux principales.

- Tout d'abord celle de la délicate articulation entre une visée épistémique (produire du savoir à partir d'un travail de recherche rigoureux) et une visée de développement (se former à l'activité de recherche). En effet, si ce dispositif se justifie prioritairement par sa visée de formation et de développement des participants, il vise également la production de savoirs légitimés par une démarche scientifique rigoureuse et validée par les deux enseignants-chercheurs qui pilotent ce travail. Or, l'avancée du travail de recherche dans un calendrier contraint s'accommode parfois difficilement de la nécessité, dans une perspective de formation, de jongler entre dévolution aux participants de la prise en charge des différentes étapes du processus, et régulation des enseignants-chercheurs qui pilotent le dispositif, sur cette prise en charge. Ce qui peut avoir pour conséquence de prendre plus de temps, au risque de ne pouvoir produire les savoirs qui donnent sens au processus de recherche.

- Ensuite, celle de la mise à distance d'un objet avec lequel les participants ont un rapport de proximité très fort. Cette question classique dans ce genre de dispositif et dans le champ de l'éducation et de la formation, prend un tour particulièrement sensible dans un contexte où les réformes engagées impactent fortement l'activité même des participants.

**Problématique.** Cette communication vise ainsi à interroger ces deux types de tensions que vivent les acteurs de ce dispositif de recherche collaborative. Il s'agit d'un véritable travail de mise à distance par rapport au processus de recherche collaborative illustré à travers les questions vives qui ont émergé lors des différentes étapes du dispositif (construction de l'objet, mobilisation des cadres théoriques, méthodologie).

Le Groupe de Recherche Formation. Ce dispositif, utilisé à l'IUFM puis à l'ESPE de l'académie de Reims depuis 1996, constitue une modalité privilégiée de formation à la recherche des for- mateurs. Faire l'apprentissage de la recherche

nécessite selon Barbier (2008) de construire une cohérence d'ensemble entre travail de désignation de l'objet de recherche, travail empirique, travail d'analyse et travail d'interprétation. Cela implique notamment :

- de mettre en relation l'objet de recherche et le dispositif de recueil d'informations. Il est fréquent que des décalages soient observés à ce sujet ;
- de ne sélectionner lors de la construction du cadre conceptuel les éléments théoriques susceptibles de délimiter l'objet d'étude et de produire les interprétations pertinentes en fonction des données collectées. Là encore des écarts apparaissent souvent entre la partie théorique de la recherche et la partie empirique, les théories citées n'étant pas toujours réinvesties dans le travail d'analyse ;
- de s'astreindre à un travail d'écriture ou de communication orale de la recherche. Ces deux types de travaux s'apparentent à un discours qui peut être adressé à une pluralité d'acteurs. Communiquer sur sa recherche suppose donc de développer des formes de discours adaptées aux interlocuteurs auxquels on s'adresse (enseignants, formateurs, chercheurs ...).

**Construction d'un objet de recherche et cadres théoriques.** Trois séances alimentées par un important travail de lectures théoriques ont été nécessaires avant de stabiliser l'objet de recherche. La communication rendra compte de quelques questions-clés relatives à ce travail de conceptualisation de l'objet notamment à travers les discussions et tensions autour de la pertinence, de la compatibilité et de la complémentarité des cadres mobilisés : sociologie des professions (Bourdoncle 1991 ; Perez-Roux 2014 ; Kaddourri & Hinault 2014), didactique professionnelle (Mayen, Métral et Tourmen 2010), clinique de l'activité (Clot 2007), ergonomie (Daniellou 2002 ; Six 1999).

Des questions méthodologiques. D'importantes questions méthodologiques voire épistémologiques ont également marqué le processus de recherche et de formation autour de l'utilisation de trois types de méthodes : l'analyse des situations de travail (Mayen, Métral et Tourmen 2010), les entretiens semi-directifs et les instructions au sosie (Odonne 1981). L'analyse des différents corpus a ainsi amené un débat sur la compatibilité et/ou la complémentarité des méthodologies utilisées.

**Résultats.** Les premiers résultats renforcent la pertinence du questionnement sur les méthodes, notamment à travers les décalages significatifs observés entre les discours produits lors d'entretiens semi-directifs et ceux produits lors des instructions au sosie.

**Mots-Clés :** recherche collaborative, professionnalité, maîtrise

---

## Recherches en didactique clinique et perspectives en formation d'enseignants. Une nouvelle voie à explorer

**Marie-France Carnus <sup>1</sup>**

*1 Professeure des universités en Sciences de l'éducation - ESPE Toulouse Midi-Pyrénées – 56 avenue de l'URSS – 31078 Toulouse Cedex, France*

La recherche en didactique clinique a émergé en 2001 à partir du constat de l'insuffisance des cadres didactiques « classiques » pour lire certains phénomènes liés à la transmission/appropriation d'enjeux de savoir(s) dans une discipline scolaire : l'éducation physique et sportive (EPS) (Terrisse, Carnus 2009).

En effet, au cours de l'observation filmée d'une leçon de gymnastique en collège, la chercheuse constate qu'une enseignante expérimentée d'EPS, Anna, spécialiste en gymnastique modifie soudainement l'agencement du milieu didactique en déplaçant un tapis. Au cours d'un entretien post, réalisé plus de deux mois après cette observation, Anna « justifie » sa décision par ce qui lui apparaît comme un « impossible à supporter » constitutif de son épistémologie personnelle et professionnelle. En revenant au cours de cet entretien sur un épisode douloureux qu'elle a vécu dix ans plus tôt dans le cadre de son activité professionnelle, il s'avère que cette enseignante redoute en permanence l'accident. Le croisement des différentes analyses met en évidence que si cette décision a pour conséquence de compromettre la construction des savoirs initialement visés, elle semble néanmoins permettre à

l'enseignante de gérer, sur le moment, l'angoisse provoquée par la lecture des comportements de certains élèves dans une situation qu'elle a elle-même mise en place conformément à son intention déclarée lors de plusieurs entretiens réalisés en amont de l'observation.

Ce constat amène la chercheuse à conclure que la seule prise en compte des influences extérieures au système didactique (le contexte, l'institution, les programmes, etc.) ne permet pas de décrire, comprendre et/ou expliquer le suivi des enjeux de savoir(s) au sein de la relation ternaire (enseignant – savoir(s) – élève(s)). Aux influences externes, se conjuguent et s'entrelacent des facteurs internes propres aux sujets « pris dans le didactique » des sujets singuliers, assujettis et divisés. Parmi ces facteurs internes, certains relèvent de processus inconscients à l'œuvre dans le fonctionnement didactique ayant des effets directs ou indirects sur les savoir(s) enseigné(s) ou appris. Centrée sur la description et la compréhension du suivi des enjeux de savoir(s) et prenant appui sur une théorie du sujet intégrant la dimension de l'inconscient, la didactique clinique se positionne dans une double filiation : celle la didactique (ici de l'EPS) et celle de la clinique psychanalytique en sciences de l'éducation.

Ce positionnement théorique et épistémologique entraîne des conséquences méthodologiques relatives à la construction du cas au sein d'une méthodologie « temporelle » en trois temps : le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup. Après avoir développé l'ensemble de ces options théoriques et méthodologiques, nous illustrerons l'heuristique de cette orientation scientifique à travers l'analyse de pratiques effectives d'enseignants d'EPS débutants et expérimentés et pointerons au-delà de la singularité des cas et des contextes d'enseignement des éléments de nature à éclairer les effets de l'expérience et de l'expertise professionnelle sur les apprentissages des élèves (Carnus et al. 2008).

Dans un troisième temps et dans une visée stratégique nous expliciterons le défi que peut représenter la didactique clinique aujourd'hui pour la formation des enseignants. En effet, à l'heure où de nombreux acteurs du système scolaire s'interrogent sur la formation initiale et continue des enseignants en voie de profonde refonte, certains pensent que le compagnonnage devrait constituer l'essentiel du cursus de professionnalisation des maîtres. D'autres sont convaincus qu'un savoir théorique et/ou pragmatique apporte plus sûrement les contenus et repères indispensables. Entre imitation de pratiques et acquisition de savoirs et savoirs faire rationnels, la didactique clinique permet d'entrevoir « une troisième voie non exclusive des deux premières : celle de préparer les enseignants ou futurs enseignants à une confrontation avec soi-même et les aider à affronter les inéluctables tensions entre sphères privée et publique ». (Métoudi, M. 2013 in M.-F. Carnus & A. Terrisse, A. Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question. Revue EPS (eds.), Collection Recherche et formation. Paris. p. 5-6).

#### Références bibliographiques

Carnus M.-F., Garcia-Debanc C., Terrisse A. (2008). Analyse des pratiques des enseignants débutants : approche didactique. La pensée sauvage, Grenoble.

Carnus, M.-F (2009). Pour une didactique clinique de l'EPS. Perspectives pour la formation des enseignants. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université Paris Ouest – Nanterre La Défense.

Terrisse, A., Carnus, M.-F. (2009). Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs ? De Boeck, Bruxelles.

Carnus, M.-F. & Terrisse, A. (2013). Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question. Revue EPS (eds.), Collection Recherche et formation. Paris.

Mots-Clés : didactique clinique, pratiques enseignantes, formation des enseignants

# Recherches collaboratives dans deux LÉA : quels enjeux pour la production de ressources et le développement professionnel des acteurs ?

Réjane Monod-Ansaldi<sup>1</sup>, Brigitte Gruson<sup>2</sup>

*1 Chargée d'études - Institut français de l'éducation (IFé) – École Normale Supérieure de Lyon 15 parvis René-Descartes, BP 7000, 69342 Lyon cedex 07, France*

*2 Maître de conférences en didactique des langues - ESPE de Bretagne – Université de Bretagne Occidentale [UBO] – France*

La question des relations effectives entre les recherches en éducation et les pratiques quotidiennes des enseignants a conduit au développement de différents dispositifs impliquant les praticiens dans des activités de recherche collaborative avec des chercheurs les plus connus sont notamment les « design-based research » (Cobb & al. 2003 ; Collins et al. 2004) les « lesson studies » (Miyakawa & Winsløw 2009) et les ingénieries coopératives (Sensey & al. 2013). L'objectif de ces approches est de s'emparer des problèmes de la pratique et de conduire au développement de « connaissances utilisables » (Lageman, 2002).

Les Lieux d'Éducation Associés (LÉA) définis, dans le programme scientifique de l'Institut Français d'Éducation (IFé), comme des lieux à enjeux d'éducation s'inscrivent dans la lignée de ces recherches. Ces lieux rassemblent, avec le soutien du pilotage du lieu et/ou d'autres institutions (notamment, la DEGSCO, les rectorats à travers l'implication des CARDIE ou de certains IA-IPR, des ESPE, etc.), une équipe de recherche, des enseignants, des formateurs ESPE ou autres types de personnels autour de la construction et conduite conjointe d'un projet de recherche. Pour le réseau des LÉA, il s'agit de fonder des recherches en éducation sur l'action conjointe entre chercheurs, formateurs et acteurs du terrain (Sensey 2011) à partir de questions de recherche issues des équipes locales ou de l'institution éducation nationale. Ce dispositif repose sur l'hypothèse que la réflexivité et la collaboration entre les acteurs peuvent contribuer à la fois au développement de la recherche et du lieu d'éducation. Il vise également la diffusion des résultats issus de ces recherches et leur mise à disposition en formation initiale et continue.

L'enjeu de cette communication est de comparer et de mettre en débat les formes de collaboration entre enseignants, formateurs ESPE, et chercheurs développées au sein du réseau des LÉA en prenant appui sur l'analyse des modes de fonctionnement de deux LÉA, le LÉA Argentré- Macé et le LÉA Sta''el qui ont une expérience de travail au sein du réseau différente. Les lycées Argentré et Macé, qui forment un LÉA depuis 2014, travaillent sur la mise en place d'une série d'expérimentations fondées sur la production d'ingénieries coopératives (Sensey & al. 2013) visant à co-construire des situations d'entraînement à la compréhension de l'oral propices au développement des compétences des élèves en utilisant différents « leviers » cognitifs et métacognitifs (Vandergrift & Goh, 2012). Le lycée Sta''el (LÉA depuis 2011) concentre ces travaux de « Design Based Research » ou recherche orientée par la conception (Sanchez & Monod-Ansaldi 2015), sur les jeux épistémiques numériques, en particulier par la conception collaborative du jeu « Met-toi à table! » qui permet d'appréhender la complexité des pratiques alimentaires (Monod-Ansaldi & al, 2013).

Nous présenterons une analyse comparative de la façon dont se développe la collaboration dans ces deux LÉA en examinant plus particulièrement les questions suivantes : qui construit la problématique ? Comment est élaborée la méthodologie de recherche ? Qui participe à cette élaboration, au recueil et à l'exploitation des données, etc.? Quelles sont les injonctions auxquelles ces travaux répondent et leurs modalités de reconnaissance institutionnelle ? Quels liens sont développés avec les ESPE ? Les résultats de la recherche et les ressources qu'elle produit sont-ils intégrés à des dispositifs de formation initiale ou continue ?

L'exploration comparée de ce système de questions débouchera sur l'analyse de l'impact potentiel de cette forme collaborative de recherche sur le développement professionnel de l'ensemble des acteurs.

## Références bibliographiques

Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13.

Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15–42.

- Lagemann, E. C. (2002). Usable knowledge in education: A memorandum for the Spencer Foundation Board 01 Directors (Memorandum). Chicago: Spencer Foundation.
- Miyakawa, T., & Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants: étude collective d'une leçon. *Éducation et didactique*, 3(1), 77–90.
- Monod-Ansaldi, R., Devallois, D., Benech, P., Sanchez, E., Abad T., Brondex, A., Mazzella, I., Miranda, S., Richet, C. & Recurt, C. (2013) Design of an epistemic game for nutritional education at secondary school. 7th European Conference on Games Based Learning. Porto. October 2013.
- Sanchez, E, & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement- apprentissage. *Éducation & Didactique*, 9(2).
- Sensevy, G. (2011). Les LéA, vers une nouvelle alliance entre professeurs et chercheurs, entre recherche et formation. Première rencontre nationale des LéA, Lyon. [http://www.canalu.tv/video/ecole\\_normale\\_superieure\\_de\\_lyon/vers\\_une\\_nouvelle\\_alliance\\_entre\\_professeurs\\_educateurs](http://www.canalu.tv/video/ecole_normale_superieure_de_lyon/vers_une_nouvelle_alliance_entre_professeurs_educateurs)
- Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S. & Morales, G. (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM, The International Journal on Mathematics Education*, 45(7), 1031-1043
- Vandergrift, L. & Goh, C. (2012). Teaching and Learning Second Language Listening. *Metacognition in Action*. New York : Routledge.

Mots-Clés : recherches collaboratives, rôle des acteurs, développement professionnel, production de ressources, analyse comparative

## ATELIER 3 – MATISSE-MODIGLIANI

Animateur : Marie-Hélène JACQUES

L'enseignant-e, l'animateur et la sociologue : mise en place et gestion collaborative de l'évaluation universitaire d'une action éducative	Clémence Perronnet
Des effets du dispositif "Plus de maîtres que de classes". Enjeux et tensions du travail à plusieurs	Quentin Magogeat
Coéducation : Regards croisés d'étudiants se destinant, les uns au métier de professeur des écoles, les autres au métier d'intervenant social auprès des familles	Annie Lasne

## L'enseignant-e, l'animateur et la sociologue : mise en place et gestion collaborative de l'évaluation universitaire d'une action éducative.

**Clémence Perronnet**<sup>1</sup>

*1 Centre Max Weber (CMW) – École Normale Supérieure (ENS) - Lyon – Lyon - ENS de Lyon 15 parvis René Descartes BP 7000 69342 Lyon Cedex 07, France*

*Cette communication propose de s'intéresser à la mise en place concrète de l'évaluation d'une action éducative de lutte contre les stéréotypes genrés par des chercheuses en sociologie, en faisant l'analyse des relations entre les différents acteurs du projet : comment les équipes pédagogiques, les intervenant-e-s des associations et les sociologues travaillent-ils ensemble sur le terrain ?*

Conçues « en continuité et en complémentarité » avec les enseignements scolaires, les actions éducatives lancées dans le primaire et le secondaire en partenariat avec des structures extérieures (associations, entreprises, etc.) exigent un travail collaboratif entre enseignant-e-s, personnels de direction et intervenant-e-s afin de fixer les objectifs pédagogiques et les modalités pratiques de réalisation des projets. L'envergure de l'implication humaine et financière nécessaire amène de plus à plus à interroger l'efficacité de telles actions : sont-elles utiles aux élèves ? Parviennent-elles à réaliser leurs objectifs, et méritent-elles d'être reconduites (Bordeaux, 2015) ? Cette communication propose de s'intéresser à la mise en place concrète de l'évaluation d'une action éducative par des chercheuses en sociologie, en faisant l'analyse des relations entre les différents acteurs du projet : comment les équipes pédagogiques, les intervenant-e-s des associations et les sociologues travaillent-ils ensemble sur le terrain ?

L'action éducative concernée est un projet intitulé « Égalité, science et orientation » (ESO), piloté par l'association lyonnaise Ébulliscience, et dont l'objectif est de favoriser une égalité des chances dans l'accès aux sciences pour les enfants de milieux populaires, et en particulier pour les filles, tout en développant la culture scientifique et technique des élèves. L'initiative se traduit par la mise en place d'ateliers hebdomadaires animés par un ou deux animateurs de l'association Ébulliscience, et qui combinent enseignements scientifiques et réalisation d'objets (films, robots, maquettes). Le dispositif a été lancé en 2013 dans trois écoles primaires du 8e arrondissement de Lyon et se poursuivra jusqu'en 2017 dans ces écoles et au collège du secteur ; deux cohortes d'une centaine d'élèves chacune participent au projet ESO pendant quatre ans, l'une étant constituée d'élèves accompagnés du CE1 au CM2 et l'autre d'élèves suivis du CM1 à la 5e. Le projet « Égalité, science et orientation » s'inscrivait à l'origine dans le programme d'enseignement expérimental « les ABCD de l'égalité », dont l'objectif était de lutter contre le sexisme et les stéréotypes de genre. C'est cet ancrage qui a conduit les commanditaires du projet à vouloir en évaluer les effets sur les représentations et l'imaginaire social des enfants concernés, et non seulement sur leurs compétences et

connaissances en science. Un dispositif d'enquête sociologique a donc été intégré au projet sous la forme d'observation participante des séances hebdomadaires et de réalisation d'entretiens avec les élèves et adultes concernés par des sociologues spécialistes du genre et de culture.

Dans la lignée des travaux récents de la sociologie qui invitent à faire un important travail réflexif sur les enquêtes (Laurens et Neyrat, 2010), nous souhaitons ici interroger les effets produits par la présence d'une sociologue au cœur d'une action éducative, notamment dans le cadre de l'observation participante et du travail avec des enfants. En effet, si l'entrée des chercheur·euse·s sur un terrain d'enquête suppose toujours des interactions et des négociations complexes (Arborio, 2007 ; Chapoulie, 2000), la situation est encore différente lorsqu'il s'agit d'entrer dans l'école en tant qu'observatrice participante, et lorsque tous les adultes présents n'ont pas le même rôle vis-à-vis des enfants (Lignier, 2008). Il est parfois malaisé de conserver un rôle d'observation et de nouer avec les enfants la relation de confiance qu'exige la situation d'entretien sociologique dans une salle de classe où l'exercice de l'autorité par tous les adultes présents s'avère parfois nécessaire pour maintenir le calme et la sécurité pendant des manipulations. On s'intéressera ainsi à la co-construction de la place et du rôle de chacun (enseignant·e, personnel de direction, animateur, sociologue) au sein du projet et de la salle de classe, et aux effets de domination et de violence symbolique qui peuvent se jouer entre les acteurs (Passeron et Bourdieu, 1970) lorsque des pratiques et des objectifs divers entrent en conflit.

Ce travail repose sur une enquête sociologique longitudinale engagée en 2013 dans deux écoles primaires et poursuivie depuis septembre 2015 au collège. L'étude suit un tiers des élèves de la cohorte qui participe au projet ESO depuis le CM1, soit une trentaine d'enfants, ainsi qu'un petit groupe de quinze enfants témoins qui ne font pas partie du projet ESO. La communication s'appuiera sur les données obtenues dans le cadre de trois années d'observation participante d'ateliers scientifiques hebdomadaires (une centaine d'heures en tout) et de participation aux réunions d'organisation du projet, ainsi que sur des entretiens semi-directifs réalisés avec les enfants, les membres de l'association et les enseignant·e·s impliqué·e·s.

#### Références bibliographiques

- Arborio A.-M., 2007, « L'observation directe en sociologie": quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier », *Recherche en soins infirmiers*, 90, 3, p. 26-34.
- Bordeaux M.-C., 2015, « Rapport sur L'évaluation des "effets" de l'éducation artistique et culturelle. Étude méthodologique et épistémologique », enquête en cours.
- Chapoulie J.-M., 2000, « Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions, et la sociologie », *Sociétés contemporaines*, 40, 1, p. 5-27.
- Laurens S., Neyrat F., 2010, *Enquêter!: de quel droit!?* Menaces sur l'enquête en sciences sociales, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant.
- Lignier W., 2008, « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants », *Genèses*, 1, 73, p. 20-36.
- Passeron J.-C., Bourdieu P., 1970, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Mots-Clés : genre, science, évaluation, action éducative, partenariat

# Des effets du dispositif « Plus de maîtres que de classes ». Enjeux et tensions du travail à plusieurs

Quentin Magogeat <sup>1</sup>

*1 Doctorant - Laboratoire Éducation, cultures, politiques (ECP) – Université Lumière - Lyon II – 86 rue Pasteur 69007 Lyon, France*

Prévenir et mieux remédier aux difficultés d'apprentissage des élèves tout en donnant la priorité à l'acquisition des compétences de base, tels sont les objectifs avancés pour le dispositif Plus de maîtres que de classes. La recherche menée dans le cadre d'un doctorat vise à comprendre le fonctionnement des binômes en situation de co-présence, à saisir le sens qu'ils donnent à leur action en relation avec des principes de justice (Boltanski & Thevenot 1991). Le dispositif est étudié à la lumière des travaux de Foucault (1975) et notamment sa dimension normative. Notre enquête fait également appel aux sciences du travail (Remoussenard 2005 ; Yvon & Saussez 2010) pour étudier l'activité réelle des enseignants. Dès lors, notre problématique se pose en ces termes : comment les interprétations locales du dispositif Plus de maîtres que de classes influent-elles sur l'activité des enseignants ainsi que sur leur métier en matière de prise en compte de la difficulté scolaire, du fait du travail à plusieurs dans le cadre d'une co-présence prescrite ? Notre recherche envisage deux plans. D'une part, les interprétations locales du dispositif. D'autre part, le travail des enseignants lorsqu'ils travaillent à plusieurs au sein d'une même classe.

Notre enquête a mis à l'épreuve des hypothèses à propos d'une renormalisation (Schwartz 2007) du travail des enseignants du fait de cette nécessité de collaborer dans la classe. Nous avons également pré-supposé qu'il existait des configurations locales différentes du dispositif selon une pluralité de critères parmi lesquels: le projet d'école, les caractéristiques personnelles des enseignants (avec l'ancienneté dans le métier, variable privilégiée pour cette recherche), leurs expériences professionnelles, etc.

Le travail empirique mené prend appui sur trois écoles dans lesquelles nous avons suivi des binômes enseignants (composés du maître titulaire et d'un maître supplémentaire). Notre recueil de données s'est fait selon une méthode ethnographique (Woods, 1990) caractérisée par l'utilisation de monographies. Grâce à une présence prolongée, nous souhaitons comprendre à l'échelle de l'école et au quotidien le fonctionnement de binômes enseignants dans le cadre de ce dispositif. Pour en saisir le fonctionnement à l'intérieur de l'école et plus spécifiquement à l'intérieur de la classe, nous avons menés des observations en situation de co-présence des deux enseignants. Nous avons également réalisé des entretiens individuels longs (d'une durée d'une heure environ) avec chacun, portant d'une part sur leur parcours professionnel (arrivée dans le métier, expériences précédentes dans le travail à plusieurs, etc.) et, d'autre part, sur la mise en place et l'organisation, au sein de l'école, du dispositif en insistant sur les interactions au sein du binôme composé par les deux maîtres. Enfin, outre l'étude des textes officiels prescrivant les modalités du dispositif ainsi que des documents issus des acteurs locaux, nous avons également pu nous entretenir avec un Inspecteur de l'éducation nationale, en charge des questions relatives à ce dispositif.

Après deux ans d'enquête, des premiers résultats émergent. Tout d'abord, l'expérience professionnelle du maître supplémentaire semble jouer un rôle décisif dans le fonctionnement du binôme. Ensuite, les observations montrent que les régulations à l'intérieur du binôme se font généralement dans des temps informels voire même au sein de la classe par l'intermédiaire de paroles, de gestes, d'objets ou parfois même de simples regards. De plus, les enseignants en situation se voient confronter à une nouvelle posture : celle d'être à la fois observateur et observé, entre pairs. Enfin, alors que le dispositif s'adresse aux élèves, les modalités du dispositif peuvent engendrer des modifications dans le travail des deux enseignants, que nous pouvons caractériser. Sans nécessairement avoir recours à de la co-intervention ou du co-enseignement, pouvant être bénéfique pour une meilleure professionnalisation des enseignants (Rice & Zigmond 2000 ; Thompson 2001), le développement de compétences et règles de travail nouvelles peut-il être propice au développement de la professionnalité des enseignants répondant ainsi au " projet institutionnel de professionnalisation [qui] a été explicitement construit pour améliorer l'efficacité de l'école " (Lantheaume 2008 : 11)?

## Références bibliographiques

Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.  
Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Paris : Editions Gallimard.  
Lantheaume, F. (2008). « De la professionnalisation à l'activité », *Recherche et formation*, 57, 9-22.

- Remoussenard, P. (2005). « Les théories de l'activité entre travail et formation », (Note de synthèse), *Savoirs*, pp. 42-50.
- Rice, D. & Zigmond, N. (2000). "Co-teaching in secondary schools: teachers reports of development in Australian and American classrooms", *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 190-197.
- Schwartz, Y. (2007). « Un bref aperçu de l'histoire du concept culturel d'activité », *Activities*, 4(2), 122- 133.
- Thompson, M.G. (2001). "Capturing the phenomenon of sustained co-teaching: perceptions of elementary school teachers", *Dissertation Abstracts International*, 63 (02), 560 A.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Yvon, F. & Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Mots-Clés : dispositif, travail enseignant, renormalisation, ethnographie scolaire

---

## Coéducation : regards croisés d'étudiants se destinant, les uns au métier de professeur des écoles, les autres au métier d'intervenant social auprès des familles

Annie Lasne <sup>1</sup>

*1 Docteur en sociologie, PRCE / IUT Belfort-Montbéliard, département Carrières Sociales / Laboratoire C3S – Université de Franche-Comté – France*

Il est aujourd'hui convenu que l'acte éducatif ne peut être assumé exclusivement par la famille et par l'école et qu'il s'agit de renforcer les liens et les échanges entre enseignants, parents et réseaux associatifs, territoriaux et d'état, de manière à assurer la continuité éducative (Francis et Join-Lambert, 2011). Le dispositif CLAS (Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité), piloté par la CNAF, offre ainsi des actions centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire, mais également un soutien des parents dans leur rôle éducatif. Piloté par des professionnels de l'intervention sociale, le dispositif prévoit clairement une collaboration en lien avec les enseignants, considérés « experts certifiés ». Du côté du système scolaire, le texte de la loi d'orientation et de programmation de 2013 affirme que « la promotion de la coéducation est un des principaux leviers de la refondation de l'école ».

Dans les faits cependant, la Cour des comptes et la CNAF regrettent la non-articulation du CLAS avec les mesures prises par le ministère de l'Éducation nationale, l'émiettement de l'action publique et le manque de visibilité pour les parents (Cour des comptes, 2009). La mission de l'IGAS (Inspection Générale des Affaires Sociales) relève que l'Inspection académique n'aurait participé au pilotage local des CLAS qu'à hauteur de 7 % et que la collaboration des enseignants à ces dispositifs serait restée marginale (Jacquey-Vazquez et al., 2013).

Face à ces constats, la formation à la coopération des professionnels concernés mérite d'être interrogée. Du côté des intervenants sociaux travaillant avec les familles, les programmes de formation n'évoquent qu'à la marge le système éducatif et ses acteurs. En miroir, si les référentiels de compétences des élèves enseignants font référence à la coopération avec les parents et les partenaires de l'école en général, une faible place y est donnée dans le corpus de formation et prend souvent la forme de cours « donnant lieu pour l'essentiel à une transmission de connaissances sur le cadre institutionnel de la collaboration, ses enjeux, les « bonnes pratiques » et les attitudes qu'il importe de mettre en valeur (Larrivée et Garnier, 2014).

La contribution proposée rend compte de l'analyse d'une expérimentation pédagogique qui a conduit à mettre en relation des étudiants de seconde année de Master MEEF, spécialité professeurs des écoles (PE), et des étudiants de Licence professionnelle Intervention Sociale, spécialité intervention auprès des familles (IS), et à les faire réfléchir ensemble autour de la notion de coéducation afin que chacun construise « une vision globale de l'enfant » (Bronfenbrenner, 1979 ; Slade et Griffith, 2013). L'expérimentation a été reproduite trois années consécutives avec, chaque année, une quinzaine d'étudiants de chaque spécialité. L'hypothèse principale formulée était que la

formation initiale reçue par ces deux groupes d'étudiants ne les avait pas conduits à construire les connaissances et compétences nécessaires pour entrer dans une dynamique de collaboration éducative, quand bien même chacun était à la fin de son cycle universitaire. Pour tester cette conjecture, deux temps de recueil de données ont été organisés. En amont du module de formation, des entretiens individuels ont été conduits auprès de l'ensemble des étudiants. Trois thématiques furent abordées : définition de la coéducation ; connaissance des partenaires éducatifs et des dispositifs d'accompagnement à la scolarité pour les PE et connaissances des missions des enseignants en matière d'accompagnement à la scolarité pour les IS ; perception de leur rôle et de celui du partenaire dans l'accompagnement scolaire. En aval du module de formation, des productions écrites réalisées par les étudiants ont été collectées. Ces productions répondaient à trois domaines d'interrogation : définition de la coéducation, vision de la collaboration entre acteurs éducatifs en précisant ses atouts, ses faiblesses et les points de vigilance à considérer, questions restées en suspens.

Les résultats obtenus confirment l'hypothèse formulée. Les PE donnent une définition initiale de la coéducation limitée à la relation avec les familles dans le cadre scolaire. Ils méconnaissent, voire ignorent pour beaucoup, l'existence de professionnels qui œuvrent dans le champ éducatif ainsi que les dispositifs existants. Ils ne considèrent a priori pas le travail avec d'autres acteurs éducatifs (hormis les parents) comme faisant partie de leur mission. Les IS proposent globalement une définition systémique de l'éducation, mais méconnaissent les missions des enseignants en matière de coéducation et le fonctionnement de l'institution. Ils s'interrogent sur l'implication enseignante dans les dispositifs d'accompagnement à la scolarité qu'ils jugent réduite alors que dans le même temps ils s'envisagent comme des médiateurs entre l'école et les familles. L'analyse des productions écrites post-module de formation montre une évolution des représentations de l'ensemble des étudiants dans le sens d'un élargissement de la définition de l'acte éducatif et d'une ouverture à l'intérêt de la collaboration entre acteurs. Les évolutions remarquées augurent qu'une formation approfondie dans le domaine pourrait contribuer à l'installation de pratiques réellement collaboratives entre acteurs éducatifs.

#### Références bibliographiques

- Bronfenbrenner Urie (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coq Guy (1994). « Tiers lieu éducatif et accompagnement scolaire ». *Migrants-Formations*, n°99, p.53-57.
- Cour des comptes (2009). « Les politiques de soutien à la parentalité ». In Cour des comptes, *Rapport public annuel*. Paris : La Documentation française, p. 632-638.
- Francis Véronique et Join-Lambert Hélène (2011). « Accompagnement de la scolarité des enfants et soutien aux parents dans les programmes de réussite éducative ». *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 12.
- Glasman Dominique et Besson Leslie (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école : Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école*. Haut conseil de l'évaluation de l'école (HCÉé).
- Jacquey-Vazquez Bénédicte, Raymond Michel et Sitruk Patricia (2013). *Évaluation de la politique de soutien à la parentalité* (MAP–volet 1). Paris : Inspection générale des affaires sociales.
- Larrivée Serge J. et Garnier Pascale (2014). « Les relations école-famille et la formation des enseignants du primaire : éléments de comparaison France-Québec ». *Formation et Profession*, vol. 22, n° 1, p. 27-40.
- Slade Sean et Griffith David (2013). « A whole child approach to student success ». *KEDI Journal of Educational Policy*, vol. 10, n° 3, p. 21–35.
- Sue Roger (2006). « Les temps nouveaux de l'éducation ». *Revue du Mauss*, n° 28, p. 193-203.

Mots-Clés : coéducation, formation initiale, enseignants, intervenants sociaux

## SESSION 4

Mardi 22 mars 2016

9h - 11h

---

## ATELIER 1 – GRAND-AMPHI

Animateur : Nathalie THAMIN

### **SYMPOSIUM - Quelles places aux langues, quel rôle des familles à l'école maternelle ? Réflexions méthodologiques, pratiques et théoriques à partir de projets de recherches transdisciplinaires**

La petite section en tant qu'espace de transition et de médiation entre les langues parlées à la maison et la langue de scolarisation	Andrea Young & Latisha Mary
Parents d'élève en situation transculturelle	Isabelle Audras, Françoise Leclaire & Rachida Ramdani
Analyse méthodologique d'un projet de recherche-action-formation : l'approche du français comme langue seconde à l'école maternelle	Nathalie Thamin
Pratiques éducatives scolaires et familiales en Polynésie française. Recueil d'un corpus en contexte plurilingue	Rodica Ailincăi

## SYMPOSIUM

### Quelles places aux langues, quel rôle des familles à l'école maternelle ? Réflexions méthodologiques, pratiques et théoriques à partir de projets de recherches transdisciplinaires

Dans la perspective de favoriser, par la qualité de l'accueil qui lui est réservée, une continuité harmonieuse chez l'enfant allophone entre la période antérieure à la scolarisation et l'entrée à l'école maternelle, les trois communications proposées interrogent la place des langues et des familles dans l'espace scolaire, ainsi que la professionnalisation des enseignants.

Les élèves allophones et leurs familles sont sensibles à leur reconnaissance par l'école, c'est-à-dire par l'enseignant de leur enfant. Si l'école maternelle est reconnue en tant que phase charnière pour le développement identitaire, langagier et linguistique, mais aussi scolaire de la vie d'un enfant, la question se pose de savoir quelle pédagogie et quels gestes professionnels sont nécessaires afin de tisser des partenariats privilégiés entre ces deux lieux que sont l'école et la famille avec ses différents acteurs.

À partir de trois études respectives, les communications soumettent à l'analyse des expériences de pratiques professionnelles ouvertes aux familles ainsi que leurs répercussions sur les élèves, les enseignants et les parents. Les enseignants ont besoin d'être sécurisés par une meilleure formation tel que le projet de recherche-action-formation de Thamin et Krüger le montre. Des pratiques de classe inclusives peuvent prendre une voie à laquelle toute la communauté éducative (enseignant, élève, parent, ATSEM) participe, telle que Young et Mary l'exposent. Audras et Leclaire insistent quant à elles sur la place possible et nécessaire que l'école maternelle doit accorder aux parents, ainsi que sur leur perception de ce qu'elles entendent par pratique de partage et de "porte ouverte". C'est ainsi que les trois communications hissent une sorte de vue d'ensemble sur les évolutions nécessaires pour une meilleure prise en compte de l'élève allophone et de sa famille à l'école maternelle en France, en insistant en particulier sur la question de la formation des acteurs scolaires.

Mots-Clés : école maternelle, lien école, famille, langue(s) de l'élève, langue de l'école, professionnalisation

## Communication dans le cadre du symposium 1/3

### La petite section en tant qu'espace de transition et de médiation entre les langues parlées à la maison et la langue de scolarisation

**Andrea Young<sup>1</sup>, Latisha Mary<sup>2</sup>**

*1 Maître de conférences HDR - ESPE de l'académie de Strasbourg, Université de Strasbourg, Equipe GEPE, Laboratoire LiLPa, EA1339*

*2 Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française (ATILF) – Université de Lorraine, CNRS : UMR7118 – 44 Av de la Libération - BP 30687 54063 NANCY CEDEX, France*

Les classes de maternelle sont des lieux privilégiés de transition pour les jeunes enfants et leurs familles entre l'environnement familial et le contexte institutionnel comportant les normes culturelles de la société dans laquelle ils se situent. Dans l'optique de favoriser une continuité harmonieuse entre les premiers apprentissages acquis à la maison et le développement d'autres compétences notamment langagières, en contexte scolaire, il convient de proposer un accueil et un accompagnement de qualité à l'enfant ainsi qu'à sa famille. Lorsque la langue parlée à la maison est différente de la langue de scolarisation, comment assurer cet accueil ? Quelles approches pédagogiques sont à privilégier ? Quels gestes professionnels permettraient que cette transition s'opère sans peine et dans une démarche de développement des compétences sociales, intellectuelles, physiques et émotionnelles de l'enfant en partenariat avec les parents ?

Les relations que les professionnels du milieu éducatif construisent dans la durée, et le rapport privilégié qu'ils entretiennent avec l'enfant et sa famille par le biais de la langue de scolarisation, font de ces personnes des acteurs clés dans le développement langagier des enfants. Pour le jeune enfant, les années passées à l'école maternelle sont des années fondamentales pour son développement identitaire et langagier et constituent les fondations du vécu scolaire sur lesquelles sa scolarité ultérieure se construira. Il s'agit, pour lui, de poursuivre son développement tout en apprenant à construire des liens entre les mondes linguistiquement et culturellement distincts auxquels il appartient. Pour le professionnel de l'éducation, il s'agit de reconnaître l'enfant dans sa globalité, de prendre en compte les compétences et les expériences déjà acquises et de développer celles-ci à travers la langue de l'école. Ce qui est en jeu ici c'est l'identité de l'enfant et son investissement dans le travail scolaire (Cummins & Early 2011), car l'implication de l'enfant dans son apprentissage conditionnera le développement de ses compétences, son estime de soi et en fin de compte sa réussite scolaire.

Malgré les nombreuses études sur les bénéfices du bilinguisme soulignant l'importance de développer les compétences de la langue première (L1) en parallèle du développement des compétences dans la langue de scolarisation (Bialystok 2011 ; Cummins 2014), de nombreux (futurs) enseignants de maternelle considèrent le bi/plurilinguisme comme un obstacle à l'acquisition rapide de la langue nationale, le français. Par conséquent, les langues du répertoire linguistique du jeune enfant, autres que le français, y compris les langues parlées à la maison par les proches de l'enfant (Mary & Young 2010 ; Young 2014) peuvent être ignorées voir interdites à l'école. Or, étant donné que des enfants intègrent rapidement la valeur accordée par l'école à leurs langues (Moons 2010; Gkaintartzi & Tsokalidou 2011; Thomaske 2011; Cummins 2003), il est important que les enseignants communiquent une attitude positive à leur égard et qu'ils leur offrent des espaces sécurisants, « safe spaces » (Conteh & Brock 2011) dans lesquels ils peuvent développer non seulement des compétences linguistiques en français mais également construire une identité plurielle « qui concilie deux appartenances culturelles ancrées dans une bonne estime de soi et qui intègre deux systèmes de représentations du monde » (Rezzoug et al. 2007).

Cette communication rend compte d'observations faites au cours d'une étude longitudinale (septembre 2014-juin 2015) et ethnographique, menée dans une classe de petite section REP+ de 22 élèves dans laquelle cinq langues différentes sont parlées par les enfants et dont 11 parmi eux ne s'expriment pas encore dans la langue française à la rentrée. Nous proposons d'examiner les politiques linguistiques pratiquées (Bonacina-Pugh 2012) par l'enseignante dans sa classe avec les enfants, en analysant plus particulièrement la manière dont cette dernière facilite leur transition de l'environnement familiale à l'environnement scolaire. Les données (principalement des enregistrements vidéo d'interactions et d'activités impliquant l'enseignante, l'ATSEM, les élèves et leurs familles, des notes de terrain et des entretiens avec les différents acteurs de la communauté éducative enregistrés et transcrits), recueillies

régulièrement au cours de l'année scolaire, mettent en évidence une politique linguistique pensée et pratiquée au sein de la classe par l'enseignante. À travers cette politique, la communauté éducative entière (parents, enfants, ATSEM et enseignante) parvient à tisser des liens entre les langues, entre les élèves et entre l'école et la maison. Les différentes façons dont l'enseignante se sert des répertoires linguistiques des élèves en tant que ressources d'apprentissages, et crée des espaces sécurisants où les élèves et leurs familles sont libres de s'exprimer dans la langue de leur choix, et la façon dont elle assure la médiation entre les différentes langues des élèves et la langue de l'école seront examinées.

Mots-Clés : école maternelle, lien école, famille, langue(s) de l'élève, langue de l'école, médiation

---

## Communication dans le cadre du symposium 2/3

### Parents d'élève en situation transculturelle

**Isabelle Audras<sup>1</sup>, Françoise Leclaire<sup>2</sup>, Rachida Ramdani<sup>3</sup>**

*1 Maître de conférences - Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) – Inedum, EA 2661, Université du Mans, 72085 Le Mans cedex 09*

*2 Praticienne-chercheuse - Association Famille Langues Cultures - Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) – Inedum, EA 2661, Université du Mans, 72085 Le Mans cedex 09*

*3 Doctorante - Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) – Inedum, EA 2661, Université du Mans, 72085 Le Mans cedex 09*

Après les tragiques événements de janvier 2015, la « grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République » [1] préconise parmi ses onze mesures phares que « la relation de confiance et la compréhension mutuelle entre les parents et l'École constituent un enjeu déterminant pour la réussite de tous les enfants aux plans scolaire, social et citoyen ». Comment passer de ce que Dubet dénonçait déjà en 1997 dans un article « Parents et profs d'école : de la défiance à l'alliance », de ce « malentendu » entre parents et enseignants qui nourrit l'échec scolaire et entraîne un délitement des liens sociaux à une relation de confiance ? Sortir de ce malentendu suppose d'abord de s'interroger sur ce qui pourrait fonder une « relation de confiance et de compréhension réciproque ». Nous questionnerons dans cette communication le rapport de l'école à ces familles surreprésentées dans les quartiers dits sensibles, c'est-à-dire les familles « migrantes », « allophones », « d'origine étrangère ». Si la situation des enfants de migrants à l'école est loin d'être homogène, il n'en demeure pas moins que tout parent migrant, le plus souvent privé de l'étayage social du groupe, est un parent dont les représentations sont mises à mal par la confrontation avec le système médico-social ou éducatif qui ignore ou dénie ses propres représentations culturelles, lesquelles lui permettent de lire le monde en donnant du sens aux événements (Bruner 2000).

Devereux (1968) a démontré que les idées des adultes sur la nature de l'enfant déterminent leur comportement vis-à-vis de ce dernier et influencent son développement. Qu'en est-il lorsque l'isolement dû à la migration fragilise les familles qui ne peuvent élaborer collectivement et se doivent de faire face à des représentations de l'enfant, de l'éducation, différentes dans lesquelles elles ne se reconnaissent pas et/ou ne se sentent pas reconnues ?

Si la question de la reconnaissance est récurrente dans l'histoire de la pensée occidentale, elle va prendre une acuité particulière à travers l'émergence des questions identitaires et conduire à une relecture des grandes luttes du monde actuel (comme le féminisme, l'anticolonialisme). « Les luttes politiques proprement modernes qui, pendant plus de deux siècles, avaient été des luttes de redistribution sont devenues prioritairement des luttes de reconnaissance » (Caillé, 2007 : 5).

Honneth (2000) reprend ce thème de la lutte pour la reconnaissance développée dans la « dialectique du maître et de l'esclave » [2] et cherche à élaborer un concept de lutte qui serait compris comme un moyen pour accéder aux conditions sociales de la reconnaissance.

S'il est clair que l'identité linguistique n'est qu'une facette des identités individuelles ou collectives, les pratiques langagières se situent, néanmoins au cœur de cette problématique de la reconnaissance comme en témoigne Maalouf : « Pour aller résolument vers l'autre, il faut avoir les bras ouverts et la tête haute, et l'on ne peut avoir les

bras ouverts si l'on a la tête haute. [...] » Si celui dont j'étudie la langue ne respecte pas la mienne, parler sa langue cesse d'être un geste d'ouverture, il devient un acte d'allégeance et de soumission " (Maalouf 2010 : 53).

La (les) langue(s) est /sont donc intrinsèquement liée(s) à la construction identitaire (qu'elle soit individuelle ou collective) (Byram 2006). L'école, sanctuaire de la langue normée, est aussi le lieu où prend racine un déficit de reconnaissance. Dans cette exclusion des langues de l'Autre (langues autres que « Le Français » académique, qu'elles soient étrangères ou d'une variété non valorisée) se développent toutes les formes possibles de l'intolérance linguistique : rejet, interdiction ou déni d'existence.

Coste (cité dans Beacco (n.d.) souligne que l'insécurité linguistique dépasse la question des compétences des locuteurs et des représentations qu'ils en ont et comporte des implications identitaires importantes. Ainsi « il y a apparition de l'insécurité à cause d'une infériorité ressentie, représentée, intériorisée, incorporée qui s'est mise en place ».

Notre propos explorera à travers quatre années d'interventions en école maternelle comment les parents vivent ce déficit de reconnaissance, comment la mise en œuvre d'une éducation à la diversité linguistique et culturelle faisant une large place aux langues familiales entre en résonance avec leur désir d'être reconnus dans leur identité linguistique et culturelle. Comment, loin des crispations communautaristes qu'on leur prête souvent, ils cherchent comment être reconnus comme éducateurs compétents et partenaires potentiels de l'école. Nous analyserons également comment l'introduction d'une éducation à la diversité, pour laquelle leurs savoirs sont sollicités, est perçue par ces parents comme une porte ouverte sur une possibilité de partage. Son impact sur les représentations (de soi, de l'école) laisse penser que le lien école-famille pourrait s'en trouver modifié...

#### Références bibliographiques

<http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

Hegel, 1991, La phénoménologie de l'esprit, traduction Lefebvre, Paris, Aubier.

Mots-Clés : école maternelle, lien école, famille, langue(s) de l'élève, reconnaissance

---

## Communication dans le cadre du symposium 3/3

### Analyse méthodologique d'un projet de recherche-action-formation : l'approche du français comme langue seconde à l'école maternelle

**Nathalie Thamin<sup>1</sup>, Ann-Birte Kruger<sup>2</sup>**

*1 Maître de conférences en didactique du FLE/S, Université de Franche-Comté, Centre de recherches interdisciplinaires et transculturelles (CRIT) EA3224. Fédération de recherche en éducation / ESPE de l'académie de Besançon*

*2 Maître de conférences en sociolinguistique et didactique des langues, ESPE de l'académie de Besançon, Université de Franche-Comté. Centre de recherches interdisciplinaires et transculturelles (CRIT) EA3224. Fédération de recherche en éducation.*

Notre communication se propose de présenter le deuxième volet d'un projet de recherche-action-formation (RAF) en cours[1], ancrée en didactique des langues et en sociolinguistique et portant sur la problématique de la scolarisation des enfants allophones à l'école maternelle en Franche-Comté, dans des contextes scolaires marqués par la pluralité linguistique et culturelle.

Un premier volet a consisté au recueil et à l'analyse de données sociologiques et sociolinguistiques d'ordre ethnographique et macro-contextuel comme préalable nécessaire pour une meilleure compréhension des représentations des différents acteurs (enseignants, familles, élèves) et des enjeux notamment identitaires et didactiques. L'objectif visait à ajuster les modalités d'intervention des formations continues sollicitées par les équipes enseignantes impliquées dans le projet et issues de circonscriptions ciblées du territoire (Thamin & Rigolot 2014).

Dans le deuxième volet, nous avons élargi la perspective en impliquant une trentaine d'acteurs de huit circonscriptions (enseignants, IA-IPR, IEN, CASNAV, enseignants-chercheurs). Le projet est alors conçu comme « espace de construction de compétences et de pratiques enseignantes situées, de professionnalisation, mais aussi d'échanges et de participations collaboratifs au projet formatif » (Causa, Galligani & Vlad 2014 : 9). L'hypothèse sous-jacente est d'engager les acteurs dans un travail de déconstruction et de re-construction de leurs représentations et savoirs, dans le but de déclencher un changement progressif de posture professionnelle moins anxieuse pour l'enfant, sa famille et pour les enseignants eux-mêmes. La dimension de co-construction des « valeurs et des pratiques de transmission et de prise en charge des langues et des cultures permettant aux (futurs) enseignants de s'adapter au changement, de répondre aux besoins de diversification et d'œuvrer en contextes pluriels » (op. cit. p. 11) y revêt une place fondamentale.

Les enjeux de la RAF portent sur la professionnalisation de l'enseignant de maternelle vis-à-vis de la problématique du français langue de scolarisation et langue seconde en contexte d'hétérogénéité linguistique et culturelle. Ces questions sont relativement peu abordées à l'heure actuelle en formation initiale et continue, alors que les jeunes élèves allophones sont souvent

signalés par les équipes pédagogiques comme étant en « difficulté scolaire » ou « en retard de langage » (Thamin 2015). Les objectifs visent à co-construire une réflexion sur la problématique du langage oral en maternelle en contexte plurilingue, de mutualiser pratiques professionnelles et ressources (didactiques, pédagogiques ou institutionnelles) ; dans le contexte académique de produire et d'expérimenter des ressources formalisées liées à la spécificité de la maternelle permettant de développer des situations plurilingues et qui prennent en compte les langues des élèves.

Dans ce cadre, l'objectif de cette communication vise à opérer une analyse réflexive sur la méthodologie de recherche et de formation déployée ainsi que sur les différentes modalités de travail proposées afin d'analyser en quoi le projet proposé aux acteurs participe de l'évolution de leurs pratiques, de leurs savoirs, des changements de représentations, de leur sentiment de sécurisation à l'égard du geste professionnel en français langue seconde/français langue de scolarisation, à l'égard des langues des élèves, des élèves eux-mêmes ainsi que de leurs familles.

Notre analyse s'appuiera sur les données suivantes : les questionnaires de bilans individuels et de circonscriptions des participants ; l'enregistrement vidéo des quatre journées de rencontre de l'année 2014-2015 ; les traces des travaux des quatre groupes de travail constitués.

En collaboration avec la Mission maternelle de l'Académie de Besançon et le CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des enfants Allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs) de Franche-Comté et avec l'expertise de trois enseignantes chercheuses externes. Le projet bénéficie par ailleurs du soutien financier de la Fédération de recherche en éducation de Franche-Comté.

## Bibliographie

Billiez J. & Moro M.-R. (coord.) (2011). *L'enfant plurilingue à l'école*. Revue transculturelle *L'Autre*, Grenoble : Éditions La pensée sauvage. N° 35, 12, 2.

Causa M., Galligani S. & Vlad M. (2014). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Riveneuve Éditions. Actes académiques, série Langues et perspectives didactiques, 2014, 413 pages.

Hélot C. & Rubio M. N. (éds.) (2013). *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Toulouse : Éditions érès

Krüger A-B. (2014). « Le rapport aux langues et à l'école : les élèves plurilingues d'origine turque en Alsace. » *Revue Diversité*, n°176, Langues des élèves, langue de l'école, pp. 98-104.

Thamin N. (2015). « Quand des enfants allophones de maternelle sont perçus comme des élèves « en difficulté de langage » : pistes de réflexion à partir d'une étude franc-comtoise ». Dans D.-L. Simon, C. Domp martin-Normand, S. Galligani, M.-O. Maire-Sandoz (dir.). *L'élève et ses langues à l'école : regards disciplinaires croisés à partir d'études de terrain*. Riveneuve éditions.

Thamin N. & Rigolot M. (2014). " Les enjeux d'une recherche-action. Didactiques du français langue seconde et du plurilinguisme au premier degré". *Revue Diversité*, n°176, Langues des élèves, langue de l'école. pp. 105-113.

**Mots-Clés :** école maternelle, langue, s, langage, plurilinguisme, méthodologie recherche, action, français langue seconde

# Pratiques éducatives scolaires et familiales en Polynésie française.

## Recueil d'un corpus en contexte plurilingue

Rodica Ailincai<sup>1</sup>, Zehra Gabillon<sup>2</sup>, Jacques Vernaudon<sup>2</sup>, Mirose Paia<sup>2</sup>, Bruno Saura<sup>3</sup>, Maurizio Ali

*1 Maître de conférences HDR - EASTCO (EA 4241) – Université de la Polynésie française, Polynésie française*

*2 Maîtres de conférences - EASTCO (EA 4241) – Université de la Polynésie française, Polynésie française*

*3 Professeur des universités - EASTCO (EA 4241) – Université de la Polynésie française, Polynésie française*

L'objet de cette communication est de présenter un projet de recherche actuellement en cours, 2014-2016, financé dans le cadre de l'appel à projet MOM (Ministère des Outre-mer). Il est porté par le laboratoire EASTCO1 et réunit au sein d'une équipe pluridisciplinaire plusieurs partenaires : l'ESPE de la Polynésie française, le CRREF [1] de l'ESPE de Guadeloupe, la DGEE [2] et le vice-rectorat de la Polynésie française.

Il s'agit d'une étude longitudinale et exploratoire qui a comme objectif principal le recueil et la transcription des pratiques éducatives effectives et déclarées, en milieu scolaire et familial, afin de constituer un corpus représentatif sur l'ensemble du territoire, dans les cinq archipels de la Polynésie française. Si des études récentes ont fait état du plurilinguisme et de la prise en compte des langues locales dans les parcours scolaires, il n'y a pas, à notre connaissance, d'études concernant les pratiques éducatives enseignantes et familiales et leur impact sur les résultats scolaires des enfants polynésiens.

### Problématique et hypothèses

La problématique générale de ce projet s'intéresse à la place de l'enfant polynésien entre les deux mondes éducatifs, familial et scolaire : dans quelle mesure la variabilité interactionnelle entre les deux contextes influence-t-elle l'adaptation scolaire de l'élève?

Nous avons fait l'hypothèse d'une relation de causalité directe entre le style interactif parental et les comportements des enfants dans une activité à visée d'apprentissage. Par ailleurs, une seconde hypothèse, liée à la formation et aux pratiques enseignantes, suggère que l'inadaptation scolaire pourrait être influencée également par l'écart entre l'histoire interactionnelle des élèves et celle des enseignants.

### Cadre théorique et méthodologie

Des nombreuses recherches suggèrent que les pratiques et les représentations éducatives des adultes pourraient être des variables intermédiaires entre le milieu social et l'adaptation scolaire de l'enfant. Ainsi, il y aurait une corrélation élevée entre développement et adaptation scolaire (Pourtois 1979 ; Bloom 1964). Le lien entre l'environnement proche de l'enfant et le contexte socioculturel se trouve conforté d'une part par les théories écosystémiques (Bronfenbrenner 1979 ; Valsiner 1987 ; Super & Harkness 1997), et d'autre part par les théories socioculturelles (Vygotski 1997/1934 ; Bruner 1978).

En termes de méthode, s'agissant des corpus oraux, avec des éléments majoritairement linguistiques mais également extralinguistiques qui se produisent lors de l'apprentissage, nous avons privilégié la démarche ethnométhodologique (des enregistrements vidéo, observations in-situ, questionnaires, interviews) :

- les pratiques éducatives effectives (enseignantes et parentales) sont filmées,
- les pratiques déclarées sont enregistrées (notamment les entretiens avec les enseignants et les parents) ou recueillies par questionnaire (seulement pour les parents ; il s'agit de l'utilisation du questionnaire ECEP, échelle des compétences éducatives parentales de Terrisse et Larose, 2009).

Pour avoir un échantillon représentatif des pratiques éducatives, nous avons identifié dans chaque archipel des îles contrastées : une ou deux îles où le nombre d'enfants fréquentant l'école primaire est le plus important de tout l'archipel et, à l'opposé, une ou deux îles ayant un nombre réduit d'enfants scolarisés.

Les observations, actuellement en cours, sont faites durant deux années, lors de plusieurs séjours plus ou moins longs sur les sites sélectionnés pour notre étude. Pour chaque archipel, les données sont recueillies par au moins deux observateurs. Les binômes sont constitués avec l'exigence d'avoir au moins un observateur qui parle la langue d'origine des locuteurs observés.

Les situations observées concernent quatre disciplines : la langue polynésienne enseignée à l'école [3] ; l'anglais langue étrangère ; les mathématiques ; les activités à caractère scientifique et technique. L'utilisation du français (standard et/ou local) sera analysée de manière transversale, dans l'ensemble des situations observées.

Les transcriptions sont faites avec le logiciel Élan en utilisant les conventions de transcriptions des phénomènes verbaux (ICOR, 2013) et non verbaux (Mondada 2008).

En termes de résultat final, il s'agit de réaliser une base de corpus des pratiques éducatives (enseignantes et parentales) dans l'ensemble de la Polynésie française, qui sera mise à la disposition de la communauté scientifique (en ligne et à la médiathèque sur différents supports média). Décrire et analyser les pratiques éducatives dans les contextes où l'enfant évolue, nous permettra, d'une part, de comprendre les dynamiques interactives actuelles et leur impact sur les apprentissages scolaires, et d'autre part, de proposer des orientations pour la sensibilisation et la formation des enseignants et des parents dans le contexte plurilingue et pluriculturel spécifique de la Polynésie.

*Centre de recherches et de Ressources en Éducation et en Formation, EA 4538*

*Direction générale de l'éducation et des enseignements*

*Les langues enseignées sont le reo tahiti (Société), le reo pa'umotu et ses variantes (Tuamotu), le marquisien 'éo enata (Sud) et 'eo enana (Nord), le reo magareva (Gambier), les langues des Australes : reo rapa, reo tupua'i, reo rurutu, reo rimatara et reo ra'ivavae.*

**Mots-Clés :** enfant, élève, adaptation scolaire, pratiques éducatives, parents, enseignants, interactions, Polynésie française

## ATELIER 2 – PLEIN CIEL

Animateur : Bruno LEBOUVIER

Interdisciplinarité et enseignements interdisciplinaires : clartés et équivoques du discours institutionnel	Marie-France Rossignol
Limite d'une formation transdisciplinaire à l'usage pédagogique des TIC des enseignants en formation initiale en École Supérieure de Professorat et d'Éducation	Bruno Perrault
Étude croisée du rapport aux savoirs à l'égard des sciences naturelles et des sciences humaines et sociales : portraits d'élèves de la fin du secondaire au Québec	Agnieszka Jeziorski
Comparer des situations emblématiques de potentialités interdisciplinaires à l'École : enjeux scientifiques, enjeux de formation. Illustration à travers la comparaison, par la dialectique contrat/milieu, de situations investissant la proportionnalité en mathématiques et en éducation physique et sportive (EPS).	Maël Le Paven

## Interdisciplinarité et enseignements interdisciplinaires : clartés et équivoques du discours institutionnel

Marie-France Rossignol <sup>1</sup>

*1 Maître de conférences - Université Paris Est Créteil / ESPE de l'académie de Créteil - Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail (CIRCEFT) – Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis : EA4384 – PARIS 8 - 2, rue de la liberté 93526 Saint-Denis Cedex, France*

Depuis la fin des années 1990, le concept d'interdisciplinarité a fécondé de nombreuses recherches dans différents champs – scientifique, scolaire, professionnel et pratique, pour reprendre les catégories établies par Lenoir & Sauvé (1998). L'interdisciplinarité scolaire, que leurs travaux fondateurs ont permis de définir, a été tout particulièrement investiguée jusqu'à faire récemment l'objet d'un recensement et d'une classification en trois catégories correspondant aux contextes en jeu : contextes curriculaire, d'enseignement, et de formation (Samson, Hasni & Ducharme-Rivard 2012). La réforme des collèges qui prévoit la création des « Enseignements Pratiques Interdisciplinaires » (EPI) à la prochaine rentrée invite à s'intéresser à l'interdisciplinarité en contexte curriculaire, que nous pouvons désigner sous la terminologie d'interdisciplinarité « institutionnelle » (Aroq & Niclot 2006). Les EPI marquent en effet une étape décisive dans la prise en compte de l'interdisciplinarité dans le secondaire. Nicole Allieu-Mary (1998) a montré que les débuts de son apparition dans le second degré se situent dans les années 1950. Son installation dans les programmes des collèges et des lycées se poursuit progressivement jusqu'aux années 2000 où, avec la mise en place d'enseignements interdisciplinaires – Itinéraires De Découverte (IDD), Travaux Personnels Encadrés (TPE), Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel (PPCP), enseignements d'exploration –, elle connaît une véritable reconnaissance institutionnelle : l'interdisciplinarité devient obligatoire et participe à la certification de tous les collégiens et lycéens (Baluteau 2008). Avec la mise en place des EPI, pour la première fois au collège, l'interdisciplinarité fait l'objet d'un " curriculum intégré " (Samsom, Hasni & Ducharme-Rivard 2012) pour les classes de cinquième, quatrième et troisième, soit un continuum sur l'ensemble du cycle 4. Plus que jamais, l'interdisciplinarité est sommée de donner de la cohérence à des curricula dominés par le cloisonnement disciplinaire. Elle se doit ainsi de favoriser chez tous les collégiens, et notamment les élèves de milieu populaire les plus éloignés de la culture scolairement requise, la construction du sens de leurs apprentissages et l'appréhension de la complexité du monde qui les entoure. Le syntagme « Enseignements Pratiques Interdisciplinaires » semble consacrer l'avènement d'une forme nouvelle d'interdisciplinarité, une interdisciplinarité plus pragmatique et pédagogique

qu'épistémologique et didactique : un enseignement fondé sur une démarche de projet active qui se présenterait comme plus motivante et accessible pour les collégiens d'origine modeste.

Il nous a paru intéressant d'interroger de plus près les dits et les implicites des discours institutionnels à l'origine du curriculum officiel (Forquin 2008) de l'enseignement interdisciplinaire et d'éprouver notre hypothèse qu'ils procèdent d'une prise en compte à la fois manifeste et partielle des derniers résultats de la recherche en sciences de l'éducation. Nous avons réuni un corpus regroupant les textes prescriptifs des enseignements interdisciplinaires mis en place dans le secondaire à partir des années 2000 (IDD, TPE, PPCP, enseignements d'exploration, EPI). Cette coupe synchronique permet de suivre la progression des discours sur les dispositifs interdisciplinaires relevant d'un curriculum désormais intégré. Afin d'examiner l'évolution du concept d'interdisciplinarité et de ses modalités discursives, nous avons mené une étude lexicale comparative organisée selon plusieurs critères : présence des termes interdisciplinarité ou interdisciplinaire(s) ; occurrences des paradigmes voisins et de leurs dérivés – transdisciplinarité, pluridisciplinarité, « co-disciplinarité » (Blanchard-Laville 2000) ; articulation du concept avec les concepts et les notions qui lui sont les plus fréquemment associés – savoirs disciplinaires et transversaux, compétences, démarche de projet, approche thématique, éducations à, pratiques sociales.

Les résultats de l'enquête montrent que l'interdisciplinarité préconisée par les textes officiels prend explicitement en compte certaines avancées et conclusions portées par la recherche scientifique. Ils mettent aussi au jour la présence d'implicites et de lignes de faille potentiellement porteurs de malentendus pour les praticiens. Si une pratique interdisciplinaire efficace nécessite davantage la mise en œuvre par les enseignants d'une approche intégrative que le placage d'un curriculum intégré imposé (Lenoir 2015), il n'en reste pas moins que les équivoques du cadrage institutionnel représentent des risques de mésinterprétation chez les praticiens qui, pour la plupart, n'ont pas reçu de formation à, par et pour l'interdisciplinarité, et ont une représentation confuse de ce concept et des pratiques afférentes (Lenoir, Larose & Laforest 2001). L'interdisciplinarité « pragmatique » mise en œuvre par les EPI ne servirait plus alors la lutte contre la différenciation scolaire.

Mots-Clés : interdisciplinarité, discours institutionnel, curriculum, enseignement secondaire

---

## Limite d'une formation transdisciplinaire à l'usage pédagogique des TIC des enseignants en formation initiale en École Supérieure de Professorat et d'Éducation (ESPE)

**Bruno Perrault<sup>1</sup>**

*1 Maître de conférences en Sciences de l'éducation – ESPE Lille Nord-de-France - Recherches en Éducation Compétences Interactions Formations Éthique Savoirs RECIFES, EA 4520. (RECIFES) – Université Artois – 9 Rue du Temple, 62000 Arras, France*

L'étude évalue la portée d'un modèle de formation transdisciplinaire à l'usage pédagogique des TIC dans la formation initiale des enseignants en École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE). Sur le plan théorique, elle mobilise les concepts d'efficacité en formation (Landsheere 1982 ; Bouchart et Plante 2002), de sentiment d'efficacité personnelle (Bandura,

2002) et sentiment de formation (Perrault, 2013). La partie méthodologique s'appuie sur une enquête anonymée par questionnaires soumise en fin d'année 2013 à 241 professeurs-stagiaires sur une population totale de 473, soit une participation de 51%. Elle recueille la représentation de leur niveau de maîtrise d'un ensemble de 5 compétences issues du référentiel C2i2e et sur l'impact des formations disciplinaires et de leurs pratiques d'autoformation dans la construction de ces compétences. Elle renseigne enfin sur les usages déclarés des technologies numériques dans les pratiques d'enseignement à l'occasion des périodes de stage en école primaire.

Les résultats enregistrés montrent que 77,48% en moyenne des professeurs stagiaires interrogés ne se sentent pas formés à enseigner avec les TIC. Ils sont très nombreux à juger sévèrement la formation : 93% se déclarent très insatisfaits ! Ils révèlent également le peu d'investissement dans les apprentissages autonomes en dehors du

dispositif de formation. Si une petite moitié des étudiants disent s'auto-former pour apprendre à construire des situations d'apprentissages médiatisées, très peu investissent de leur temps personnel pour se former à différencier leur pédagogie à l'aide des ordinateurs, à évaluer les apprentissages scolaires et les compétences du B2I. Faute de temps compte tenu d'un curriculum de formation très lourd ou peut-être par manque de motivation, ces compétences semblent ne pas faire partie de leur priorité.

Ce déficit de formation impacte le sentiment d'efficacité personnelle. La compétence « ressentie » en fin de formation gagne un nombre limité de professeurs-stagiaires (28,31% en moyenne). Un peu moins de la moitié (46,89%) considèrent maîtriser l'usage du vidéoprojecteur pour médiatiser leur cours. Ils sont 40,25% à avoir confiance dans leur capacité à mettre les élèves en situation d'interagir avec les ordinateurs comme produire des documents, consulter l'Internet, envoyer des courriers électroniques, etc... Il est alors étonnant qu'ils soient si peu à considérer pouvoir évaluer les compétences du B2i (22,41%) ; les mises en situation des élèves sur les ordinateurs offrant l'opportunité de travailler à leur construction et à leur évaluation. Peut-être faut-il voir ici les conséquences d'une méconnaissance des objectifs poursuivis par le B2i ou encore la faible généralisation du B2I dans les écoles accueillant les stagiaires. Ils sont encore moins nombreux à s'estimer capables de recourir aux numériques pour évaluer les élèves (16,18%) et pour différencier leur pédagogie (15,83%). En conséquence, le recours aux TIC dans les pratiques d'enseignement à l'occasion des stages en école primaire ne concerne que 12,58% des répondants.

Si cette étude n'apporte qu'un éclairage restreint à une seule École Supérieure de Professorat et d'Éducation (ESPE), nous estimons que les résultats enregistrés, à défaut d'être représentatifs de l'ensemble des ESPE devraient présenter des similarités étroites avec la réalité des effets de la formation aux compétences numériques dans la formation initiale des enseignants compte tenu des textes et documents de cadrage définissant l'esprit, les exigences et les modalités dans lesquels s'inscrit cette formation et la certification C2iOR niveau 2 « enseignant ».

#### Références bibliographiques

- Bandura, A. (2002). Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle. De Boeck
- Bouchart, B, Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. Cahier du service de pédagogie expérimentale. Université de Liège 11-12/2002, 219-236.
- Gérard, F.M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. Gestion 2000, Vol. 20, n°3, 13-33.
- Hadji, C. (1997). L'évaluation démystifiée. ESF.
- De Landsheere, G. (1982). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris : Presses universitaires de France.
- Perrault, B., 2013, Les conséquences de la réforme de la formation des enseignants sur le développement professionnel des étudiants des masters d'enseignement. Acte du congrès international Actualité de la Recherche en Éducation et Formation organisé à Montpellier du 27 au 29 août 2013

Mots-Clés : formation des enseignants à l'usage pédagogique des TIC, École Supérieure de Professorat et d'Éducation, sentiment de formation, sentiment de compétence, sentiment d'efficacité personnel

# Étude croisée du rapport aux savoirs à l'égard des sciences naturelles et des sciences humaines et sociales : portraits d'élèves de la fin du secondaire au Québec

Geneviève Therriault <sup>1</sup>, Agnieszka Jeziorski <sup>2</sup>, Barbara Bader <sup>3</sup>, Emilie Morin <sup>3,4</sup>

*1 Université du Québec à Rimouski (UQAR) – Canada*

*2 Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation (ADEF) – Aix-Marseille Université - AMU : EA4671 – France*

*3 Université Laval [Québec] – 2325, rue de l'Université Québec G1V 0A6, Canada*

*4 Université du Québec à Rimouski (UQAR) – 300, allée des Ursulines C.P. 3300 Rimouski (Québec) G5L 3A1, Canada*

La communication proposée porte sur une étude croisée du rapport aux savoirs d'élèves de la fin du secondaire à l'égard du domaine des sciences de la nature, d'une part, et des sciences humaines et sociales, d'autre part. Elle se situe en prolongement des recherches en enseignement des sciences et des sciences humaines citoyennes et des « questions socialement vives » à l'école secondaire (Legardez et Simonneaux 2011), visant à enrichir certaines facettes du rapport aux savoirs et à l'apprentissage des jeunes. De nombreuses recherches ont analysé le rapport aux savoirs d'élèves face aux sciences (Bader, Morin, Therriault et Arseneau 2014; Caillot 2014; Capiello et Venturini 2011; Pouliot, Bader et Therriault 2010). Or, très peu de recherches ont tenté de cerner le rapport aux savoirs en sciences humaines et sociales puis d'établir certaines distinctions avec le rapport aux savoirs en sciences naturelles (Pautal, Venturini et Dugal 2008), ce qui constitue une piste intéressante à explorer. À ce propos, une récente étude exploratoire sur le rapport aux savoirs d'élèves du secondaire à l'égard des sciences (Therriault, Jeziorski, Bader et Morin 2015) nous indique que, très souvent, les jeunes interrogés se positionnent à l'égard des sciences naturelles en se référant aux sciences humaines et sociales. Dans la continuité de ce travail, la présente contribution se propose tout d'abord de caractériser le rapport aux savoirs à l'égard de chacun des deux domaines disciplinaires, et ensuite de dégager des liens possibles entre ceux-ci. Pour ce faire, nous faisons appel à une conceptualisation qui fut mise au point dans nos derniers travaux, en y intégrant les regards croisés sur deux domaines disciplinaires contrastés au sein des dimensions épistémique, identitaire et sociale du rapport aux savoirs (Charlot, 1997; Therriault et Harvey 2013). Sur le plan méthodologique, nous avons eu recours à deux outils de collecte de données très répandus, le questionnaire de type « bilan de savoirs », que nous avons adapté de Charlot, Bautier et Rochex (1992), et l'entretien d'explicitation (Vermersch 2011). L'échantillon comporte 41 élèves de cinquième secondaire au Québec ayant répondu au « bilan de savoirs ». Ensuite, onze élèves, choisis en fonction de l'analyse des bilans de savoirs, ont participé aux entretiens dans le but d'explicitier et d'approfondir les réponses données dans le questionnaire. Les résultats obtenus permettent d'établir certains parallèles, mais aussi des distinctions, entre le rapport aux savoirs à l'égard des sciences de la nature et des sciences humaines et sociales et permettent ainsi à renforcer des propositions pour la formation initiale et continue des enseignants vers une didactique de l'interdisciplinarité à l'école secondaire (Tutiaux-Guillon, 2011).

## Références bibliographiques

Bader, B., Morin, E., Therriault, G. & Arseneau, I. (2014). Rapports aux savoirs scientifiques et engagement écocitoyen d'élèves de quatrième secondaire face aux changements climatiques, *Revue francophone du développement durable*, 4, 171-190.

Caillot, M. (2014). Les rapports aux savoirs d'élèves et d'enseignants. In M.-C. Bernard, A. Savard & C. Beaucher (Ed.), *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques en classe* (pp. 7-19). Québec, Québec : Livre en ligne du CRIRES: [http://lel.crires.ulaval.ca/public/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf)

Capiello, P. & Venturini, C. (2011). Usages de l'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences : étude comparatiste. *Carrefours de l'éducation*, 31, 237-252.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris, France : Anthropos. Charlot, B., Bautier, É. & Rochex, Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Collin.

Legardez, A. & Simonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri éditions.

- Pautal, É., Venturini, P. & Dugal, J.-P. (2008). Prise en compte du rapport aux savoirs pour mieux comprendre un système didactique. Un exemple en SVT à l'école élémentaire. *Didaskalia*, 33, 63-88.
- Pouliot, C., Bader, B. & Therriault, G. (2010). The notion of the relationship to knowledge: a theoretical tool for research in science education. *Journal in Environmental and Science Education*, 5(3), 239-264.
- Therriault, G. & Harvey, L. (2013). Epistemological beliefs and their relationship to the knowledge of preservice secondary school teachers Prospects, *Quarterly Review of Comparative Education*, 168(4), 441-460.
- Therriault, G., Jeziorski, A., Bader, B. & Morin, E. (2015, octobre). Illustration des interrelations possibles entre les rapports aux savoirs d'élèves et d'une enseignante à l'égard des sciences. Communication lors des XIVes rencontres du réseau international de Recherche en éducation et en formation (REF), 21-23 octobre 2015, Université de Montréal.
- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Histoire-géographie et éducation au développement durable en France : tensions et redéfinitions. In B. Bader & L. Sauvé (dir.), *Éducation, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique* (pp. 125-160). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux, France : Esf éditeur.

Mots-Clés : rapport au savoir, sciences naturelles, sciences humaines et sociales, didactique de l'interdisciplinarité, élèves du secondaire, Québec, formation des enseignants

---

## Comparer des situations emblématiques de potentialités interdisciplinaires à l'École : enjeux scientifiques, enjeux de formation. Illustration à travers la comparaison, par la dialectique contrat/milieu, de situations investissant la proportionnalité en mathématiques et en éducation physique et sportive (EPS)

Maël Le Paven <sup>1</sup>

*1 Maître de conférences – ESPE de l'académie de Besançon – Université de Franche-Comté - Édition, Littératures, Langages, Informatique, Arts, Didactique, Discours [Besançon] (ELLIADD) – Université de Franche-Comté : EA4661 – 30 rue Mégevand, 25030 Besançon cedex, France*

D'après Morin (1994), les divisions disciplinaires touchent à la fois les savoirs produits et leurs normes/modes de production. Les disciplines d'enseignement intègrent cet aspect lorsqu'elles réfléchissent sur la nature et les conditions de transmission et d'acquisition des savoirs dont elles visent la maîtrise par les élèves. Ce faisant, elles interrogent la façon dont les nécessités épistémologiques de cette acquisition se mêlent aux héritages culturels des pratiques sociales de référence, pratiques dont elles organisent le traitement didactique selon des finalités et des enjeux multiples.

Parmi ces finalités figurent celles que définit le législateur. Transversales aux différentes disciplines d'enseignement, elles sont articulées autour de valeurs et de notions-clefs comme la citoyenneté et déclinées (notamment) au niveau d'un socle commun de connaissances et de compétences à acquérir. La question de l'utilité et du sens des apprentissages visés, ainsi mise en avant, impacte la conception des situations d'apprentissage, dans le cadre d'une projection au-delà d'ici et maintenant. Dans cette perspective, le travail des enseignants en interdisciplinarité s'engage sur une réflexion relative aux conditions d'émergence/d'acquisition/d'utilisation de savoirs dans diverses situations de la vie scolaire et sociale. Faire vivre aux élèves la façon dont des notions et concepts abordés dans une discipline scolaire leur permet de faire face à des situations dans d'autres domaines, s'avérerait bénéfique pour apprendre dans/par ces différents domaines, requérant un travail interdisciplinaire appuyé sur une analyse préalable de ce qui peut faire sens et signe relativement à cet investissement transversal. À partir de l'analyse de situations en classe selon le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD), cette étude cherche à vérifier

l'hypothèse d'un bienfait, au niveau des apprentissages, d'une approche transversale de la proportionnalité, en mathématiques et en EPS.

Sensevy (2011) a développé la TACD en modélisant la construction de ce sens/de ces signes en situation (a) didactique à travers un système de descripteurs, parmi lesquels la dialectique contrat/milieu, qui d'après l'auteur s'organise selon une double sémiologie : c'est à partir de ce que l'élève met en œuvre pour agir (ce qui fait contrat pour lui) qu'il peut reconnaître les résistances occasionnées par cette action sur un milieu pourvoyeur de signes du degré d'adéquation de cette action face à la tâche à accomplir. La régulation par équilibrage contrat/milieu, corrélative du mécanisme d'assimilation/accommodation (Piaget 1937), devient un objet de questionnement, par la TACD, de la (ré) élaboration par l'élève d'un système stratégique lui permettant d' (inter)agir en situation. La conception d'un milieu guidant efficacement l'élève vers les stratégies les plus prometteuses pour résoudre les problèmes posés/pour identifier quelles connaissances (ré) investir dans différentes situations, constitue en ce sens un enjeu prégnant des ingénieries didactiques et des dispositifs d'enseignement. Le milieu doit être suffisamment : i. prégnant pour confronter l'élève au problème et ii. rétroactif pour lui fournir des éléments nécessaires à la construction/l'investissement des stratégies efficaces.

Ainsi, le milieu de la situation du tangram (Brousseau 1998) fournit aux élèves des éléments concrets d'identification des échecs occasionnés par les (fréquentes) stratégies additives grâce aux rétroactions engendrées lors de la phase de contrôle. Par comparaison de ces stratégies et de celles mises en œuvre par les élèves au sein d'une situation fréquemment mise en place en Éducation Physique et Sportive, initialement proposée par Piasenta (1988) et visant à acquérir une foulée de course efficace (situation des « mini-haies »), cette étude montre comment la proportionnalité peut être travaillée par le professeur en mathématiques et en EPS, tout en la référant aux expériences vécues par les élèves dans les deux disciplines. En s'appuyant sur l'analyse de ces situations connues de nombreux spécialistes de chacune des deux disciplines, sur les productions d'élèves de cycle 3 (deux classes) et sur les régulations de professeurs travaillant en interdisciplinarité (équipe pédagogique, ponts entre les deux disciplines), la recherche menée: i. montre comment une étude comparative appuyée sur la dialectique contrat/milieu permet d'appréhender la proximité de jeux de savoirs et de jeux épistémiques (Sensevy, op. cit.) à un niveau de généralité heuristique sur le plan interdisciplinaire ; ii. vérifie que/montre comment un travail interdisciplinaire favorise l'apprentissage/l'utilisation de la proportionnalité.

Il s'agit enfin d'engager des perspectives de réflexion sur des situations emblématiques d'acquisitions à rapprocher afin d'ouvrir des pistes de travail sur l'interdisciplinarité, tant sur le plan scientifique (enjeu pour les approches comparatistes, en didactique notamment) que sur le plan professionnel (travail de l'interdisciplinarité en classe avec les élèves sollicitant des notions transversales, formation d'enseignants et de formateurs...).

#### Références bibliographiques

Brousseau, G. (1998). Théorie des situations didactiques. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Morin, E. (1994). Sur l'interdisciplinarité. Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires, 2. Repéré à : <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php>

Piaget, J. (1937). La construction du réel chez l'enfant. Neuchâtel ; Paris: Delachaux et Niestlé. Piasenta, J. (1988). L'éducation athlétique. Paris : INSEP.

Sensevy, G. (2011). Le sens du savoir. Bruxelles : De Boeck.

**Mots-Clés :** interdisciplinarité, proportionnalité, dialectique contrat/milieu, mathématiques, éducation physique et sportive

## ATELIER 3 – MATISSE-MODIGLIANI

Animateur : Marc DAGUZON

Construire et analyser un dispositif expérimental en classe maternelle. Un exemple d'approche systémique pour étudier l'activité autonome de l'élève en grande section	Raphaëlle Raab
Le développement de la construction identitaire et le recours à l'analyse oculométrique dans une perspective de connaissance du développement typique et atypique	Christophe Luxembourger
« Dessine-moi la réussite » : construction d'un programme de recherche sur les représentations des enfants	Cathy Perret & Christine Guégnard
Analyse d'un nouvel espace de formation au sein d'un établissement scolaire REP+	Stéphanie Foselle

## Construire et analyser un dispositif expérimental en classe maternelle. Un exemple d'approche systémique pour étudier l'activité autonome de l'élève en grande section

**Raphaëlle Raab**<sup>1</sup>

*1 Docteure, Attachée temporaire d'enseignement et de recherche - Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP) – Université Lumière Lyon 2 – France*

Cette communication est à visée méthodologique : elle présente le modèle de construction et d'analyse d'un dispositif expérimental, mobilisé en grande section de maternelle, pour étudier les conditions favorables à l'autonomisation scolaire des élèves dans les temps faibles de la structuration pédagogique.

Dans la plupart des situations de formation, les activités dites « en autonomie » sont structurellement inévitables puisque le formateur ne peut être présent pour tous à chaque instant. Nous travaillons sur ces temps de classe particuliers au cours desquels l'enseignant n'intervient pas directement, soit parce qu'il n'est pas disponible, soit parce qu'il « organise son absence », son retrait de la situation. L'élève doit agir selon ses propres forces, en dehors de l'intervention directe de l'enseignant pour réguler l'apprentissage et les comportements. Ces temps sont appelés temps faibles de la structuration pédagogique en raison de la faible intervention de l'enseignant: il agit en mode opératoire indirect, au travers d'outils et de dispositifs qui le relaient au cours du processus d'autonomisation où l'élève dépend de moins en moins, pour apprendre, de la régulation du maître (Auteur, 2015b). Le cadre théorique est vygotkien : l'autonomie de l'élève s'y conçoit comme un processus social, résultat du passage de l'interpersonnel à l'intrapersonnel. Nous nous intéressons à la manière dont le projet d'autonomie, formé par le maître pour l'élève, peut être « approprié » par celui-ci afin de devenir un projet de l'élève pour lui-même, mené à sa manière et en première personne, de façon consciente et volontaire. (Vygotski 1931/2014 ; Bronckart et Schneuwly 1985).

L'étude a pour enjeu de mieux comprendre le processus d'autonomisation de l'élève et la manière de l'opérationnaliser en contexte ordinaire de classe. Elle répond également au besoin largement exprimé par les professeurs des écoles stagiaires lors de nos formations en Master 2 – comme par les enseignants en formation continue – de mieux « penser » et organiser les temps faibles de la classe, qui recouvrent notamment, en grande section, l'accueil, le post-atelier (lorsqu'un élève a terminé sa tâche en avance de son groupe) et les ateliers dits « en autonomie ». Elle renvoie, sur le plan pratique, à l'élaboration du dispositif humain, matériel et spatio-temporel de

la classe et de son orientation vers un objectif d'apprentissage de l'autonomie au service du développement de l'élève et d'apprentissages plus formels.

L'étude comporte deux volets. Les données sont recueillies dans 14 classes sur 117 demi-journées d'observation directe. Nous relevons des comportements différenciés face aux obstacles dans les ateliers en autonomie : certains élèves entrent dans des stratégies d'évitement de l'obstacle (Cosnefroy 2011; Auteur 2014) ou, au contraire, dans des stratégies de ressources pour le dépasser et construire de nouvelles connaissances (Hadji 2012 ; Auteur 2015b). Au cours de l'étude, nous observons des conduites remarquables : certains élèves d'habitude « évitants » rejoignent parfois des stratégies de ressources. Ce sont là des exceptions notables à étudier. Le premier volet de l'étude mobilise ainsi une démarche inductive (Analyse par les catégories conceptualisantes, Paillé et Mucchielli 2012 ; Auteur 2015a). Il permet de dégager un ensemble de conditions favorables issues de l'étude des exceptions notables (outils, règles, activités, interactions, dispositifs). Ces conditions deviennent « supposées favorables » dans le second volet : elles sont analysées et réinvesties dans des dispositifs expérimentaux afin d'observer si elles produisent les effets attendus, dans quelle mesure et selon quelles limites. Ces dispositifs sont construits et analysés à l'aide d'un modèle systémique de l'activité inspiré d'Engeström (1987) et du cadre conceptuel vygotkien où le processus d'autonomisation s'envisage comme le passage de l'interpsychique à l'intrapsychique et le degré d'autonomisation comme l'usage progressif, par l'élève, d'instruments psychologiques pour agir sur lui-même (Théorie des fonctions psychiques supérieures : Vygotski 1931/2014)

C'est de ce modèle d'analyse systémique dont il sera question dans notre communication : comment passer de l'identification d'un ensemble dense et disparate de conditions favorables, issues de l'observation des pratiques, à l'élaboration d'outils opératoires intégrés au dispositif expérimental visant à les organiser en un ensemble cohérent et à en vérifier « l'efficacité » dans d'autres contextes et avec d'autres personnes ? Autrement dit dans notre communication à visée méthodologique : comment un modèle d'analyse systémique peut-il à la fois contribuer à la construction et à l'analyse d'un dispositif expérimental ?

Nous nous appuyerons sur les exemples fournis par l'étude empirique pour évoquer la manière dont sont relevées et catégorisées les « conditions favorables » ayant émergées de l'observation des pratiques. Nous présenterons ensuite la manière dont elles sont intégrées, dans le dispositif, à des outils liés aux règles, aux interactions et aux activités qui constituent certains des pôles du modèle d'analyse, puis nous ferons « fonctionner » celui-ci pour l'analyse d'une combinaison de ressources visant à soutenir l'activité autonome de l'élève.

#### Références bibliographiques

Cosnefroy L. (2011). L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation. Grenoble: PUG.

Engeström Y. (1987). Learning by expanding. Helsinki: Orianta-Konsultit.

Hadji C. (2012). Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages ? Paris : ESF.

Vygotski, L. S. (1931/2014). Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures. Paris : La Dispute.

Mots-Clés : autonomie, processus d'autonomisation, école maternelle, dispositif de classe, modèle d'analyse systémique, Engeström, Vygotski

# Le développement de la construction identitaire et le recours à l'analyse oculométrique dans une perspective de connaissance du développement typique et atypique

**Christophe Luxembourger<sup>1</sup>, Nadine Demogeot<sup>2</sup>, Antonietta Specogna<sup>3</sup>, Youssef Tazouti<sup>4</sup>, Hélène Maire<sup>5</sup>, Jérôme Dinet<sup>6</sup>**

*1 Maître de conférences – ESPE de Lorraine - INTERPSY (EA4432) – Université de Lorraine, Campus Lettres et Sciences Humaines et Sociales 23, Bd Albert 1 er, 54015 Nancy cedex, France, France*

*2 Maître de conférences– ESPE de Lorraine - INTERPSY (EA4432) – Université de Lorraine, Campus Lettres et Sciences Humaines et Sociales 23, Bd Albert 1 er, 54015 Nancy cedex, France, France*

*3 Maître de conférences– ESPE de Lorraine - INTERPSY (EA4432) – Université de Lorraine, Campus Lettres et Sciences Humaines et Sociales 23, Bd Albert 1 er, 54015 Nancy cedex, France, France*

*4 Professeur des universités– ESPE de Lorraine - INTERPSY (EA4432) – Université de Lorraine, Campus Lettres et Sciences Humaines et Sociales 23, Bd Albert 1 er, 54015 Nancy cedex, France, France*

*5 Attachée temporaire d'enseignement et de recherche– INTERPSY (EA4432) – Université de Lorraine, Campus Lettres et Sciences Humaines et Sociales 23, Bd Albert 1 er, 54015 Nancy cedex, France, France*

*6 Professeur des universités - INTERPSY (EA4432) – Université de Lorraine, Campus Lettres et Sciences Humaines et Sociales 23, Bd Albert 1 er, 54015 Nancy cedex, France, France*

La construction identitaire est un développement fondateur qui détermine le rapport à soi, à autrui et au monde. Celui-ci a une incidence majeure sur le devenir de l'enfant en termes d'adaptations sociale et scolaire. Nous présentons les premiers résultats d'une recherche collaborative et pluridisciplinaire qui implique les regards croisés de la psychologie, de la linguistique, de l'informatique et des sciences de l'éducation. Il s'agit d'une recherche qui propose un protocole constitué de 4 situations expérimentales (reconnaissance de son image sur des photos de famille, réactions face au miroir, entretien libre et vidéos en théorie de l'esprit) à destination d'enfants typiques âgés de 15 à 48 mois et depuis peu impliquant des enfants avec autisme entre 3 et 12 ans. Nous recourons à des mesures objectives d'analyse informatisée du regard (eye-tracking) de manière à saisir la façon dont l'enfant traite les informations visuelles et ainsi avoir accès aux processus mentaux qu'il met en œuvre avant même le recours au langage.

Notre analyse porte sur un échantillon d'une vingtaine d'enfants rencontrés tous les trois mois. Dans la séquence que nous présentons, nous mettons en évidence les processus à l'œuvre lorsque l'enfant observe à l'écran deux situations vidéo en théorie de l'esprit. La première est relative au paradigme du désir et la seconde à celui de fausse croyance (Wellman et Liu, 2004). Les entretiens font l'objet d'un enregistrement vidéo et d'une captation oculométrique (" eye tracking ") adaptée à ce jeune public. Les captations vidéo sont ensuite retranscrites dans leurs modalités verbales et gestuelles. Nous illustrerons notre propos par de brefs extraits vidéo des réactions d'enfants à différents âges. Nous présenterons nos résultats sous la forme de tableaux et de figures en faisant ressortir les évolutions significatives en termes d'apprentissage. La discussion mettra l'accent au titre de la recherche fondamentale sur l'apport de connaissances nouvelles concernant le développement précoce en théorie de l'esprit et sur les aspects novateurs de la méthodologie employée.

Les études sur la reconnaissance de soi et le développement identitaire sont souvent anciennes, elles concernent toujours un aspect très restreint, portent sur une période très réduite et se cantonnent au regard d'une seule discipline scientifique. Or, il s'agit d'étudier un développement sur une période de plusieurs années extrêmement fécondes impliquant la genèse de quatre grandes aptitudes aux développements interdépendants : ses compétences en théorie de l'esprit, la capacité à reconnaître son image, à s'auto-désigner et à parler de soi dans un récit. L'apport des techniques d'eye-tracking est majeur et innovant car il nous permet de présenter et de discuter l'évolution des patterns oculométriques avec l'âge (parcours sélectifs du regard, fixations) couplée à l'évolution des productions verbales et gestuelles (Colletta 2010) de l'enfant en rapport avec la construction identitaire. Dès le plus jeune âge, avant qu'il ne soit capable d'explicitement verbalement sa pensée, les patterns oculométriques reflètent les processus cognitifs mobilisés chez le jeune enfant (Luxembourger, Demogeot, Maire, Specogna & Tazouti 2015). L'enfant explore du regard, sélectionne visuellement, hiérarchise, fixe son attention sous la gouverne de processus mentaux

qu'il déploie avec une maîtrise grandissante dès ses 15 mois. Dans le contexte identitaire celui-ci acquiert par étapes successives des aptitudes nouvelles dont nous pouvons dresser une chronologie très fine en nous référant à un groupe témoin d'enfants typiques sans difficulté. Clairement, nous nous intéressons aux prémisses des processus identitaires typiques pour mieux repérer comparativement dans un second temps les étapes dysfonctionnelles chez l'enfant avec Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA) car en matière neuro-développementale, il est souvent préférable d'agir tôt, pour agir efficacement et cibler une aide. L'étude fine des données oculométriques offre des hypothèses nouvelles de compréhension de ce développement cognitif.

Plus largement, l'objectif de notre recherche est de construire une échelle de référence du développement des aptitudes qui concourent à la construction identitaire en mettant en évidence la façon dont celles-ci s'articulent et se renforcent mutuellement notamment eu égard aux productions verbales (auto-désignations et indicateurs d'entrée dans le récit (Morgenstern 2006)). Cet outil d'observation fine à l'usage des professionnels de l'enfance présente un intérêt majeur en matière de prévention et de diagnostic précoce.

### Références bibliographiques

Colletta, J.-M., Pellenq, C., Guidetti, M. (2010). Age-related changes in co-speech gesture and narrative: Evidence from French children and adults.

Luxembourger, C., Demogeot, N., Maire, H., Specogna, A. & Tazouti, Y. (2015). Le « je » du miroir et la re-connaissance de soi en analyse oculométrique dans une perspective développement typique et atypique, Aix en Provence.

Luxembourger, C., Demogeot, N. & Specogna, A. (2015). EMILE et le " je " du miroir. La construction de l'identité chez le jeune enfant. 6ièmes entretiens francophones de la psychologie, Nancy.

Morgenstern, A. (2006). Un je en construction. Genèse de l'auto-désignation chez le jeune enfant, Paris, Ophrys.

Wellman, H., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541.

Mots-Clés : Méthodologie, développement, identité, recherche collaborative, théorie de l'esprit, oculométrie

---

## « Dessine-moi la réussite » : construction d'un programme de recherche sur les représentations des enfants

Cathy Perret <sup>1</sup>, Christine Guégnard <sup>2</sup>

*1 CIPE/IREDU (Centre d'innovation pédagogique et d'évaluation / Institut de recherche sur l'éducation) – Université de Bourgogne – Pôle AAFE - Esplanade Erasme BP26513 F - 21065 Dijon cedex, France*

*2 Chargée d'études, IREDU (institut de recherche sur l'éducation), Céreq, ESPE de Bourgogne - Université Bourgogne Franche-Comté*

Cette communication retrace les premiers pas d'un programme de recherche s'intéressant aux représentations des enfants d'école primaire sur la réussite. En effet, qui n'est pas intéressé par la réussite des enfants qu'ils soient parents, enseignants, éducateurs ou même simples citoyens? Chacun a sa vision de la réussite : elle peut être personnelle, professionnelle, scolaire, etc. Et même les chercheurs en éducation ont des perspectives d'analyses différentes pour définir le sens de la réussite scolaire. Analyser ces représentations enfantines de la réussite, à notre connaissance rarement étudiées, peut constituer une nouvelle manière de comprendre les différences de performances des enfants à l'école, au-delà des facteurs connus comme par exemple, la scolarisation à deux ans, l'origine sociale et le milieu familial des élèves, le contexte scolaire ou effet de l'établissement, les pratiques ou les représentations des enseignantes (Mingat 1991; Jarousse, Mingat & Richard 1992 ; Lahire 1993 ; Caille 2001 ; Duru-Bellat 2003 ; Caille & Rosenwald 2006 ; Thouny & Catteau 2006 ; Joignaux 2009...). Des représentations différenciées de la réussite sont-elles associées au positionnement des enfants dans leurs apprentissages, les élèves en difficultés scolaires n'ayant pas les mêmes perceptions de la réussite ou concepts de soi de réussite (Martinot 2001) ? Ces représentations ont-elles des effets sur l'investissement des enfants dans leurs apprentissages et à terme, aussi dans leur orientation scolaire et dans leur réussite professionnelle future ?

L'idée de ce programme de recherche est née d'une collaboration entre les chercheuses et les enseignantes d'une école primaire pour illustrer un colloque intitulé « Réussite scolaire, réussite professionnelle ». Ceci a permis l'exploitation d'un matériau rarement mobilisé pour les études sociologiques sur l'école, c'est-à-dire des dessins enfantins. En effet, suite à une sollicitation de l'IREDU, les enseignantes ont saisi ce thème pour travailler avec leurs élèves : en janvier 2014,

125 enfants répondaient à la question « la réussite pour vous, c'est quoi ? », en s'exprimant oralement en classe, puis par un dessin. Dans une première étape, en nous emparant de ces dessins et de ces phrases d'enfants, notre objectif était d'explorer les regards portés par les élèves d'une école primaire sur la réussite (Guégnard & Perret, 2015 a & b). Tout était réuni pour un formidable challenge pour des chercheurs en éducation : explorer une thématique largement ignorée avec un matériau rarement exploité dans des études sur les représentations sociales, et avec le défi de construire une méthode d'analyse inédite car rares sont les travaux analysant les dessins. Citons comme exception en France, les travaux de Barbichon (1975) sur les espaces urbains et villageois. Il existe différentes manières de faire de la recherche en éducation et, dans notre cas, la recherche a été initiée en adoptant une perspective empirique exploratoire reposant sur l'exploitation d'un matériau existant (utilisation de traces). Il s'agit d'un premier pas avant la construction d'un dispositif de recueil de données plus vaste et plus complet. En effet, avant de se lancer dans une collecte coûteuse et compte tenu des moyens actuels de la recherche en France, il paraît utile de passer par une phase d'exploration des possibles. Cette exploration est également nécessaire pour un soutien institutionnel autour d'un tel programme de recherche. Cette communication présente la genèse de ce programme et ses développements actuels, en exposant les postures choisies ainsi que les choix épistémologiques et méthodologiques adoptés. Dans un premier temps, ceux-ci sont dévoilés en discutant la démarche choisie face à des informations nouvelles non construites par et pour la recherche : présentation des premières données et des méthodes exploratoires utilisées avec un éclairage sur leurs apports et limites. La discussion du statut des premiers résultats est le cœur de la deuxième partie. Elle permet d'aborder les questions de la représentativité, la construction d'hypothèses et de retracer l'émergence des nouveaux questionnements pour finalement montrer les derniers tests réalisés. Enfin, la dernière partie se focalise sur le lien entre le monde de la recherche et la société, préoccupation constante de ce programme de recherche. Elle permet des valorisations originales pour une diffusion des résultats (Expérimentarium, album et spectacle pour enfants, émission de radio...), de saisir des opportunités de recueil de nouvelles données sur l'école peu utilisées dans le champ de l'éducation (cf. la nuit européenne des chercheurs) et d'initier de nouvelles formes de collaborations de recherche entre les chercheurs et les acteurs de l'école et hors de l'école.

**Mots-Clés :** représentations sociales, dessins, école primaire, réussite, méthodes empiriques, hypothèses, programme de recherche, épistémologie, lien science/société

---

## Analyse d'un nouvel espace de formation au sein d'un établissement scolaire REP+

**Stéphanie Foselle<sup>1</sup>, Sylvie Moussay<sup>1,2</sup>**

*1 ESPE Clermont-Auvergne (ESPE Clermont-Auvergne) – Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II – 36 avenue Jean-Jaurès C.S. 20001 63407 Chamalières Cedex Tél. : +33 (0)4.73.31.71.50 Fax : +33 (0)4.73.36.56.48, France*

*2 Activité, Connaissance, Transmission, éducation (ACTé) – Université Blaise Pascal -Clermont-Ferrand II : EA4281 – France*

Notre contribution présente une étude dont l'objectif est d'analyser un dispositif de formation appelé DAANE (Dispositif d'Accueil et d'Accompagnement des Nouveaux Enseignants) mis en place par une équipe pilote (trois enseignants et un conseiller principal d'éducation) au sein de leur collège REP+. Ce dispositif s'inscrit dans le contexte du référentiel de l'éducation prioritaire (MEN, 2014) qui met en avant l'importance de travailler collectivement pour faire réussir les élèves (priorité 4) et le besoin d'accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels (priorité

5). Plus largement, il souligne l'intérêt d'envisager à nouveau la problématique de la formation professionnelle continue des enseignants. Mis en place en septembre 2014, le DAANE propose aux nouveaux arrivants un accompagnement par l'analyse de l'activité professionnelle. Pour cela, un protocole est mis en place : les collègues volontaires sont filmés en classe par l'équipe pilote. Ces séquences vidéo servent ensuite de support à un échange professionnel organisé mensuellement. Si certaines études ont montré l'intérêt de poursuivre la formation tout le long de la vie (Endrizzi 2015) au plus près de la réalité quotidienne des enseignants, l'enjeu actuel est d'innover dans la conception d'espaces de formation (Ria, 2013, 2015), notamment à l'aide de la vidéoformation (Gaudin, 2015) pour favoriser l'insertion et accompagner les enseignants dans l'évolution de leurs pratiques. Dans cette perspective, l'objectif de notre étude est d'analyser les conditions pour lesquelles le DAANE devient un espace de travail et de formation (Moussay et Blanjoie 2016) favorisant le développement professionnel. Précisément, il s'agit d'analyser le processus d'engagement individuel et collectif des enseignants dans le DAANE ainsi que l'impact de ce dispositif sur leur activité professionnelle.

Cette étude se réfère aux présupposés des théories de l'activité (Vygotski, 1934/1997 ; Leontiev 1976) et aux travaux en clinique de l'activité (Clot 2008). Dans notre étude, le développement de l'activité se réalise à travers un collectif professionnel pour lequel «le souci de l'action, de la compréhension et de la transformation des situations de travail »(Clot, 1999) est premier. Nous partons du postulat que seuls « les collectifs eux-mêmes peuvent opérer des transformations durables de leurs milieux de travail ». Dans le prolongement de ce postulat, il s'agit de considérer que le travail peut devenir ou redevenir un objet de pensée pour redéployer le pouvoir d'agir dans le milieu de travail c'est-à-dire élargir le rayon d'action des professionnels (Clot, 2008).

Huit enseignants impliqués dans le DAANE ont accepté de faire partie de l'étude. Deux chercheurs ont collaboré pour recueillir les données d'étude. Le premier chercheur a réalisé des observations sur les actions des professionnels et leurs interactions au sein du DAANE. Ces observations ont été complétées par le second chercheur qui a recueilli des données d'entretien d'auto-confrontation avec les enseignants concernés, interrogés à propos de leurs actions dans le DAANE. Ainsi, trois types de données ont été recueillis : (i) des données d'enregistrement audiovisuel de l'activité des professionnels dans le DAANE ; (ii) des données d'entretien d'auto-confrontation ; enfin (iii) des données d'observation destinées à compléter les traces intrinsèques et extrinsèques de l'activité des professionnels impliqués dans le DAANE. L'ensemble du corpus a été retranscrit verbatim et organisé dans un protocole à deux volets, permettant de synchroniser les données d'enregistrements vidéo des actions et des communications des professionnels impliqués dans le DAANE (volet 1), et les données d'entretien d'auto-confrontation (volet 2). L'analyse des données a consisté à identifier les énoncés relatifs aux buts d'action et aux motifs (Leontiev, 1976) et à reconstruire le processus d'agentivité à partir de l'évolution de ces énoncés. L'agentivité au centre des analyses permet de comprendre la manière dont les professionnels déploient, transforment nuancent leur pouvoir d'agir au contact des intentions d'actions et d'opération des collègues.

Le premier résultat montre que lors des sessions du DAANE, chaque professionnel s'approprie les énoncés d'actions des collègues pour exprimer ses propres préoccupations professionnelles. Il se mobilise ainsi pour renouveler ses propres actions dans un souci d'efficacité auprès des élèves.

Le second résultat souligne que l'engagement collectif se construit à partir de l'expression de motifs contradictoires en vue de concevoir des solutions aux problématiques professionnelles. La remise en question d'une suggestion d'un collègue et la résistance à cette suggestion ouvrent sur un conflit de motifs source de développement de l'activité.

Le troisième résultat met en évidence que les motifs des enseignants évoluent au cours de leur implication dans le DAANE. D'une envie d'assister pour partager les expériences professionnelles vers la volonté de faire évoluer le dispositif DAANE.

Les résultats montrent l'intérêt des nouveaux dispositifs de formation centrés sur une approche de l'activité (Yvon & Durand 2012 ; Feyfant 2013 ; Paquay 2015) favorisant la connexion entre un environnement de travail et un environnement de formation au sein de l'établissement scolaire.

**Mots-Clés :** formation continue des enseignants, développement professionnel, analyse de l'activité, agentivité, clinique de l'activité.

## SESSION 5

Mardi 22 mars 2016

11h15 - 13h15

---

## ATELIER 1 – GRAND-AMPHI

Animateur : Thierry PHILIPPOT

Complémentarité des méthodes et techniques plurielles utilisées par le chercheur pour analyser l'activité enseignante des professeurs des écoles	Maryvonne Priolet
Analyser l'activité de préparation de classe des maîtres à partir d'un cadre conceptuel composite	Philippe Charpentier
Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves	Roland Goigoux
Pourquoi une histoire comparée de l'enseignement de la littérature ?	Marie-France Bishop & Anissa Belhadjin

## Complémentarité des méthodes et techniques plurielles utilisées par le chercheur pour analyser l'activité enseignante des professeurs des écoles

**Maryvonne Priolet<sup>1</sup>**

*1 Maître de conférences - ESPE de l'académie de Reims – Université de Reims Champagne-Ardenne – 23 rue Clément Ader 51100 Reims, France*

Ce projet de contribution vise à présenter l'intérêt, les limites et la complémentarité des méthodes et techniques mobilisées lors d'une approche méthodologique plurielle mise en œuvre dans le contexte d'une recherche portant sur l'enseignement-apprentissage de la résolution de problèmes numériques à l'école élémentaire en France.

Il s'appuie sur l'analyse des méthodes et des techniques que nous avons utilisées successivement depuis les années 2000 pour constituer puis traiter un corpus de données en vue de mieux comprendre l'activité enseignante dans ce champ des mathématiques. En référence à la théorie de l'action conjointe, notre intérêt s'est porté à la fois sur l'activité du professeur et sur l'activité des élèves (Vinatier 2009, Sensevy, Mercier 2007). Dès lors que « les méthodes et techniques retenues dans une recherche donnée doivent être les plus aptes à rendre compte du sujet étudié et à mener le chercheur vers les buts qu'il s'est fixés en termes d'aboutissement de son travail » (Ak-touf 1987), l'évolution de nos questions de recherche a conduit à la mise en œuvre d'une diversité de méthodes de recueil et de traitement des données dont la pertinence et la complémentarité seront interrogées et mises en perspective en prenant appui sur les quatre pôles : épistémologique, morphologique, théorique et technique définis par De Bruyne, Herman, et De Schoutheete (1974)

Une enquête par questionnaire a été réalisée lors d'une première étude (Priolet 2000) pour caractériser les pratiques enseignantes à partir des déclarations fournies en réponse à un formulaire articulé autour de quatre thèmes (Ghiglione 1987 ; Javeau 1992) que nous avons décidé de ne pas restreindre aux seules pratiques d'enseignement (Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud 2007). Même si les données issues des réponses aux questionnaires recueillis auprès de 81 professeurs en classes de CE2 issus de trois circonscriptions ont fourni des éléments de réponses à nos questionnements sur les quatre thèmes - outils de l'élève, préparation de la classe, pratiques d'enseignement et contexte de la classe – elles n'ont pas permis d'accéder directement aux objets produits par les professeurs et les élèves.

Un deuxième mode de recueil et de traitement des données, l'analyse documentaire, a alors été utilisé pour appréhender d'une part, les écrits des professeurs lors de la préparation des séances de résolution de problèmes (Priolet 2001) et d'autre part, les traces écrites produites par une cohorte de 105 élèves lors d'une étude longitudinale sur quatre années successives et portant sur la résolution d'un même problème par ces élèves scolarisés successivement du CE1 au CM2 (Priolet 2008). Si l'analyse du contenu de ces traces écrites (Bardin 1977) recueillies auprès des professeurs et des élèves a permis d'identifier respectivement la présence d'analyses a priori (Artigue 1988) effectuées par les professeurs et de déterminer le contenu des traces laissées par les élèves lors de la résolution de problèmes, elles n'ont permis ni d'appréhender l'activité effectivement réalisée par les professeurs, ni le processus qui a conduit les élèves à la production des traces recueillies.

La technique de l'observation directe des professeurs et des élèves en situation d'enseignement ou d'apprentissage de la résolution de problèmes numériques a alors été retenue pour recueillir et conserver la mémoire de faits observables dans les classes de 31 professeurs des écoles. Au total, 39 séances ont été vidéoscopées et transcrites intégralement, permettant ainsi d'accéder au volet diachronique des pratiques d'enseignement et aux interactions entre le professeur et ses élèves. Toutefois, d'une part, ces enregistrements et transcriptions n'étaient pas révélateurs des déterminants des choix des professeurs, d'autre part, l'enregistrement d'une unique séance dans la même classe ne pouvait pas permettre de conclure à une permanence ou à une singularité de la pratique d'enseignement observée.

La méthode d'enquête par entrevue orale a alors été mobilisée. Deux techniques ont été utilisées: l'entretien d'auto-confrontation simple (Theureau 1992 ; Clot et Faïta 2000) et l'entretien collectif semi-dirigé (Blanchet 2007) pour comprendre l'activité réelle de l'enseignant (Clot 2001).

En conclusion, au regard de notre objet de recherche sur l'enseignement-apprentissage de la résolution de problèmes, l'analyse des différentes méthodes utilisées a montré l'incomplétude de chacune d'elles. C'est l'analyse de cette incomplétude constatée aux différentes étapes de nos travaux qui a conduit à la mise en œuvre d'une méthodologie plurielle, laquelle a permis de dépasser l'analyse de l'activité réalisée et d'accéder à l'activité réelle de l'enseignant et des élèves.

Ce type de réflexion portant sur l'analyse des méthodologies de recherche mises en œuvre par les chercheurs (Lenoir & Esquivel 2015) ouvre la voie à un questionnement tourné vers la faisabilité et les limites des méthodes de recherche susceptibles d'être mises en œuvre par les étudiants en ESPE dans le cadre de leurs travaux d'initiation à la recherche. Un dialogue pourrait aussi être ouvert avec les enseignants dits de « terrain » susceptibles d'accueillir ces étudiants pour des recueils de données.

**Mots-Clés :** méthodologie de recherche, activité enseignante, école élémentaire, approche plurielle

---

## Analyser l'activité de préparation de classe des maîtres à partir d'un cadre conceptuel composite

**Philippe Charpentier<sup>1</sup>**

*1 Docteur en Sciences de l'éducation, ATER en 70<sup>e</sup> section - ESPE de l'académie de Reims – Université de Reims - Champagne Ardenne (URCA) – 23 rue Clément Ader - BP 175 - 51685 Reims cedex, France*

L'activité des enseignants du primaire comprend deux temps étroitement articulés entre eux : un temps diachronique ; de préparation des séances de classe, et un temps synchronique ; d'activité auprès des élèves en classe (Tochon 1989).

L'activité de préparation de classe des maîtres peut être qualifiée à la suite de Valot (2006) de discrétionnaire voire de « cachée » (Gueudet et Trouche 2010). Si on retient que l'activité de préparation est une « activité dirigée par le sujet, vers l'objet et vers l'activité des autres » (Clot, 2006 : 98), on doit tenir compte à la fois de la structure de l'activité (ce qui se fait), de la personne qui la fait (le maître) et de l'objet sur lequel la personne travaille (en l'occurrence, ici, la géographie au cycle 3 de l'école primaire).

Or, comment rendre compte de cette triple direction de l'activité sans utiliser et articuler des concepts issus de courants centrés sur l'activité que sont la didactique professionnelle (Pastré, Mayen et Vergnaud 2006), la clinique de l'activité (Clot 2008) et sans mobiliser des concepts de la didactique de la géographie (Thémines 2006) ?

C'est à partir de données empiriques issues d'une enquête par questionnaire et d'une enquête par entretiens semi-directifs que nous pouvons rendre compte de la triple direction de l'activité de préparation des maîtres du primaire à partir de l'exemple des préparations des séances de géo- graphie. La première enquête a concerné cent-treize maîtres tandis que la seconde en a concerné vingt-six. Dans les deux cas, les maîtres enseignaient effectivement la géographie au cycle 3 de l'école primaire dans le département du Val-de-Marne.

L'enquête par questionnaire a été effectuée par contact interpersonnel direct auprès de cent- treize enseignants. Le questionnaire comporte quatre parties : l'identité du maître, les difficultés liées à la préparation des leçons, les supports utilisés et la formation initiale ou continue. Comme le questionnaire comporte des questions fermées, il a semblé intéressant de mener, dans un second temps, des entretiens semi-directifs qui ont eu lieu à la fin de l'année 2011 et au premier trimestre 2012. Vingt-six maîtres ont été interrogés sur leurs pratiques effectives de préparation. Lire les activités de préparation à partir de la didactique professionnelle permet de montrer comment est structurée l'activité et aussi « [qu'] en agissant, un sujet transforme le réel (réel matériel, social, symbolique) ; mais en transformant le réel, il se transforme lui-même » (Pastré 2006 : 110). C'est dire qu'à partir de concepts de la didactique professionnelle, on peut repérer à la fois les invariants opératoires qui structurent l'activité de préparation mais aussi les possibles développements professionnels qu'elle permet.

La clinique de l'activité permet de montrer que l'activité de préparation engage le maître car celle-ci lui demande de faire des compromis, des arbitrages entre une prescription, des ressources et des contraintes qui peuvent être dans certaines circonstances source de frustration, d'anxiété mais aussi d'un certain plaisir à travailler.

La didactique de la géographie permet quant à elle de comprendre comment les maîtres s'approprient « la dimension spatiale du fonctionnement des sociétés » mais aussi « en quoi cet enseignement et ses apprentissages mobilisent les ressources des personnes [...] ou créent chez elles des obstacles [...] » (Thémines, 2006 : 134).

Les résultats de cette recherche, en mobilisant un cadre de références composite pour mieux comprendre l'activité de préparation des maîtres, permettent de montrer que la polyvalence des enseignants du primaire n'est pas une évidence pour chacun d'entre eux et les difficultés auxquelles certains font face quand ils préparent des séances de classes notamment dans des disciplines qu'ils déclarent maîtriser peu ou mal.

#### Références bibliographiques

- Clot, Y. (2006). La fonction psychologique du travail. Paris. PUF. Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Paris. PUF.
- Gueudet, G., et Trouche, L. (2010). Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs de mathématiques. Rennes. PUR/INRP.
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire, dans Etienne Bourgeois et Ga'etanne Chapelle. (dir.), Apprendre et faire apprendre (p. 109-117). Paris. Puf.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Note de syn- thèse, Revue française de pédagogie. 154. 145-148.
- Thémines, J.-F. (2006). Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend. Paris. Hachette. Tochon, F. (1989). À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? Revue Française de pédagogie, 86, 23-33.
- Valot, C. (2006). Conférence sur la métacognition. Séminaire doctoral de didactique profession- nelle. CNAM.

Mots-Clés : activité de préparation, didactique professionnelle, didactique de la géographie, clinique de l'activité

# Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves

**Roland Goigoux<sup>1</sup>**

*1 Professeur des universités – ESPE Clermont-Auvergne - Activité, Connaissance, Transmission, éducation (ACTé) – Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II : EA4281 – France*

Je me propose de présenter la méthodologie de la recherche que je dirige dans le cadre de l'Institut français de l'éducation (IFé) pour évaluer l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur les apprentissages des élèves au cours préparatoire. La recherche de grande ampleur (131 classes et 2507 élèves) est basée sur une observation des pratiques ordinaires des enseignants et sur une évaluation individuelle des progrès de leurs élèves. Elle a pour but d'identifier les caractéristiques des pratiques pédagogiques les plus bénéfiques aux élèves socialement défavorisés, ceux dont les premiers apprentissages sont le plus dépendants de l'intervention scolaire. Inscrite dans le paradigme de l'Educational Effectiveness Research, l'approche écologique mise en œuvre postule qu'il est possible de comparer le fonctionnement d'une gamme diversifiée de pratiques d'enseignement et d'apprendre de la variété ainsi décrite. Dans ce paradigme, nous avons construit un dispositif d'enquête qui respecte cinq exigences de scientificité qu'implique l'identification de relations causales en sciences humaines (Courgeau 2000 ; Dumay et Dupriez 2009).

La première exigence consiste à appréhender les effets des pratiques en termes de " valeur ajoutée". Pour ce faire, il est nécessaire de séparer les acquisitions réalisées avant et pendant la période étudiée. Ce sont seulement les apprentissages effectués au cours préparatoire qui sont mis en relation avec les pratiques des enseignants. Pour les isoler et neutraliser les phénomènes antérieurs à l'accès au CP, nous mesurons les compétences des élèves lors de pré-tests au début du CP et de post-tests à la fin de l'année scolaire puis de post-tests différés en fin de CE1 pour savoir si les progrès sont variables, amples et durables.

Une deuxième exigence méthodologique consiste à appréhender les effets des pratiques « toutes choses égales par ailleurs » ou, plus exactement, « toutes variables incluses dans le modèle égales par ailleurs » (Bressoux, 2007, p.74). En effet, outre les pratiques enseignantes, de nombreuses variables influent sur les acquisitions des élèves et elles peuvent être liées statistiquement. Il s'agit par exemple des caractéristiques socio-démographiques et scolaires des élèves, des caractéristiques structurelles de la classe et d'autres facteurs dont nous dresserons une liste détaillée plus loin. Pour pouvoir séparer les effets des différentes variables susceptibles d'affecter la progression des élèves et dégager leur impact respectif, nous avons recours à des modèles multiniveaux qui permettent d'estimer l'impact propre à chaque variable, indépendamment de celui des autres variables incluses dans le modèle (Bressoux 2010).

La troisième exigence porte sur la description des pratiques des enseignants. La principale faiblesse méthodologique, souvent dénoncée, des études relevant du paradigme écologique tient à l'opérationnalisation des variables décrivant l'action pédagogique. Celle-ci n'est souvent réalisée qu'à partir des déclarations des enseignants recueillies par questionnaires car il est difficile d'étudier une vaste population par d'autres moyens (Fijalkow et Fijalkow 1994 ; Sensevy 2007). Or, la validité des résultats ainsi obtenus est faible car on est conduit à assimiler pratiques déclarées et pratiques effectives. L'observation directe est par conséquent la seule voie fiable (Arnoux, Bressoux et Lima 2008). Appliquée sur des échantillons de classes importants, elle permet une quantification qui rend possible le contrôle statistique de certaines variables et la mise en évidence de relations causales (Jarlégan et al. 2010). Cependant, elle est rarement retenue car elle exige de lever une armée d'enquêteurs. C'est ce que nous avons réussi à faire grâce à la mobilisation des équipes de 13 laboratoires universitaires.

La quatrième exigence est d'étudier des classes ordinaires telles qu'elles fonctionnent quotidiennement. Dans ce but, nous avons sollicité des enseignants dans quatorze académies différentes en leur demandant de ne rien changer à leurs manières de faire habituelles. Soucieux de nous soumettre à une cinquième exigence, constituer un échantillon d'une variété de bon aloi, nous avons retenu des enseignants expérimentés exerçant dans des zones géographiques et des contextes sociaux divers, se référant à des méthodologies contrastées et ayant recours à des manuels très divers.

**Mots-Clés :** Educational Effectiveness Research, efficacité, pratiques pédagogiques, lecture, écriture, apprentissage

## Pourquoi une histoire comparée de l'enseignement de la littérature ?

**Marie-France Bishop<sup>1</sup> & Anissa Belhadjin<sup>2</sup>**

*1 Professeure des universités – ESPE de l'académie de Versailles - École, mutations, apprentissages (EMA) – Université de Cergy Pontoise : EA4507 – E.M.A. - Site de Gennevilliers ZAC des Barbanniers Avenue Marcel Paul F-92230 Gennevilliers, France*

*2 Maître de conférences – ESPE de l'académie de Versailles - École, mutations, apprentissages (EMA) – Université de Cergy Pontoise : EA4507 – E.M.A. - Site de Gennevilliers ZAC des Barbanniers Avenue Marcel Paul F-92230 Gennevilliers, France*

La présentation historique de l'institution de la littérature en France, comme discipline scolaire a été souvent abordée (A. Chervel 1988, 2006), mais de manière inégale selon les segments scolaires et les filières. De nombreux travaux concernent l'enseignement de la littérature dans le secondaire, pour comprendre comment la discipline s'est constituée, (Jey 1998) et sur quels objets (Denizot 2013). Pour le niveau élémentaire, la littérature souvent abordée en lien avec la question de la lecture (Chartier 2007) plus rarement comme élément spécifique de la discipline (Bishop 2010). Pour l'enseignement professionnel, peu de travaux existent (Belhadjin & Lopez 2013). Toutes ces études concernent l'enseignement de la littérature en France. Pourtant l'une des questions intéressantes pour comprendre l'enseignement de la littérature est de déterminer s'il s'agit d'un objet en soi, enseigné à partir de la littérature nationale ou d'une démarche scolaire visant l'acquisition de valeurs liées au monde contemporain. Cela nécessite d'adopter une démarche comparatiste et conduit à une question de recherche : comment la littérature se constitue comme objet scolaire et/ou disciplinaire selon l'âge des élèves et les filières d'enseignement en Europe aux 19e et 20e siècles ?

En 2010, un groupe de chercheurs européens ou francophones et français s'est constitué autour de cette question de l'enseignement de la littérature, dans une approche historique et comparatiste.

Ce groupe, HELICE[1], a porté ses premières réflexions autour de deux constats.

Le premier est que les écoles publiques du XIXe se sont constituées en partie sur un projet social et politique commun à la plupart des pays industrialisés européens. Mais chaque entité territoriale a pu développer l'organisation curriculaire de son école en fonction de couleurs locales. La structuration disciplinaire des contenus à enseigner pour le domaine de l'enseignement des langues, dont l'histoire des divers avatars relève aussi du champ de la littérature, est moins dépositaire de valeurs universelles, émanant d'un fonds européen commun, que le produit d'usages façonnés par les langues et les cultures.

Le second constat concerne la nécessité de porter un regard comparatiste ne résultant pas de la juxtaposition de recherches autonomes en lien avec une histoire nationale ou territoriale de l'enseignement et comparées après-coup (Compère 1995). Le groupe HELICE a tenté de se constituer une méthode d'approche comparatiste plus efficiente, visant à déterminer des objets d'étude communs, pour en suivre la scolarisation, en comprendre les transformations, en définir les usages et leurs finalités dans chaque pays ou régions. L'étude de ces objets s'effectue en différentes étapes, selon la méthode décrite par Bray, Adamson, Mason (2010). Le premier moment est celui de la description des usages et des transformations de l'objet scolaire. Cette première étude est didactique, diachronique et contextualisée selon les pays, les régions, les niveaux scolaires et les filières. La seconde étape est celle de l'interprétation interne des résultats obtenus. À ce niveau, chacun tente de comprendre comment et pourquoi s'est organisé ce corpus, comment et pourquoi il a été institutionnalisé, comment et pourquoi il s'est transformé. Les raisons sont d'ordres historique, social, politique et économique. Cette analyse a pour but de rendre visible tout un réseau de causalités. À la fin de cette seconde étape, le groupe dispose, pour chacun des pays, d'une présentation chronologique de l'enseignement de l'objet d'étudié, ainsi que des facteurs qui expliquent les changements et transformations de cet enseignement. En dernier lieu, l'ensemble des travaux donne lieu à une juxtaposition organisée des différents constats. Cette étape repose sur des critères de comparabilité définis de manière suffisamment efficace pour permettre de faire émerger les différences et les similitudes entre les pays ou territoires pris en compte.

Aujourd'hui, au sein du groupe HELICE, plusieurs rencontres ont eu lieu, un colloque s'est tenu, des publications sont en préparation. Notre recherche se poursuit par l'analyse d'objets communs – fables, lettre – et nous proposons de venir présenter nos questions et notre méthodologie pour voir en quoi cette histoire comparée peut servir la formation des enseignants.

### Références bibliographiques

- Belhadjin, A. & Lopez, M., (2013). « L'enseignement du français en CAP depuis 1945 », in *Le CAP, un diplôme du peuple*, PUR, 2013, pp. 75-88.
- Bishop, M.-F. & Belhadjin, A. (Éd.) (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école: tensions et débats actuels*. Paris: Honoré-Champion.
- Bray, M. Adamson, B. Mason, M. (dir), (2010). *Recherche comparative en éducation. Approches et méthodes*. Bruxelles : De Boeck
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation* 38, 59-119.
- Denizot, N. (2013). *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*. Bruxelles: Peter Lang.
- Jey, M. (1998). *La littérature au lycée. Invention d'une discipline (1880-1925)*. Paris: Klincksieck.
- Compere, M-M, (1995). *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la manière dont elle s'écrit*. Paris : INRP : Peter Lang.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris : Retz.
- Chartier, A.M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire*. Paris : Retz. *Histoire de l'Enseignement de la Littérature, Comparaison Européenne*.

Mots-Clés : [histoire](#), [littérature](#), [didactique](#), [comparaison](#), [Europe](#)

## ATELIER 2 – PLEIN CIEL

Animateur : Karine DUVIGNAU

Fracture numérique et perception des maîtrises des compétences TIC	Cédric Ramassamy & Maria Popa-Roch
L'usage d'outils numériques nomades pour l'entraînement à la compréhension de l'oral en anglais	Pascale Catoire
Enseigner la littératie numériques scolaire : une nécessité ?	Georges Ferone & Patricia Richard-Principalli
Écriture et littérature numériques : nouvelles perspectives pour développer la compétence scripturale	Christine Ramat

## Fracture numérique et perception des maîtrises des compétences TIC

**Cédric Ramassamy<sup>1</sup>, Maria Popa-Roch<sup>é</sup>**

*1 Docteur en Informatique - ESPE de Martinique – Route du Phare – Pointe des Nègres - BP678 – Fort-de-France - Martinique*

*2 Maître de conférences - Laboratoire Adaptations au Climat Tropical, Exercice et Santé – Université des Antilles et de la Guyane, ESPE de Martinique – Route du Phare – Pointe des Nègres - BP678 – Fort-de-France - Martinique*

Le concept de fracture numérique désigne plusieurs notions relatives au domaine des Technologies de l'information et de la communication (TIC). En effet, la définition de la fracture numérique dépend du contexte dans lequel on se situe : géographique, social, économique ou encore générationnel. Cette recherche s'intéresse à la fracture numérique en contexte générationnel, au niveau des usages et de la maîtrise des compétences TIC. Plusieurs générations numériques peuvent être distinguées (Excousseau 2000 ; Préel 2000) : avant 1978 (Génération X), entre 1978 et 1994 (Génération Y) et entre 1994 et 2010 (Génération Z). Entre ces générations, un décalage numérique de plus en plus marqué s'est créé. Dans ce cadre, Pouget (2010) considère que les individus appartenant à la Génération Y font partie d'une population qui a évolué avec le numérique. Ainsi, ces individus ont connu en parallèle de leur développement le progrès des TIC. Cela a marqué leurs usages. Néanmoins, cette dernière se situe en retard relativement à la vitesse des progrès numériques (Bloche, 1999). La Génération Z, elle enregistre un retard moins important dans les pratiques numériques relativement à l'évolution technologique. Entre les Générations Y et Z et la Génération X, il existe un « fossé numérique » qui est particulièrement visible au niveau de l'utilisation des potentialités TIC. Ainsi, les premières emploient les TIC pour des besoins personnels et professionnels alors que la dernière est difficilement en mesure d'exploiter un matériel informatique, faute de connaissances et de compétences.

La fracture générationnelle s'identifie à trois niveaux : l'accès aux outils et aux matériels par la population, leur utilisabilité et leur utilisabilité avec efficacité (Pouget, 2010). Ces deux derniers points constituent le cœur de la recherche. Elle est motivée par des résultats d'études récentes qui montrent que l'utilisabilité se résume principalement à l'usage des réseaux sociaux (Fréquence Ecoles, 2010). Cela pose la question de la différence des méthodes pour appréhender le numérique entre différentes générations.

La présente recherche est conduite dans le contexte de la loi de refondation de l'école, et notamment, dans la formation au et par le numérique à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE). Les étudiants et les stagiaires de l'ESPE suivent des formations pour les amener à pratiquer le numérique de façon innovante dans leurs

classes. Dans ce contexte de formation, d'importantes disparités existent au sein du public accueilli à l'ESPE suivant leur appartenance générationnelle. Cette étude suit quatre objectifs. Premièrement, elle vise à mettre en évidence la réalité des fractures générationnelles dans le public des étudiants et stagiaires de l'ESPE. Deuxièmement, elle vérifie l'existence d'une différence entre la perception des compétences numériques et la maîtrise réelle des compétences. Troisièmement, elle teste si cette différence dépend de l'appartenance générationnelle des participants. Enfin, elle examine si les décalages intergénérationnels et ceux entre les perceptions et la maîtrise réelle sont réduits par la participation à une unité de formation au numérique. La première hypothèse de l'étude est que le décalage existant entre la perception des compétences et la maîtrise des compétences dépend de l'appartenance générationnelle. La deuxième hypothèse est que les décalages antérieurement mentionnés sont réduits par la formation au numérique.

L'étude a été réalisée auprès de 250 participants, à l'ESPE de la Martinique, comprenant des étudiants en Master 1 et Master 2 Métiers de l'Enseignement et de l'Éducation et de la Formation (MEEF) et des stagiaires de l'Éducation Nationale. La collecte des données se déroule en deux phases. La première phase réalise le découpage générationnel (à partir de l'âge des participants), mesure la perception des compétences (auto-évaluation des compétences C2I) et les compétences réelles (évaluation des compétences C2I par un formateur au numérique) à l'aide d'un questionnaire en ligne. Elle est suivie par une formation au numérique de 24 heures. La deuxième phase emploie les mêmes mesures que la première. Seule la première phase de l'étude a été réalisée. La phase de formation est actuellement en cours de déroulement. Les résultats préliminaires tendent à montrer, d'une part la réalité du décalage entre la perception des compétences et leur maîtrise, et, d'autre part, que ce décalage dépend de l'âge. Chez la génération X, le décalage est moins marqué que chez la génération Y. De plus, les étudiants en Master 1 montrent un décalage plus important que ceux en Master 2. Ces résultats vont dans le sens de nos hypothèses. Cependant, ils restent à être confirmés par les analyses complètes à l'issue de la collecte de données.

La réalisation de cette étude permet de mettre en évidence l'importance de l'acte de formation au numérique, aussi bien dans l'harmonisation des différences dues aux appartenances générationnelles, mais également dans la nécessaire correspondance entre perception de compétences et maîtrise réelle des TIC.

Mots-Clés : fracture numérique, compétence TIC, C2I

---

## L'usage d'outils numériques nomades pour l'entraînement à la compréhension de l'oral en anglais

Pascale Catoire<sup>1</sup>

*1 Professeure agrégée, Doctorante – ESPE Centre Val-de-Loire - Éducation Discours Apprentissages (EDA) – Université Paris V - Paris Descartes : EA4071 – 45, rue des Saints Pères 75270 Paris Cedex 06, France*

L'usage des outils numériques nomades pour l'enseignement des langues vivantes étrangères est préconisé par le Ministère de l'Éducation nationale car il permet « d'accroître l'exposition des élèves à la langue étrangère par un contact régulier et accru avec les documents authentiques » et que « les élèves y trouvent une motivation supplémentaire et une possibilité précieuse d'individualiser leur activité en travaillant à leur rythme ». [1]

Toutefois, la recherche met en évidence la nécessité, pour les auditeurs inexpérimentés que sont les élèves, d'être accompagnés dans l'utilisation des outils numériques nomades pour éviter une « double peine » (Roussel et Tricot 2014), à savoir la surcharge cognitive que représentent les processus de décodage et l'auto régulation de l'écoute. La compréhension orale est en effet un processus complexe, que l'on peut soutenir en développant des stratégies métacognitives (Goh 2008 ; Vandergrift et Goh 2012). Dans cet apprentissage, l'outil numérique pourrait jouer un rôle de médiateur entre l'élève et l'objet à comprendre, et de médiatisateur pour le professeur qui souhaite amener l'élève vers l'objet à enseigner (Rabardel 1995 ; Bertin 2010).

La présente recherche a été conduite dans le cadre d'une thèse de doctorat, en lien avec la formation d'enseignants du second degré, autour de la problématique suivante : quelles peuvent être les plus-values et les limites d'un de ces outils nomades, le baladeur vidéo numérique, pour entraîner les élèves à la compréhension orale en anglais?

Notre protocole a consisté à proposer des dispositifs différents à quatre classes de 1ère d'un lycée général, en impliquant deux professeurs d'anglais (chacun ayant deux des classes concernées). Ces classes ont été amenées à travailler en parallèle, avec ou sans baladeurs, avec ou sans travail explicite de stratégies métacognitives. Notre hypothèse est alors que le dispositif d'étayage mis en place pour un groupe utilisant les baladeurs pourrait libérer l'élève de « l'anxiété linguistique » (Rémon 2009), et générer d'autres comportements, en libérant sa créativité, et en améliorant ses performances en termes de compréhension.

Différentes méthodes de recueil de données ont été utilisées et croisées ; une approche qualitative a été privilégiée, à travers l'observation de 20 séances de classe, de 160 questionnaires pré et post expérimentations, et quelques entretiens des professeurs et de certains élèves. Nous avons souhaité analyser les diverses interactions entre les acteurs dans les dispositifs utilisant le baladeur, et la façon dont ils s'appropriaient celui-ci. Une approche quantitative a aussi été utilisée (par une évaluation pré et post expérimentation) pour mesurer les performances des élèves en termes de compréhension.

Les différentes trajectoires observées, selon les groupes, confirment l'impact des aspects sociaux, affectifs et motivationnels, en fonction des dispositifs différents dans lesquels les groupes classes ont été impliqués. Ces résultats interpellent un certain nombre d'idées reçues mis en évidence par Amadiou et Tricot (2014) à propos du numérique, en ce qui concerne la motivation, l'autonomie, et les performances des élèves utilisant des technologies éducatives. Toutefois, si les élèves, en particulier les plus faibles, ont progressé en termes de métacognition, ils n'affichent pas des performances significativement plus élevées, ce qui corrobore d'autres études (Field 1998 ; O'Malley et Chamot 2002 ; Amadiou et Tricot 2014).

Des questions restent donc posées et ouvrent la voie à d'autres interrogations : une meilleure performance en termes de compréhension ne passerait-elle pas par un travail sur les stratégies à plus long terme ? Au-delà de l'entraînement par les stratégies métacognitives, un travail plus soutenu sur les stratégies de décodage, en parallèle, ne serait-il pas nécessaire ? Des parcours incluant ces deux pistes de réflexion constituent aujourd'hui mon travail.

### Références bibliographiques

- Amadiou, F., Tricot, A. (2014) Apprendre avec le numérique, Mythes et Réalités, Paris: Retz.
- Bertin, J.C. (2015) "Modélisation en apprentissage des langues médiatisé : quelle utilité?", ALSIC, Vol. 18 [<http://alsic.revues.org/2781>].
- Field, J. (1998) "Skills and strategies: towards a new methodology for listening", ELF Journal, vol. 52/2, p. 110-118.
- Goh, C. (2008) "Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications", RELC Journal, vol. 39/188, p. 188-213.
- O'Malley, J. & Chamot, U. A. (2002), Learning strategies in second language acquisition, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rabardel, P. (1995) Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains, Paris : A. Colin.
- Rémon, J. (2009) « TIC et créativité en didactique des langues », Synergies Europe n° 4, p.121-132
- Roussel, S. et Tricot, A. (2014) « Le numérique en classe : émancipation ou double peine ? » in Brunel, S. (2014), « De la didactique des usages numériques », Éditions Universitaires Européennes.
- Vandergrift, L. and Goh, C. (2012) Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action, New York: Routledge.
- Site du Ministère de l'Éducation Nationale (2010), " Guide pratique de la baladodiffusion ", CNDP, en ligne: [http://www.cndp.fr/guidebaladodiffusionlangues/flippingbook/guide\\_balado.html](http://www.cndp.fr/guidebaladodiffusionlangues/flippingbook/guide_balado.html)

Mots-Clés : numérique, balado diffusion, stratégies, compréhension de l'oral

# Enseigner la littératie numérique scolaire : une nécessité ?

Georges Ferone<sup>1</sup>, Patricia Richard-Principalli<sup>2</sup>, Jacques Crinon<sup>3</sup>

*1 Maître de conférences - ESPE de l'académie de Créteil (UPEC) - Centre Interdisciplinaire de Recherches sur la Culture, l'Éducation, la Formation, le Travail ; équipe Éducation-Scolarisation (CIRCEFT-Escol) – Université Paris 8 et UPEC – Université Paris 8, UPEC, 94010 Créteil Cedex, France*

*2 Maître de conférences - ESPE de l'académie de Créteil (UPEC) - Centre Interdisciplinaire de Recherches sur la Culture, l'Éducation, la Formation, le Travail ; équipe Éducation-Scolarisation (CIRCEFT-Escol) – Université Paris 8 et UPEC – Université Paris 8, UPEC, 94010 Créteil Cedex, France*

*3 Professeur des universités - ESPE de l'académie de Créteil (UPEC) - Centre Interdisciplinaire de Recherches sur la Culture, l'Éducation, la Formation, le Travail ; équipe Éducation-Scolarisation (CIRCEFT-Escol) – Université Paris 8 et UPEC – Université Paris 8, UPEC, 94010 Créteil Cedex, France*

Cette recherche questionne la spécificité des supports numériques à visée éducative et leur usage par des enseignants de l'école primaire à la lumière des travaux sur la littératie (Barré-De Miniac et al. 2004), la littératie numérique (Bennett, Maton & Kervin, 2008; Duplâa, 2011 ; Crinon, 2012, Rouet, 2012), les supports composites (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012) et la construction des inégalités scolaires (Rochex & Crinon, 2011). Nous définissons la littératie numérique scolaire comme la capacité à chercher des informations, à les utiliser et à produire des significations, en ayant recours à différentes modalités et à différents codes sémiotiques liés au langage écrit, au son et à l'image, et en maîtrisant les fonctionnalités des technologies afférentes, pour construire des savoirs propres aux domaines et aux disciplines scolaires et à communiquer selon des exigences langagières spécifiques (Ferone, Richard-Principalli & Crinon, 2015). Dans une première étude de cas (utilisation d'un site Internet dans une séquence d'histoire dans trois classes de cours moyen 2 (5e année) en région parisienne (deux en zone d'éducation prioritaire et une en école standard)), nous nous sommes intéressés aux caractéristiques spécifiques des supports numériques utilisés dans le cadre scolaire, à la manière dont les enseignants les utilisent pour enseigner et aux effets de leur utilisation sur les apprentissages des élèves. Les résultats montrent que les activités proposées et l'action des enseignants privilégient la recherche d'informations ponctuelles et l'exploration pas à pas des pages-écrans, au détriment d'une explicitation des objectifs de la leçon et des stratégies cognitives à mettre en œuvre pour construire les connaissances historiques visées. La résolution des difficultés de manipulation est également prégnante. L'analyse nous indique que la plupart des élèves n'ont pas atteint l'objectif visé et que s'ils sont capables de trouver de l'information ponctuelle, ils n'arrivent pas à prélever et à lier les informations nécessaires à la construction de la réponse, et d'autant moins lorsqu'il s'agit d'élèves de ZEP. Par conséquent, la non prise en compte des aspects spécifiques de la littératie numérique scolaire par les enseignants semblerait renforcer les inégalités d'apprentissage. La seconde étude de cas, en cours de réalisation, s'appuie sur le même support numérique et se déroule avec les mêmes enseignants dans le même niveau de classe mais selon une démarche, des choix, des consignes et des tâches très précisément identifiées et co-élaborées par les chercheurs et les enseignants, qui ont cette fois pris en compte les spécificités composites du support et les difficultés des élèves observées précédemment. Nous voulons ainsi vérifier que, dès lors que les compétences littératiées à utiliser l'écrit, ici numérique, sont explicitement enseignées aux élèves, ceux-ci sont à même de développer des compétences de littératie numérique pour raisonner et construire des savoirs.

« Instituer un droit pour chacun d'accéder à la " littératie " numérique », comme le préconise la Commission de réflexion sur le droit et les libertés à l'âge du numérique [1] ne peut donc se limiter au seul accès au réseau Internet car les compétences supposées des digital natives sont fortement à relativiser (Baron & Bruillard, 2008 ; Benett et al. 2008 ; Duplâa, 2011 ; Fluckiger, 2008) et les risques sont grands de voir le numérique accroître les inégalités scolaires. Le rôle de l'école reste donc essentiel pour développer les compétences de tous les élèves. C'est pourquoi la littératie numérique scolaire constitue à nos yeux une priorité dans la formation des enseignants.

## Références bibliographiques

Baron, G.-L. & Bruillard, E. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? Revue des Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, STICEF.

Barré-de Miniac, C., Brissaud, C., Rispail, M. [dir.]. (2004). La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. Paris : L'Harmattan.

Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C. & Marin, B. (2012). Les textes composites: des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.

Bennett, S., Maton, K. & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British journal of educational technology*, 39(5), 775-786.

Crinon, J. (2012). Enseigner le numérique, enseigner avec le numérique. *Le français aujourd'hui*, 178, 107-114.

Duplâa, E. (2011). Lire et écrire internet : définition, enjeux et évaluation des littératies numériques. In A. Desrochers & M.-J. Berger (Éds.), *L'Évaluation de la littératie* (pp. 255-286). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Ferone, G., Richard-Principalli, P. & Crinon, J. (2015). Support numérique et apprentissages littératiés : quelles pratiques enseignantes ? Communication au Symposium international sur la littératie à l'école. Université de Sherbrooke, Canada, 24-26 aout 2015.

Fluckiger C. (2008). La culture numérique des élèves est-elle une culture comme les autres ? , *Revue Française de Pédagogie*, 63, 51-61.

Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (Eds.). (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Rouet, J.-F. (2012). Ce que l'usage d'internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage. *Le français aujourd'hui*, 178, 55-64.

[http://www2.assemblee-nationale.fr/static/14/numerique/numerique\\_rapport.pdf](http://www2.assemblee-nationale.fr/static/14/numerique/numerique_rapport.pdf)

Mots-Clés : littératie numérique scolaire, support numérique, pratiques enseignantes, inégalités scolaires

---

## Écriture et littérature numériques : nouvelles perspectives pour développer la compétence scripturale

Christine Ramat <sup>1</sup>

*1 Professeure agrégée, docteur qualifié (sections 09 et 18) – ESPE Centre Val de Loire - Membre associé au laboratoire ICD (interactions culturelles et discursives) Université F. Rabelais, Tours.*

Notre environnement numérique requiert plus que jamais des compétences d'écriture. « Loin de détrôner l'écrit », comme le rappelle C. Barré-de Miniac, « les nouvelles technologies en rendent l'usage encore plus nécessaire, en multiplient et en complexifient les usages »<sup>5</sup>. Les médias informatisés soulignent Yves Jeanneret et Emmanuel Souchier, sont des machines textuelles auxquelles on accède et que l'on manipule à travers l'écriture, si bien que « la nouvelle emprise de la machine dans l'activité symbolique de l'homme n'est pas un recul, mais une extension de l'écriture et de la lecture »<sup>6</sup>. À ce titre, le numérique participe de l'histoire de l'écriture et c'est à travers la question de l'écriture que l'école doit rencontrer le numérique<sup>7</sup>. C'est le point de vue que défendent les auteurs de *L'école, le numérique et la société qui vient* (2012).

Or l'écriture numérique semble reposer sur plusieurs paradoxes. Tout d'abord, sa complexité technique et sémiotique contraste avec la facilité de son utilisation. On observe alors une croissance des usages de l'écriture numérique, mais cette massification n'est pas suivie d'une meilleure connaissance des potentialités du numérique en matière d'écriture si bien que « les sur adaptés du numérique » sont loin d'être des « lettrés du numérique ».

Du côté des usages scolaires de l'écriture numérique, on note une autre contradiction : la plus-value pédagogique offerte par les nouveaux supports dans l'apprentissage de l'écriture en classe fait consensus sans que soit interrogé le changement de statut du scripteur et de la compétence scripturale. Or on le sait depuis les travaux de Goody

---

<sup>5</sup>Barré-de Miniac, C. « Savoir lire et écrire dans une société donnée », *Revue française de linguistique appliquée*, 1, vol. VIII, 2003.

<sup>6</sup> Yves Jeanneret, Emmanuel Souchier, « Écriture numérique ou médias informatisés ? », *Pour la Science - Scientific american*, Dossier n°33, « Du signe à l'écriture », octobre-janvier 2002, p. 100.

<sup>7</sup>Denis Kambouchner, Philippe Meirieu, Bernard Stiegler, Julien Gautier, Guillaume Vergne, *L'école, le numérique et la société qui vient*, Fayard/Mille et une nuits, 2012.

(1979), tout nouveau support transforme nos manières d'agir et de connaître. On n'écrit pas avec les mêmes contraintes et les mêmes potentialités si l'on écrit sur papier, via un traitement de texte, par mail, sur Twitter ou sur une plate-forme collaborative. Yves Jeanneret rappelle que le « pouvoir de l'écrit est essentiellement lié à la matérialité de ses supports »<sup>8</sup>.

Enfin, sur le terrain, c'est la maîtrise procédurale des outils qui reste prépondérante au détriment du phénomène culturel global qui engage aussi bien les manières d'écrire, de lire et de penser que les nouvelles pratiques pédagogiques.

Le projet du PRECIP (pratiques d'écriture interactive en Picardie), inauguré par Serge Bouchardon à l'université de Compiègne, montre l'importance de se démarquer des seuls usages pour développer un enseignement/apprentissage sur les savoirs en jeu. Dans le prolongement des travaux de Dabène, il pose l'hypothèse que pour écrire sur un support numérique, il ne s'agit plus seulement de posséder les connaissances méta scripturales liées aux supports traditionnels mais également des connaissances spécifiques au support numérique ; le projet développe des séquences pédagogiques innovantes destinées à permettre à des élèves d'acquérir un savoir théorique sur le numérique. L'objectif est faire prendre conscience de l'incidence du formatage des programmes sur les processus cognitifs et les possibilités rédactionnelles créatives.

Notre propos n'est pas de construire une théorie générale du numérique qui puisse être « enseignable » dans la classe de français mais d'interroger la création en littérature numérique susceptible d'être enseignée pour développer la compétence scripturale. Peu présente dans l'enseignement universitaire et quasi inexistante dans le secondaire, le Net art, comme le rappelle Anne-Marie Petijean, semble davantage parler aux écoles d'art qu'aux enseignants de lettres (2015 : 23). Or la littérature numérique qui ne se réduit pas à la littérature numérisée est non seulement un laboratoire d'expérimentations littéraires mais aussi une entrée opératoire pour développer la compétence scripturale, c'est du moins notre hypothèse.

Dans la mesure où la littérature numérique met davantage l'accent sur le processus d'écriture que sur l'œuvre achevée, elle facilite d'une part le phénomène de distanciation inhérent au développement de la compétence métascripturale. D'autre part, en mobilisant d'autres formes artistiques comme l'image, la musique ou la performance, elle élargit la compétence scripturale et transforme le statut du scripteur en l'incitant à l'écriture collective et ou collaborative.

Comment le numérique transforme-t-il l'expérience que nous faisons de l'écriture littéraire et quels nouveaux dispositifs introduit-il pour développer la compétence scripturale ? Quel corpus constituer pour découvrir la littérature numérique dans le primaire et le secondaire ? Quelles ressources fournir aux futurs enseignants pour éclairer les spécificités de la littérature numérique et les conduire à pratiquer l'écriture numérique en classe ? Telles sont les pistes que nous proposons d'explorer dans notre communication.

**Mots-Clés :** numérique, didactique de l'écriture et de la littérature numériques, compétence scripturale, innovations pédagogiques

---

<sup>8</sup> Yves Jeanneret, *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* Ed Septentrion 2000, p. 115

## ATELIER 3 – MATISSE-MODIGLIANI

Animateur : Jean-François CONDETTE

Parler publiquement des enseignants en France : réflexions sociologiques sur les déterminants d'une parole experte	Xavier Pons
Auto-efficacité généralisée et burnout chez des enseignants accueillant des élèves avec un trouble du spectre de l'autisme : rôle du stress perçu, des stratégies de coping et de l'expérience professionnelle	Emilie-Anne Palomarès
Étude de l'activité des chefs d'établissements	Martine Emo
Repenser les inégalités au sein des systèmes éducatifs à l'aune de la théorie des capacités de Sen	Noémie Olympio

## Parler publiquement des enseignants en France : réflexions sociologiques sur les déterminants d'une parole experte

**Xavier Pons**<sup>1</sup>

*1 Maître de conférences - Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12 (UPEC UP12) – Communauté Université Paris-Est, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC) : EA7373 – 61 avenue du Général de Gaulle - 94010 Créteil cedex, France*

Dans cette communication, nous souhaitons proposer des éléments d'explication d'un constat souvent partagé par les professionnels de l'éducation et bien établi, notamment, par Françoise Lantheaume et Christophe Hérou (2008) dans leur ouvrage sur la souffrance des enseignants: le décalage entre les travaux statistiques, institutionnels et académiques disponibles sur les conditions de travail des enseignants, à la fois conséquents, techniques, nuancés et spécialisés, et un débat public focalisant sur un nombre réduit de thèmes, comme le « malaise » du corps enseignant, sa force de protestation, ses craintes ou ses conservatismes.

Comment expliquer ce décalage entre les discours publics sur « les » enseignants en général et la complexité de fait des « mondes » enseignants (Becker, 1988) et des conditions de travail qui y sont associées ?

Notre approche est celle d'une sociologie de l'action et de la parole publiques appliquée au champ de l'éducation (e.g. Cardon, Heurtin & Lemieux 1995 ; Lascoumes & Le Galès 2012, van Zanten 2014). Elle vise à analyser les déterminants sociaux de la « dicibilité » et à envisager cette dernière comme la conséquence de configurations d'action publique spécifiques qui rendent plus ou moins possibles certains discours sur les conditions de travail des enseignants.

Plus précisément, nous envisageons successivement trois facteurs explicatifs de la forme prise par ces discours et leurs interactions.

Nous montrons d'abord, à partir de l'exemple des tentatives de réforme de l'évaluation des enseignants depuis la fin des années 1990, que le débat public sur les conditions du travail de ces derniers (travail dont il faut penser ici l'évaluation) est essentiellement capté par trois acteurs : les représentants du ministère, les syndicats d'enseignants et les responsables politiques. Il constitue ainsi un exemple parmi d'autres d'une régulation corporatiste bien identifiée dans la littérature (e.g. van Zanten 2008). Ce mode de régulation privilégie les discours et les connaissances orientés vers l'action politique ou militante, la mobilisation et la défense d'intérêts professionnels ou institutionnels (ou leur dénonciation selon les positions des acteurs) et il laisse peu de place à des considérations d'un autre ordre qui permettraient, a priori en tout cas, d'entrer plus dans le détail de la complexité du travail enseignant (travaux scientifiques, expériences professionnelles situées, expérimentations pédagogiques, évaluations etc.).

Puis nous montrons que cette complexité du discours est d'autant plus difficile à faire émerger dans l'espace public que les médias s'en font difficilement l'écho pour des raisons qui tiennent à la fois aux représentations qu'ont des enseignants les journalistes en éducation ; au rapport ambivalent que ces derniers entretiennent avec leur spécialité et aux obstacles qu'ils rencontrent dans leur rédaction et dans le champ journalistique plus général pour diffuser un certain nombre d'informations sur ce secteur que tout le monde pense connaître.

Enfin, cette complexité du discours peine d'autant plus à émerger qu'elle va souvent à l'encontre d'une opinion publique tenace, régulièrement entretenue par des sondages d'opinion. Cette opinion sondagière, quand elle ne conforte par la focalisation sur le dialogue entre le ministère et les syndicats, oscille entre deux visions dominantes qui laissent peu de champ à une réflexion sur les conditions de travail des enseignants : une vision héroïque et laudative de ce travail (qui amène par exemple les sondés à prendre parti pour eux, à regretter le manque de moyens ou les problèmes de remplacement) et une vision beaucoup plus critique insistant sur le faible volume horaire de travail ou les problèmes de communication avec les parents.

Ces trois facteurs explicatifs (importance des discours sur la cogestion ; filtre important de la médiatisation et prégnance d'une opinion sondagière ambivalente) ont été mis en évidence dans trois recherches distinctes (dont deux sont encore en cours) qui reposent chacune sur deux méthodes de recherche qualitative principales : des entretiens individuels semi-directifs et l'analyse de corpus de documents. La première, effectuée avec Hélène Buisson-Fenet, exploite un corpus de 183 dépêches publiées par l'agence de presse spécialisée AEF depuis 1998, l'analyse des publications et communiqués de presse de quatre syndicats (en cours) et des entretiens avec plusieurs responsables syndicaux (en cours). La deuxième se fonde sur 30 entretiens auprès de journalistes nationaux et la troisième sur un corpus de 163 sondages d'opinion publiés depuis 1997 et des entretiens auprès de sondeurs (en cours).

#### Références bibliographiques

D. Cardon, J-P. Heurtin & C. Lemieux, « Parler en public », Politix, 8, 31, 1995, p. 5-19. H. S. Becker, Les Mondes de l'art, Paris, Flammarion, 1988

F. Lantheaume & C. Hérou, La souffrance des enseignants, Paris, PUF, 2008.

P. Lascoumes & P. Le Galès, Sociologie de l'action publique, Paris, Armand Colin, 2012.

A. van Zanten, « Régulation et rôle de la connaissance dans le champ éducatif en France. Du monopole à l'externalisation de l'expertise ? » Sociologie et sociétés, 40(1), p. 69-92.

A. van Zanten, Les politiques d'éducation, Paris, PUF, 2014.

Mots-Clés: politique éducative, experts, débat public, enseignants, médiatisation

---

## Auto-efficacité généralisée et burnout chez des enseignants accueillant des élèves avec un trouble du spectre de l'autisme : rôle du stress perçu, des stratégies de coping et de l'expérience professionnelle

Émilie-Anne Palomarès<sup>1</sup>, Maria Popa-Roch<sup>2</sup>, Émilie Boujut<sup>3,4</sup>, Émilie Cappe<sup>3</sup>

1 Formatrice, Coordinatrice des formations CAPA-SH et 2CA-SH - ESPE de Martinique – Route du Phare – Pointe des Nègres - BP678 – Fort-de-France - Martinique

2 Maître de conférences - Laboratoire Adaptations au Climat Tropical, Exercice et Santé – Université des Antilles et de la Guyane, ESPE de Martinique – Route du Phare – Pointe des Nègres - BP678 – Fort-de-France - Martinique

3 Maîtres de conférences - Laboratoire de Psychopathologie et Processus de Santé (LPPS, EA4057) – Université Paris Descartes, Sorbonne Paris Cité – Institut de Psychologie – 71, avenue Edouard Vaillant 92100 Boulogne-Billancourt – France

4 ESPE de l'académie de Versailles – Université de Cergy-Pontoise – 5 rue Pasteur 78100 St Germain en Laye – France

Les enseignants sont soumis à un stress chronique et intense (Kyriacou 2001 ; Kyriacou 1987) qui les expose à un risque professionnel majeur affectant leur santé, leur bien-être et leur travail, le burnout. De nombreuses études sont consacrées au burnout des enseignants mais peu d'entre elles traitent de ce sujet en contexte d'inclusion scolaire. Or, la scolarisation d'élèves à besoins éducatifs particuliers, dont les élèves avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA) font partie, augmente le stress professionnel des enseignants et accroît les risques d'émergence du burnout (Cappe, Smock, & Boujut 2015).

La présente recherche a été conduite dans le contexte de l'école inclusive (Loi pour l'Égalité des Droits et de Chances, la Citoyenneté et la Participation des Personnes Handicapées, février 2005 ; Loi de Refondation de l'École, juillet 2013) et s'intéresse, de manière générale, au vécu des enseignants accueillant des élèves avec TSA. Réalisée dans le champ de la psychologie de la santé, elle est fondée théoriquement sur le Modèle Transactionnel Intégratif Multifactoriel (TIM, Bruchon-Schweitzer 2001). Cette étude a un double objectif. D'une part, elle contribue à la compréhension des mécanismes à l'œuvre dans l'émergence de troubles de l'adaptation tels que le burnout. D'autre part, elle vise à clarifier le statut de l'auto-efficacité dans l'architecture du modèle. En effet, comme les auteurs du modèle TIM le reconnaissent, " si les effets bénéfiques de l'auto-efficacité sont très généralement reconnus, sa nature et son rôle exact dans les chemins menant à la santé et au bien-être restent encore à comprendre et à élucider " (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014 : 324). Le modèle TIM théorise des relations entre des antécédents sociaux et dispositionnels et des issues de santé ainsi que les médiateurs de ces relations. Des recherches ont montré l'influence d'antécédents dispositionnels sur le stress perçu et sur les stratégies de coping que l'individu déploie face à une situation stressante (Carver & Connor-Smith, 2010 ; Kolek, Bruchon-Schweitzer, & Bourgeois 2003 ; Lazarus & Folkman 1984 ; Park & Folkman 2007). L'auto-efficacité généralisée, ensemble de croyances de l'individu dans ses capacités à exécuter une tâche pour réaliser un comportement et obtenir un résultat souhaité (Bandura 1997), peut être considérée comme une caractéristique propre à l'individu, à la fois stable et durable, donc un antécédent dispositionnel. Cette étude propose de tester son rôle d'antécédent dans la prédiction du burnout. Plus particulièrement, elle se propose de tester les effets médiateurs du stress perçu et des stratégies de coping sur la relation auto-efficacité-burnout. De plus, elle aborde l'expérience professionnelle en tant que modérateur des précédentes médiations.

L'étude a été réalisée par questionnaire auprès de 203 enseignants français, du premier et du second degré. Ces derniers ont renseigné un ensemble d'échelles de mesure et de données sociodémographiques. Les mesures employées ont été l'Echelle de Walliser, Schwarzer et Jerusalem (1996) pour l'auto-efficacité, le Appraisal of Life Events Scale (Cappe 2009 ; Ferguson, Matthews, & Cox 1999) pour le stress perçu, le Ways of Coping Checklist Revised (Cousson-Gélie, Bruchon-Schweitzer, Quintard, Nuissier, & Rasclé 1996 ; Vitaliano, Russo, Carr, Maiuro, & Becker 1985) pour les stratégies de coping et enfin, le Maslach Burnout Inventory (Maslach, Jackson, & Leiter 1996) pour le burnout.

Conformément aux hypothèses, les résultats de l'étude montrent que le sentiment d'auto-efficacité prédit deux des dimensions du burnout : épuisement émotionnel et accomplissement personnel. La relation entre l'auto-efficacité et l'épuisement émotionnel est négative, alors qu'elle est positive avec l'accomplissement personnel. Le stress perçu comme une menace et une perte et les stratégies de coping centrées sur l'émotion médiatisent ces relations. De plus, ces médiations sont présentes pour les enseignants avec une expérience professionnelle supérieure à cinq ans, mais elles ne sont pas présentes pour les enseignants débutants.

Ces résultats sont convergents avec le modèle TIM. Ils soutiennent l'idée que l'auto-efficacité est un antécédent et prédicteur du burnout, au moins dans la population enseignante accueillant des élèves avec TSA. De plus, ils mettent en évidence deux mécanismes qui expliquent cette relation : le stress perçu et le coping. Ils mettent également en évidence l'importance de la prise en compte de l'expérience professionnelle. Leurs implications pour la pratique enseignante seront discutées.

La recherche présentée est subventionnée par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du Ministère de l'éducation nationale, le Commissariat Général à l'Égalité des Territoires (CGET) et le Défenseur des droits (DD), dans le cadre de l'appel à projets "L'égalité des chances à l'école".

**Mots-Clés :** enseignants, stress, burnout, inclusion scolaire, élèves avec un trouble du spectre, auto, efficacité, stress perçu, stratégies de coping, expérience professionnelle

# Étude de l'activité des chefs d'établissements

Martine Emo<sup>1</sup>, Sylvie Moussay<sup>1,2</sup>, Luc Ria<sup>3</sup>

*1 Doctorante - ESPE Clermont-Auvergne (ESPE Clermont-Auvergne) – Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II – 36 avenue Jean-Jaurès C.S. 20001 63407 Chamalières Cedex Tél. : +33 (0)4.73.31.71.50 Fax : +33 (0)4.73.36.56.48, France*

*2 Maître de conférences - Activité, Connaissance, Transmission, éducation (ACTé) – Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II - EA4281 – France*

*3 Professeur des universités - Activité, Connaissance, Transmission, éducation (ACTé) – Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II - EA4281, École Normale Supérieure (ENS) - Lyon – France*

Cette contribution présente une étude dont l'objectif est d'analyser le flux expérientiel de l'activité des chefs d'établissement afin de mieux comprendre les différentes modalités d'action individuelle et collective sur des empan temporels variés, à l'échelle d'une année, d'une journée ou d'une période d'activité. Cette étude s'inscrit dans le contexte actuel des transformations du métier des chefs d'établissement (Poirel & Yvon 2012 ; Leblond & Moracchini 2010). Certains travaux de recherche (Barrère 2006 ; Dutercq 2006 ; Lumby 2013) soulignent en effet que la capacité d'un établissement à faire réussir les élèves s'appuie sur le développement des nouvelles compétences du chef d'établissement liées au partage des responsabilités et à la mise en œuvre d'actions concertées. Dans cette perspective, il semble intéressant de décrire finement les différents faisceaux de préoccupations des chefs d'établissement confrontés à l'évolution de leur travail.

L'étude s'appuie sur les présupposés du programme de recherche du Cours d'action (Theureau 2006). L'analyse du cours d'expérience du chef d'établissement permet de rendre compte : (i) de la nature de l'engagement des chefs d'établissement ; (ii) de leurs préoccupations typiques, des émotions, des actions, des attentes et des connaissances des chefs d'établissements au cours de périodes d'activité variées.

## Terrains d'étude et Participants

Cinq proviseurs exerçants dans des EPLE de plus de 1000 élèves et situés dans des académies différentes (Académies de Clermont-Ferrand et d'Orléans-Tours) ont accepté de participer à l'étude de manière anonyme. Les chefs d'établissement ont tous entre 10 à 16 années d'expérience.

## Recueil des données

Trois types de matériaux ont été recueillis : (i) des enregistrements audiovisuels des actions du chef d'établissement et des communications entre le chef d'établissement et d'autres professionnels; (ii) des enregistrements d'entretien d'auto-confrontation ; (iii) des notes d'observation destinées à compléter la description de l'activité ainsi que des traces de l'activité du chef d'établissement (mails, documents).

## Méthode de traitement des données

Les données d'enregistrement audiovisuel de l'activité et les entretiens ont été retranscrits verbatim, puis organisés dans un protocole à deux volets, permettant de synchroniser les données d'enregistrements in situ (i.e., les actions et les communications du chef d'établissement en situation) (volet 1), et les verbalisations en auto confrontation de chaque chef d'établissement (volet 2).

L'« activité-signé » (Theureau 2006) a ensuite été codifiée pour permettre de reconstruire le cours d'expérience des chefs d'établissement enrichi de son caractère signifiant. La documentation des unités significatives de ces épisodes a été réalisée à partir des six composantes du signe hexadique.

Les résultats peuvent s'organiser en deux grands ensembles : tout d'abord, l'analyse de l'expérience du chef d'établissement montre que la gouvernance interne se déploie dans des espaces et des temps variés. Les chefs d'établissement sont en permanence obligés de se projeter en année N+1 ou N-1, alors que les personnels eux travaillent sur le moment présent. Par ailleurs, l'espace dans lequel ils évoluent englobe l'espace physique et l'espace numérique de l'établissement. Cela implique une adaptation constante à l'espace réel et virtuel (TICE). Les analyses des données montrent également que la principale préoccupation des chefs d'établissement en termes de leadership pédagogique et de management est d'agir en accord avec les valeurs de la République pour garder le cap en périodes difficiles.

Ainsi, notre étude souligne la complexité des tâches et des responsabilités des chefs d'établissement (Corriveau 2004), distribuées dans le temps et l'espace.

Les résultats de cette étude apportent une contribution à la conception de la formation des chefs d'établissements à partir d'une analyse de l'activité. Ils permettent d'envisager des ressources potentielles, fondées sur une analyse du travail qui pourrait se construire entre pairs, pour accompagner les chefs d'établissement dans la transformation de leur travail.

#### Références bibliographiques

- Barrère, A. (2006). Sociologie des chefs d'établissement. Paris : Presses Universitaires de France. Corriveau, L. (2004). Identification professionnelle ou sur-identification à la profession ? La situation de directrices et de directeurs d'établissements scolaires québécois. *Éducation et francophonie*, vol. 32, 2,95-110.
- Dutercq, Y. (2012). La nouvelle légitimité des chefs d'établissement en France. Consulté sur [http://formation-profession.org/files/numeros/3/v20\\_n03\\_240.pdf](http://formation-profession.org/files/numeros/3/v20_n03_240.pdf)
- Lumby, J. (2013). Distributed leadership: the use and abuse of power. *Educational Management Administration & Leadership* 41(5), 581–597.
- Moracchini, C. (2011). L'accompagnement personnalisé. Refondation du projet anthropologique de l'école républicaine. Communication au XXXIIIème colloque AFAE, Tours, 1 au 3 avril.
- Moracchini, C. & Lebond, F. (2010). Personnels de direction et gouvernance de l'EPL. Paris : Berger-Levrault.
- Poirel, E. & Yvon, Y (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*, vol. 40, 1, 94-118.
- Theureau, J. (2006). Le cours d'action : méthode développée, Toulouse : Octares.

Mots-Clés : chefs d'établissement, EPLE, activité, cours d'action

---

## Repenser les inégalités au sein des systèmes éducatifs à l'aune de la théorie des capacités de Sen

Noémie Olympio<sup>1</sup>

*1 Maître de conférences – ESPE d'Aix-Marseille - Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation (ADEF) – Aix-Marseille Université - AMU – 60, Rue Joliot Curie 13453 MARSEILLE cedex 13, France*

Les comparaisons internationales dans le champ de l'éducation sont de nos jours particulièrement en vogue (multiplication des ouvrages sur le sujet, augmentation des rapports internationaux, recrudescence des évaluations standardisées sur les compétences des élèves, etc.). Ces travaux sont de plus en plus marqués par la volonté d'évaluer le degré d'égalité des différents systèmes éducatifs.

Mais de quelle égalité parle-t-on ? Cette question du critère d'évaluation de l'égalité fait en effet écho à la célèbre apostrophe du prix Nobel d'économie Amartya Sen concernant la justice sociale : « Égalité de quoi? ». L'évaluation des égalités/inégalités pose la question du choix d'une dimension particulière à considérer (la « variable focale »). Il semble ainsi qu'une théorie puisse accepter l'inégalité sur de nombreux aspects, mais il est nécessaire, pour justifier ces in-égalités, qu'elle ait une considération égale pour tous sur un certain plan. Plusieurs plans sont envisageables (égalité des résultats, des ressources, des préférences etc.). Nous optons, en nous appuyant sur les travaux de Sen sur la justice, en faveur des capacités des personnes. Les capacités des personnes renvoient aux libertés réelles de mener la vie qu'elles ont des raisons de préférer (Sen, 1992). Selon Sen, les inégalités à prendre en compte ne sont pas seulement les inégalités sur le plan d'un manque de ressources ou de moyens mais également les inégalités sur le plan d'un manque d'options, de possibilités ou d'opportunités réelles. En déplaçant ainsi le curseur de l'inégalité des ressources (notamment des ressources éducatives) à l'inégalité des possibilités, cette théorie semble pouvoir renouveler les travaux sur la justice sociale dans le champ de l'éducation.

Dans le système éducatif, ces inégalités de capacités se manifestent notamment aux périodes charnières des parcours scolaires : à l'entrée dans le secondaire, lors la première orientation scolaire ou encore à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Il importe alors que les choix effectués lors de ces périodes se fassent dans les

circonstances les plus justes possibles dans la mesure où ils auront un impact (parfois quasi-irréversible) sur la trajectoire professionnelle et plus largement sur le parcours de vie des personnes. Un système réversible, ouvrant l'« espace des possibles », pourrait alors être qualifié de système éducatif « capacitant » (Verhoeven & al. 2007). Dans cette présentation, deux systèmes éducatifs structurellement différents sont alors comparés du point de vue de leurs capacités à multiplier les possibilités pour les personnes : le système éducatif français et le système éducatif suisse. Marqué par le « régime académique » (Verdier 2008), le système français se caractérise par un tronc commun d'enseignement obligatoire relativement long et une importance certaine donnée aux savoirs académiques. Davantage inspiré du « régime professionnel » valorisant l'« accès à une communauté professionnelle », le cas suisse, comme quelques autres en Europe, se caractérise par une formation professionnelle duale (école versus entreprise), dont l'accès se fait à l'issue d'une orientation précoce. D'un point de vue empirique, il s'agit d'analyser les choix scolaires dans ces deux pays et d'étudier dans quelle mesure les jeunes disposent de possibilités réelles d'opter pour un parcours de formation « qu'ils ont des raisons de valoriser » (Sen 1985 1992). Dans l'objectif de mobiliser la méthode des « fonctionnements affinés » (Sen 1992), nous nous concentrons alors sur les privations en matière de liberté de choix. Le fait de se voir refuser une certaine orientation constitue ainsi une variable centrale dans l'analyse des capacités des jeunes. Le caractère subi de l'orientation a par ailleurs des effets délétères sur les risques de sortir du système éducatif sans diplôme (Gasquet et Roux 2006). Le travail se base sur des données quantitatives longitudinales. Pour la Suisse, nous mobilisons le panel TREE (Transitions de l'École à l'Emploi) qui est une recherche longitudinale menée de 2000 (à partir de l'échantillon des jeunes de PISA 2000) à 2010. En France, nous exploitons le panel DEPP-EVA (Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance et Entrée dans la Vie Adulte) ayant enquêté sur les trajectoires de formation des jeunes français entre 1995 et 2010. Pour les deux pays, nous analysons les probabilités de se voir refuser son vœu d'orientation entre le secondaire I et le secondaire II. Nous calculons l'impact de l'environnement familial (notamment du rapport des parents à la scolarité de leurs enfants) sur les risques de subir un refus, à performance scolaire donnée.

#### Références bibliographiques

- Gasquet, C., & Roux, V. (2006). Les sept premières années de vie active des jeunes non diplômés: la place des mesures publiques pour l'emploi. *Économie et statistique*, 400(1), 17-43
- Sen, A. (1985), *Commodities and Capabilities*, Londres, Elsevier Science Publishing Company
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Clarendon Press.
- Verhoeven, M., Orianne, J. F., & Dupriez, V. (2007). Vers des politiques d'éducation «capacitantes»? *Formation emploi*, (2), 93-107.
- Verdier, É. (2008). L'éducation et la formation tout au long de la vie: une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 195-225.

Mots-Clés : système éducatif, justice sociale, capacités, orientation, comparaison

## SESSION 6

Mardi 22 mars 2016

15h45 - 17h45

---

## ATELIER 1 – GRAND-AMPHI

Animateur : François MAKOWSKI

Images et représentations du métier d'enseignant dans la France de l'Océan indien	Azzedine Si Moussa
L'orientation des filles en fin de troisième à travers différents territoires.	Boris Meunier
Réformes des programmes scolaires et genre - Regards croisés sur deux disciplines d'enseignement	Nassira Hedjerassi & Faouzia Kalali-Cantelaube

## Images et représentations du métier d'enseignant dans la France de l'Océan indien

**Azzedine Si Moussa**<sup>1</sup>

*1 Maître de conférences – ESPE de la Réunion - ICARE EA-7389 (Institut Coopératif Austral de Recherche en Éducation) – 1 Allée des Aigues marines Bellepierre 97400 Saint-Denis, Réunion*

La question de l'image du métier d'enseignant en contexte ultra-marin revêt une dimension particulière en raison de conditions d'exercice spécifiques sur le plan socio-culturel, historique, linguistique, économique et géographique. Le cadre de ce projet de recherche convoque une analyse comparative entre deux territoires, La Réunion et Mayotte, présentant à la fois de forts contrastes et proximités. Les données contextuelles (secteurs économiques, rôle de la fonction publique, chômage, mosaïque linguistique et culturelle...) suscitent en filigrane des représentations diverses de la profession enseignante. Peu de recherches ont investi ce champ de réflexion, en raison du développement récent de la recherche en éducation à La Réunion et plus encore à Mayotte (Si Moussa, 2005).

Les travaux réalisés dans le champ socio-linguistique réunionnais privilégient un appui sur des situations pédagogiques, notamment dans le cadre de la formation des enseignants à l'enseignement-apprentissage du français en milieu créolophone ou en contexte plurilingue (Bavoux 2002 ; Prudent, Tupin & Wharton 2005 ; Si Moussa 2013). À Mayotte, en l'absence d'université ou de laboratoire de recherche de plein exercice, le terrain linguistique a également été investi par des chercheurs (Laroussi & Lienard 2011), tandis que des réflexions pionnières portent sur les résultats et les défis pédagogiques et socio-culturels de l'enseignement primaire et secondaire (Tupin 2008). L'évolution récente de l'École réunionnaise a fait l'objet de travaux sur l'adaptation réciproque du système éducatif français et de la société réunionnaise, tant au regard des inégalités sociales de réussite scolaire (Si Moussa & Tupin 2005) que des rapports famille/école (Alaoui & Tupin 2010). Sur des problématiques de recherche liées métier d'enseignant, une première analyse des résultats aux concours du professorat des écoles a permis de tester l'hypothèse de profils-types de recrutement et de réussite professionnelle (Si Moussa 2009), puis la mise en lumière des choix d'orientations et de parcours en vue d'une carrière enseignante (Si Moussa 2010).

À Mayotte, de telles investigations n'ont pas encore vu le jour mais seraient essentielles en termes d'appui réflexif à la mise en œuvre de la politique de recrutement et de formation des enseignants du 1er degré devant conduire, à l'horizon 2017, à la délivrance d'un master MEEF 1er degré.

L'objectif de la recherche consiste d'une part à analyser les représentations des candidats au concours de recrutement de professeur des écoles sur leur futur métier, et d'autre part à interroger l'image du métier d'enseignant au sein de la communauté éducative. Dans les deux cas, une hypothèse opérationnelle pose une confrontation potentielle entre des facteurs de motivation et des perceptions plus ou moins contextualisés, selon leur degré de spécificité locale. Le repérage de caractéristiques professionnelles déterminantes dans le choix du

métier ou encore la mesure d'une distanciation socio-culturelle entre parents et professeurs figurent, par exemple, parmi résultats attendus.

Sur le plan méthodologique, le protocole choisi comprend dans le premier cas une enquête par questionnaire auprès des étudiants inscrits à l'ESPE de La Réunion et à l'Institut de Formation des Maîtres de Mayotte, doublée d'une enquête « témoin » auprès d'étudiants de licence de l'Université de La Réunion et du Centre Universitaire de Formation et de Recherche de Mayotte. Sur le second volet de la recherche, la démarche est qualitative, de par la conduite d'entretiens semi-directifs avec des parents d'élèves et des acteurs de la vie associative et culturelle.

### Références bibliographiques

Alaoui D. & Tupin F. L'école réunionnaise, un modèle ambivalent. In E. Wolff & M. Watin (dir.) La Réunion, une société en mutation. Anthropos, 2010.

Bavoux C. Les situations sociolinguistiques des pays de la zone sud-ouest de l'Océan Indien. In R. Tirvassen (dir.) École et plurilinguisme dans le sud-ouest de l'Océan indien. L'Harmattan, 2002.

Laroussi F. & Lienard F. (dir.) Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : Quels éclairages pour Mayotte ? Publications des universités de Rouen et du Havre, 2011.

Prudent L.-F., Tupin F. & Wharton S. (éds) Du plurilinguisme à l'école Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles. Peter Lang, 2005.

Si Moussa A. Situation d'enseignement et contexte sociolinguistique à La Réunion : où en sont les professeurs des écoles ? In D. Omer & F. Tupin (dir.) Educations plurilingues. L'aire francophone entre héritages et innovations. PUR, 2013.

Si Moussa A. Itinéraires spécifiques vers le professorat des écoles à La Réunion. Enjeux contextuels et socio-éducatifs. L'orientation scolaire et professionnelle, 39, 2, 2010.

Si Moussa A., Profils et réussite des candidats au professorat des écoles, Expressions, n° 32, 2009.

Si Moussa A. (dir.) L'École à La Réunion. Approches plurielles. Karthala, 2005.

Si Moussa A. & Tupin F. Efficacité sociale du système éducatif français dans les régions ultra-périphériques. In M. Demeuse & alii (dir.). Vers une école juste et efficace. De Boeck, 2005.

Tupin F. Transfert(s) de modèle(s), un concept opératoire pour dynamiser les approches comparatives en éducation - Le cas de Mayotte. In M.A. Broyon & alii (éds), De la comparaison en éducation, en hommage à Soledad Perez. L'Harmattan, 2008.

Mots-Clés : La Réunion, Mayotte, professeur, image, représentations

---

## L'orientation des filles en fin de troisième à travers différents territoires

**Boris Meunier<sup>1</sup>**

*1 Aix-Marseille Université - UFR Arts, Lettres, Langues et Sciences Humaines (AMU UFR ALLSH) – Aix Marseille Université – 29, avenue Robert Schuman - 13621 Aix-en-Provence cedex 1, France*

Cette recherche vise à étudier l'influence du territoire et plus spécifiquement celle de la ruralité sur la trajectoire scolaire des filles issues des milieux ruraux. Elle a été conceptualisée grâce aux théories de la Reproduction, des recherches sur le genre et sur une étude longitudinale d'une cohorte de près de 2400 élèves depuis 1999 effectuée par l'Observatoire de l'École Rurale. C'est à travers une méthode expérimentale que l'étude a été construite avec une enquête par questionnaire, en incluant les résultats du diplôme du brevet national des collèges, et des données qui ont été recueillies auprès d'un échantillon de 315 élèves afin d'effectuer une comparaison de deux groupes distincts. Le premier groupe est issu du milieu urbain (dans trois établissements urbains) et l'autre des milieux ruraux (cinq établissements ruraux).

Cette étude montre que les filles s'orientent plus que les garçons en seconde générale et technologique. Le résultat confirme l'effet du genre sur l'orientation. Mais elle montre que l'écart entre les élèves garçons et les élèves filles est supérieur aux données statistiques au niveau national. De plus, l'étude permet aussi de conclure que les filles issues des milieux ruraux en fin de troisième s'orientent majoritairement plus en seconde générale et technologique que les filles issues du milieu urbain. Le contexte territorial rural influe donc sur l'orientation des filles en leur faveur. Ces résultats sont une étude à un instant donné, il compare deux régions distinctes. Est-il envisageable de les généraliser ? Le contexte étant un facteur important de cette étude, on ne peut conclure sans reproduire cette étude à d'autres territoires. Toutefois, il interroge sur les raisons de cette réussite des filles dans ce milieu.

Les explications sont un manque d'offre d'orientation à proximité pour les filles, un manque d'emploi dans le rural, une volonté plus grande de vivre et habiter à la ville que les garçons. Une précédente étude montre que certes les filles partent au lycée souvent urbain, faute d'en trouver dans le milieu rural, mais ont une volonté de revenir soit dans le milieu agricole après une année de seconde soit pour travailler dans le milieu rural ayant fait comme elles disent une mauvaise expérience de la « ville ».

Mots-Clés : orientation, filles, territoires

---

## Réformes des programmes scolaires et genre – Regards croisés sur deux disciplines d'enseignement

Nassira Hedjerassi <sup>1</sup>, Faouzia Kalali-Cantelaube <sup>2</sup>

*1 Professeure des universités - ESPE de l'Académie de Reims – Université de Reims Champagne-Ardenne – 23 rue Clément Ader 51100 REIMS, France*

*2 Maître de conférences - ESPE de l'Académie de Rouen – Université de Rouen – 2 rue du Tronquet 76821 Mont-Saint-Aignan Cedex, France*

Dans le contexte de réformes curriculaires, nous proposons de porter un regard croisé sur l'enseignement de deux disciplines : la philosophie et la biologie sur lesquelles portent nos recherches sur un plan diachronique (Hedjerassi, 2008, Kalali, 2008). Ces deux disciplines nous paraissent intéressantes pour questionner les processus de production (et de transmission) des savoirs sous l'angle des rapports sociaux, en particulier de sexe.

D'une part, elles présentent des histoires différentes sur le plan de leur place dans la hiérarchie des disciplines scolaires.

En effet, la philosophie est une discipline scolaire historiquement marquée par son élitisme sur le plan social et sexué (avec sa fermeture longtemps aux filles). Et nos travaux précédents avaient clairement mis au jour que cette discipline était dominée par une forme d'androcentrisme sur le plan de la production, lisible dans la place des auteures philosophes dans le corpus d'enseignement en lycée et dans les programmes d'agrégation. Si les barrières sociales sont maintenant institutionnellement largement (plus ou moins ... on peut émettre des réserves dans la mesure où la philosophie n'est toujours pas enseignée à toutes et tous, l'enseignement professionnel en est par exemple toujours privé) levées, on peut se demander ce qu'il en est aujourd'hui sur le plan sexué.

Quant à la biologie, comme les autres enseignements scientifiques, en intégrant la culture scolaire, elle s'est transformée en discipline sélective et très hiérarchisée, marquée également par une forme d'occultation ou d'oubli des femmes du champ de la production.

D'autre part, ces deux disciplines sont contrastées sur le plan des travaux de type curriculaire. Certaines disciplines bénéficient depuis longtemps de réflexions et d'actions visant à (re)considérer les curricula et les pratiques d'enseignement : c'est particulièrement vrai des disciplines scientifiques, enjeu important pour réviser la place des femmes dans la production de savoirs. Si la philosophie a été questionnée d'un point de vue féministe par exemple par Michèle Le Doeuff, ou Geneviève Fraisse, c'est la littérature anglo-saxonne qui fournit matière à penser les réformes et les curricula d'enseignement. Dans l'espace francophone, les travaux de Claudie Solar (1992, 1998), marquées par l'environnement nord-américain, constituent des ressources éclairantes.

Nous nous proposons d'analyser de manière comparative les choix curriculaires qui ont été faits, les évolutions sur les plans épistémologique et scientifique que ces deux disciplines ont connues, leur (re)traduction (ou non) dans les programmes d'enseignement. On peut penser par exemple aux polémiques suscitées par l'introduction du genre dans les manuels de biologie, ou par des préconisations inspectoriales à travailler le genre dans le cadre de l'enseignement de philosophie.

Le cadre de référence de cette recherche est celui de la sociologie du curriculum, croisée avec la sociologie du genre. Nous devons la conceptualisation du curriculum à des recherches menées en Grande-Bretagne à la fin des années 1960, dont Jean-Claude Forquin (1989) a rendu compte en France. Nous nous intéressons ici plus particulièrement au curriculum formel, c'est-à-dire au cadre officiel de l'enseignement la philosophie et de la biologie. Notre corpus est donc constitué d'un ensemble de textes officiels. Nous procédons à un examen critique de ce corpus, avec une grille de lecture en termes de genre, inspirée par Nicole Mosconi (1994). Le travail de recherche en cours devra se poursuivre par l'analyse des supports didactiques (manuels, anthologies de textes, annales).

### Références bibliographiques

- Forquin, Jean-Claude (1989). École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques. Bruxelles : De Boeck.
- Fraisse, Geneviève (1992). La raison des femmes. Paris : Plon.
- Hedjerassi, Nassira (2008a). Des élèves de lycées face à la philosophie : des rapports sociaux de sexe en jeu, *Canadian Journal of Education*, 31 (1), 1-21.
- Hedjerassi, Nassira (2008b). Culture et savoir. Un jeu de rapports sociaux. HDR. Strasbourg : ULP.
- Kalali, Faouzia (2008). L'enseignement des sciences expérimentales, ou le débat récurrent du culturel versus utilitaire : quels problèmes ? ; *Spirale*, n°42, pp.183-194.
- Le Doeuff, Michelle (1989). L'étude et le rouet. T.1 Des femmes, de la philosophie, etc. Paris : Seuil.
- Le Doeuff, Michelle (1998). Le sexe du savoir. Paris : Aubier.
- Lowy, Ilana, Rouch, Hélène (coord.) (2003). La distinction entre sexe et genre. Une histoire entre biologie et culture, *Les Cahiers du genre*, n°34.
- Mosconi, Nicole (1994). Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs. Paris : L'Harmattan.
- Solar, Claudie (1992). Dentelle de pédagogies féministes, *Revue canadienne de l'éducation*, 17:3, pp. 264-285.
- Solar, Claudie (dir.) (1998). Pédagogie et équité. Montréal : Les Editions Logiques.

Mots-Clés : curriculum, réformes, genre, philosophie, biologie

## ATELIER 2 – PLEIN CIEL

Animateur : Dominique BERGER

Parcours de formation et développement de l'expertise en résolution de problèmes de proportionnalité chez des étudiants et professeurs stagiaires du premier degré	Jean-Pierre Levain & Philippe Le Borgne
Mise en œuvre de débats sociocognitifs étayés en mathématiques auprès d'élèves en difficulté au cycle 3 dans le cadre des activités pédagogiques complémentaires	Pierre Emery
L'inégal recours des élèves aux disciplines scolaires pour interpréter l'activité requise	Julien Netter

## Parcours de formation et développement de l'expertise en résolution de problèmes de proportionnalité chez des étudiants et professeurs stagiaires du premier degré

Jean-Pierre Levain <sup>1</sup>, Philippe Le Borgne <sup>\*2</sup>, Arnaud Simard <sup>3</sup>, Pascal Grisoni <sup>4</sup>

*1 FR-EDUC et laboratoire de psychologie (EA 3188 et FR-EDUC) – ESPE de Franche-Comté (Université de Franche-Comté) BP 41665 - 25042 BESANCON CEDEX, France*

*2 FR-EDUC et Laboratoire de mathématiques (FR-EDUC et LMB) – ESPE de Franche-Comté (Université de Franche-Comté) BP 41665 - 25042 BESANCON CEDEX, France*

*3 FR-EDUC et Laboratoire de mathématiques (FR-EDUC et LMB) – ESPE de Franche-Comté (Université de Franche-Comté) BP 41665 - 25042 BESANCON CEDEX, France*

*4 ESPE de Bourgogne (Université de Bourgogne), 51 rue Charles Dumont 21000 Dijon, France*

Le travail de recherche que nous proposons s'insère plus particulièrement dans l'axe six du colloque concernant les systèmes éducatifs et les transitions en matière de réforme et de formation. Notre étude s'intéresse à la formation initiale des enseignants du premier degré à un moment où les dispositifs de formation ont été profondément réaménagés par la mise en place des nouveaux masters : « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation ». Elle s'échelonne de 2008 à 2015 et privilégie trois périodes ou modèles de formation des professeurs des écoles :

- tout d'abord en IUFM avant 2010 (niveau licence) ;
- ensuite dans le cadre de la première « masterisation » des formations initiée par Xavier Darcos et mise en place par Luc Chatel en 2010 ;
- enfin avec la réforme de Vincent Peillon de 2013 aboutissant à la création des ESPE et situant l'obtention du concours à la fin du M1.

L'objet de notre étude consiste à analyser, dans une perspective comparative, les différents niveaux d'expertise en résolution de problèmes de proportionnalité développés tant par les étudiants que par les professeurs stagiaires dans le cadre des trois modèles de formation évoqués. Elle tente également d'analyser et ce pour chacun des trois modèles envisagés l'apport respectif de chaque année de formation, l'impact du concours, la spécificité de la licence obtenue et du cursus antérieur. Notre population est composée de 1130 étudiants et professeurs stagiaires répartis sur les différentes ESPE (ou IUFM) des universités de Franche-Comté, Bourgogne et Champagne-Ardenne.

Outre nos travaux antérieurs, nous avons retenu cette thématique car la compréhension de la proportionnalité constitue un des apports essentiels des mathématiques au traitement de situations relevant aussi bien des champs

scolaires que professionnels ou encore de l'exercice de la vie quotidienne. Nous l'abordons dans le cadre d'une perspective cognitive dans laquelle le développement des compétences se situe au carrefour entre processus de développement endogènes (maturation, autorégulation) et d'apprentissages tant implicites qu'explicites (Sander, 2008 ; Crahay et Dutrévis 2010). Nous insistons également sur l'aspect fonctionnel de l'utilisation des connaissances et de l'organisation en mémoire (Bastien, 1997 ; Bastien et Bastien-Toniazzo 2004 ; Thévenot, Coquin et Verschaffel 2006), ainsi que sur l'importance du rôle des situations et des tâches proposées aux sujets dans la construction de savoirs et de savoir-faire (Vergnaud 1988, 1991 ; Houdement 2011). C'est en ce sens que nous situons notre étude dans le cadre de la résolution de problèmes d'agrandissement et d'échelle (Levain, Le Borgne et Simard, 2009) à l'intérieur du champ conceptuel de la proportionnalité.

Les niveaux d'expertise en résolution de problèmes de proportionnalité sont évalués à partir d'un questionnaire, comprenant dix-neuf problèmes d'agrandissement et d'échelle, que nous soumettons aux étudiants et professeurs stagiaires, au début et à la fin de la première année de formation pour les étudiants de première année (PE1 ou M1) puis en fin de seconde année de formation (PE2 et M2).

Cette articulation entre problèmes d'agrandissement et problèmes d'échelle nous apparaît particulièrement propice, à l'interprétation des résultats obtenus en termes de niveaux d'expertise (ou de conceptualisation) spécifiques. Nous reprenons, pour ce faire une distinction introduite par Régine Douady (1986) entre « concept outil » et « concept objet ». Les situations d'agrandissement renvoient principalement au versant outil du concept. Par contre la notion d'échelle, à travers notamment l'objectivation progressive d'un rapport de type  $1/n$ , s'insère davantage dans un champ de savoirs mathématiques et scientifiques culturellement organisé (versant objet du concept).

Notre démarche méthodologique s'effectue en deux étapes à partir des 21470 problèmes recueillis qui sont corrigés et codés de manière binaire dans un tableau booléen dans lequel chaque colonne représente un problème et chaque ligne les résultats d'un sujet. Un premier traitement statistique croisant une analyse factorielle des correspondances (Benzecri 1973, 1976 ; Lebart, Morineau & Tabard, 1977) avec une classification ascendantes hiérarchique (Girardot, 1982), nous permet de réaliser des regroupements entre des ensembles de sujets et les problèmes qu'ils réussissent électivement. Dans un deuxième temps, une analyse détaillée de ces réussites et échecs aux principales catégories de problèmes nous permet d'interpréter ces regroupements en termes de niveaux d'expertise spécifiques.

L'originalité de notre approche réside en grande partie dans le fait de considérer la distribution des niveaux d'expertise inférés comme variable dépendante (au moins pour une part) des parcours de formation analysés.

**Mots-Clés :** résolution de problèmes, conceptualisation, proportionnalité, évaluation des formations, expertise

---

## Mise en œuvre de débats sociocognitifs étayés en mathématiques auprès d'élèves en difficulté au cycle 3 dans le cadre des activités pédagogiques complémentaires

**Pierre Emery<sup>1</sup>**

*1 Professeur des écoles maître formateur, doctorant en sciences de l'éducation - ESPE de l'académie de Rouen- Centre interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en Éducation et en formation EA 2657 (CIVIC) – Université de Rouen– France*

L'objet de ce projet de communication est de présenter une recherche en cours de réalisation. Cette recherche, mise en œuvre dans le cadre d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation, se propose d'étudier l'effet d'un dispositif d'aide aux élèves en difficulté à l'école élémentaire dans le cadre des APC (activités pédagogiques complémentaires). Ce travail fait suite à un mémoire de master recherche qui avait pour objectif de recueillir les points de vue et les pratiques d'enseignants dans le cadre de séances d'aide personnalisée (dispositif analogue aux APC) en mathématiques au cycle 3. Ce travail exploratoire avait permis de faire émerger le fait que les pratiques enseignantes observées dans ce cadre s'apparentent souvent à une pédagogie de soutien. En effet, l'objectif majeur des enseignants est de faire en sorte que les élèves bénéficiant de l'aide personnalisée puissent, dans la mesure du

possible, suivre la progression de la classe, l'objectif sous-jacent étant de diminuer l'écart avec la norme (c'est-à-dire la classe) et de faire passer dans la classe supérieure un groupe d'élèves aussi homogène que possible. L'objectif majeur des enseignants est donc d'apporter des procédures immédiatement efficaces dans le but parfois explicite de remédier à une difficulté repérée en classe et d'avancer le plus rapidement possible. Par ailleurs, nous avons constaté que, même si les enseignants interrogés mettaient en avant dans leurs propos l'importance de la mise en mots par les élèves des procédures qu'ils mettent en œuvre, ce principe était fort peu respecté dans la réalité des séances observées.

L'hypothèse que nous avons émise à l'issue de ce travail exploratoire est qu'il est possible de passer d'un dispositif de soutien à un véritable dispositif d'aide aux élèves en difficulté par le truchement de cette mise en mot par l'élève de sa propre activité.

Le dispositif que nous proposons permettra de développer cette indispensable mise en mot par les élèves de leur propre activité. Il consistera à mettre en œuvre un débat sociocognitif entre les élèves, ce débat étant étayé par l'enseignant qui adoptera à cette occasion une posture de médiateur. Ce débat concernera des élèves de fin de cycle 3 (fin de CM1 ou CM2) et sera focalisé sur la résolution de problèmes multiplicatifs entrant dans le champ de la proportionnalité.

La démarche méthodologique envisagée s'apparente à une recherche appliquée de nature pédagogique et à enjeu pragmatique. Il s'agit d'une recherche-action fonctionnaliste prenant la forme d'une observation participante adossée et une approche essentiellement clinique mais dont certains aspects sont empruntés à la démarche expérimentale.

Cette recherche étant en cours de réalisation, nous nous attarderons essentiellement sur le cadre ayant permis d'aboutir au modèle théorique de ce dispositif que nous nommerons « débat sociocognitif étayé ».

Ce cadre théorique nous a permis d'aborder les concepts fondateurs de notre recherche :

- L'acte d'apprentissage abordé sous ses aspects cognitifs et affectifs.
- La métacognition avec notamment la posture adoptée par l'enseignant dans le cadre de l'activité métacognitive de l'élève en difficulté.
- L'accompagnement avec une focalisation particulière sur les médiations éducatives et sur l'importance de l'interaction sociale dans ce cadre.

Le modèle théorique que nous avons construit met en évidence l'importance de l'interaction sociale dans le processus d'apprentissage ainsi que le double étayage mis en œuvre par l'enseignant au cours de ce débat sociocognitif étayé :

- Etayage individuel permettant à chaque élève d'explicitier et de conscientiser ses procédures de résolution et ainsi d'accéder progressivement au savoir.
- Etayage de l'interaction au sein du groupe avec notamment une alimentation du débat sociocognitif.

L'hypothèse qui est au cœur de cette recherche est que ce dispositif d'aide doit permettre aux élèves de conscientiser leurs procédures de résolution de problèmes entrant dans le champ de la proportionnalité, de repérer celles qui sont efficaces et de les transférer dans une situation de classe ordinaire.

Afin de tester cette hypothèse, il nous faudra mettre en œuvre ce dispositif auprès de petits groupes d'élèves dont nous aurons préalablement évalué les difficultés grâce à un protocole d'évaluation diagnostique prenant la forme d'un corpus de problèmes multiplicatifs à résoudre individuellement.

Un corpus test a donc été élaboré à la fin de l'année scolaire 2014-2015 à des fins exploratoires et a été proposé à cinq classes de CM1 et de CM2. L'objectif essentiel de ce test exploratoire était d'identifier les situations pour lesquelles les élèves rencontrent le plus de difficultés et emploient des procédures variées. Il permettra, après analyse des résultats, de mettre au point un corpus de problèmes adapté qui sera proposé aux élèves des classes dans lesquelles nous interviendrons ensuite afin de finaliser le recueil de données de cette recherche.

**Mots-Clés :** dispositif d'aide, élèves en difficulté, activités pédagogiques complémentaires, école élémentaire, cycle 3

# L'inégal recours des élèves aux disciplines scolaires pour interpréter l'activité requise

Julien Netter<sup>1</sup>

*1 Attaché temporaire d'enseignement et de recherche - Équipe Circeft-Escol – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis – 2, rue de la liberté 93526 Saint-Denis Cedex, France*

Les travaux du laboratoire ESCOL de l'Université Paris 8 étudient depuis plus de vingt ans la construction des inégalités d'apprentissage à l'école (Bautier et Rayou, 2009) (Rochex et Crinon, 2011) (Bonnéry, 2015). Ils montrent que les rapports aux savoirs des élèves ne coïncident pas toujours avec les attentes de l'institution, et que ce hiatus conduit au développement de malentendus socio-cognitifs qui peuvent hypothéquer durablement la scolarité des enfants. Cette communication vise à décrire un aspect de ces malentendus en analysant la façon dont l'inscription disciplinaire telle que les enfants la conçoivent détermine l'activité qu'ils engagent dans une situation donnée, parfois fort différente de celle qui est requise par l'encadrant. Elle est appuyée sur un corpus de thèse de 468h d'observations de type ethnographique réalisées dans sept écoles élémentaires parisiennes socialement contrastées, aussi bien en classe que pendant les temps périscolaires.

Une situation extraite d'une séance de géométrie dans un CM1 en REP introduit le propos. Elle met en scène une élève aux prises avec la reproduction d'un schéma et permet l'examen attentif de sa démarche, qui témoigne d'une perception erronée de l'activité attendue. Les travaux de psychologie d'É. Sander (2000) éclairent un tel écart. Ils montrent que la pensée se développe par analogies, ce qui suppose l'existence de situations préalables auxquelles toute situation nouvelle peut être identifiée. Le déclenchement d'une analogie repose alors sur des « traits saillants » généralement superficiels. Sa pertinence dépend aussi bien de la justesse du choix de la situation antérieure à laquelle ces traits renvoient que de la façon plus ou moins précise dont cette situation antérieure a été préalablement interprétée. À l'école, l'accumulation de situations comparables dessine, pour les élèves, des disciplines scolaires que les enseignants mettent en exergue par l'utilisation de matériels spécifiques (Chartier et Renard, 2000). La perception de cette accumulation amène les élèves à construire des « consciences disciplinaires » variables (Cohen-Azria et al. 2013), qui agissent donc sur la façon dont une situation nouvelle est interprétée, selon un processus que l'on pourrait qualifier en suivant G. Bateson (1984) de « calibrage ». Dans le cas de l'exercice de géométrie qui a initié le raisonnement, il apparaît que l'élève observée aborde son activité comme elle pourrait le faire en arts visuels, s'évertuant à produire un dessin proche du modèle de son livre sans analyser les relations entre les objets géométriques qui lui permettraient d'accéder à la construction du schéma.

Une seconde situation tirée de l'observation d'élèves de CP de REP lors d'une visite au musée souligne l'importance qui incombe également au processus de calibrage de l'activité par l'inscription disciplinaire dans le cadre d'un projet. Elle montre en effet que l'identification d'apprentissages suppose alors que les enfants cherchent à dégager, derrière la thématique peu parlante, une inscription disciplinaire de l'activité qui permette de la définir. Le peu d'aide dont ils disposent pour le faire exacerbe l'inégalité de leur maîtrise des différentes disciplines ou de leur propension à engager cette recherche. Par exemple, trois élèves interprètent très différemment une même prescription. Un premier mobilise la littérature, une seconde les arts visuels quand le troisième semble démuné et se focalise sur sa tâche, sans parvenir à en anticiper les enjeux. Tous trois produisent des résultats semblables, dont les implications sont pourtant fort différentes en termes d'apprentissages scolaires. Ainsi, le cloisonnement entre logique thématique et logique disciplinaire, renforcé par le recours croissant à des encadrants non enseignants (Tardif et Le Vasseur 2010) dont participe la récente réforme des rythmes scolaires, contribue au développement de malentendus, en particulier chez les élèves les moins préparés par leur socialisation familiale à la gymnastique intellectuelle que suppose la traduction d'une logique à l'autre.

## Références bibliographiques

- Bateson G. (1984), *La nature et la pensée*, Paris, Éditions du Seuil, 252 p.
- Bautier É. et Rayou P. (2009), *Les inégalités d'apprentissage: programmes, pratiques et malentendus scolaires*, 1re éd, Paris, Presses Universitaires de France, 172 p.
- Bonnéry, S. (dir.) (2015), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires: études sociologiques*, Paris, France, La Dispute, impr. 2015, 215 p.

Chartier A.-M. et Renard P. (2000), " Cahiers et classeurs: Les supports ordinaires du travail scolaire ", Repères - Institut national de recherche pédagogique, n°22, pp. 210211.

Cohen-Azria C., Lahanier-Reuter D., Reuter Y. et Équipe THEODILE-CIREL (2013), Con- science disciplinaire: les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 113 p.

Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (dir.) (2011), La construction des inégalités scolaires: au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 212 p.

Sander E. (2000), L'analogie, du naïf au créatif analogie et catégorisation, Paris; Montréal(Qc), l'Harmattan, 220 p.

Tardif M. et LeVasseur L. (2010), La division du travail éducatif: une perspective nord-américaine, Paris, Presses universitaires de France, 208 p.

Mots-Clés : inégalités, disciplines scolaires, transfert d'apprentissages, travail par projet, partenariat

## ATELIER 3 – MATISSE-MODIGLIANI

Animateur : Anne-Lise DOYEN

Efficacité de l'enseignement explicite en éducation prioritaire : effets d'un changement de pratique pédagogique sur l'apprentissage de la technique opératoire de la soustraction en CE1	Céline Guilmois, Maria Popa-Roch & Bertrand Troadec
Secondarisation des discours et construction des savoirs à l'école	Martine Jaubert & Yann Lhoste
Que fait la danse au corps enseignant ? Les enjeux d'une formation expérimentale pour les professeurs débutants	Laurence Espinassy
Très bien, super, génial et Cie II. Félicitations et continuum intradidactique FL1/FLS	Brahim Azaoui

## Efficacité de l'enseignement explicite en éducation prioritaire : effets d'un changement de pratique pédagogique sur l'apprentissage de la technique opératoire de la soustraction en CE1

**Céline Guilmois<sup>1</sup>, Maria Popa-Roch<sup>2</sup>, Steve Bissonnette<sup>3</sup>, Bertrand Troadec<sup>4</sup>**

*1 CRILLASH: Centre de Recherches Interdisciplinaires en Lettres Langues Arts et Sciences Humaines - Université des Antilles, Campus de Schoelcher Martinique (97233) – ESPE de la Martinique, ESPE de la Martinique – UFR STAPS Campus Fouillole BP250*

*2 Maître de conférences - Laboratoire Adaptations au Climat Tropical, Exercice et Santé – Université des Antilles et de la Guyane, ESPE de Martinique – Route du Phare – Pointe des Nègres - BP678 – Fort-de-France - Martinique 97159 Pointe à Pitre, France*

*3 Département Éducation - Chercheur associé au Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE)*

*4 Professeur des universités - ESPE de l'académie de Martinique (Université des Antilles) – Route du phare BP 678 97262 Fort-de-France cedex Martinique*

Les enquêtes internationales, et plus particulièrement celle de PISA 2012, montrent qu'en France, les élèves issus de milieux défavorisés ont beaucoup moins de chances de réussir à l'école que les autres (Dubet 2014 ; Duru-Bellat 2013 ; Toulemonde 2004). Cette réalité ramène la question des méthodes pédagogiques au centre des débats. Les données probantes d'études concernant les méthodes d'enseignement (Bissonnette, Richard, Gauthier, & Bouchard, 2010) montrent que les pédagogies usuelles utilisées majoritairement dans les classes ne semblent pas être celles qui donnent les meilleurs résultats. A contrario, l'enseignement explicite utilisé par les enseignants et les écoles efficaces pour aborder des notions nouvelles, complexes et structurées est particulièrement porteur auprès des élèves en difficulté scolaire (Gauthier, Bissonnette, & Richard, 2013). Ce travail a pour objectif de tester l'efficacité de l'enseignement explicite auprès d'élèves scolarisés en zone d'éducation prioritaire en général, et en mathématiques, plus particulièrement.

La présente étude s'inscrit dans la tradition des recherches dédiées à l'enseignement efficace et vise à montrer qu'un changement de pratiques pédagogiques des enseignants face aux élèves en difficulté a un effet positif sur les performances scolaires de ces derniers. Ainsi, elle répond à une problématique plus large de l'éducation nationale qui s'est fixée comme objectif de réduire à moins de dix pour cent les écarts de résultats entre les élèves des réseaux de l'éducation prioritaire et les autres, dans les disciplines dites fondamentales, et ceci grâce à une refondation de l'école s'appuyant sur l'innovation pédagogique. L'enseignement explicite a montré son efficacité auprès d'élèves en

difficulté dans d'autres systèmes éducatifs tels que ceux du Canada ou des Etats-Unis (Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette, & Richard, 2005). Cette méthode comportant deux étapes principales que sont le modelage et la pratique guidée augmentent les possibilités de compréhension des concepts mathématiques. Cela explique la pertinence de cette pédagogie pour les tâches complexes et nouvelles.

Cette recherche est réalisée en France à l'académie de la Martinique, dans des classes de CE1 issues des Réseaux de l'Éducation Prioritaire Renforcés (REP+). Dans cette académie, comme au plan national, les performances des élèves sont considérées faibles dans les domaines scientifiques et mathématiques. À ce propos, un plan mathématique est mis en œuvre pour concourir à la progression réelle des élèves.

L'hypothèse testée est la suivante : lorsqu'un professeur enseigne la technique opératoire de la soustraction à des élèves de CE1 en REP+, les résultats sont meilleurs s'il utilise une pédagogie explicite que s'il utilise une pédagogie usuelle.

Cette prédiction est testée avec la participation de six classes de CE1, réparties au hasard en deux groupes : un groupe " enseignement explicite " et un groupe " enseignement usuel ". L'étude se déroule en plusieurs phases sur une durée de cinq semaines. Pour chacun des groupes, après une phase d'instruction des enseignants à la méthode d'enseignement, s'ensuivent une phase diagnostique (pré-test), une phase d'apprentissage de la technique opératoire de la soustraction et une phase d'évaluation des acquis (post-test). Premièrement, les résultats mettent en évidence que, quelles que soient les classes et les tâches réalisées, les élèves progressent entre les deux temps d'évaluation. Deuxièmement, et d'importance majeure, les données montrent que les élèves des classes ayant reçu un enseignement explicite obtiennent des performances supérieures aux élèves des classes ayant reçu un enseignement usuel.

L'ensemble des résultats de cette étude apporte des éléments empiriques supplémentaires au courant de recherche soutenant l'efficacité de l'enseignement explicite, ce qui renforce les pré-dictions qui en découlent, donc sa validité. D'un point de vue pratique, elle alimente l'idée que le changement de pratiques des enseignants a des effets bénéfiques pour les élèves des réseaux renforcés de l'éducation prioritaire. La méthode expérimentale utilisée permet de préconiser la généralisabilité de ces résultats à des publics similaires à celui de l'étude. L'enseignement explicite est une méthode efficace pour enseigner la technique opératoire de la soustraction auprès d'un public issu de l'éducation prioritaire. Elle présente donc un intérêt pour la communauté professionnelle des professeurs des écoles travaillant dans les REP+.

**Mots-Clés :** enseignement explicite, éducation prioritaire, réussite des élèves

---

## Secondarisation des discours et construction des savoirs à l'école

**Martine Jaubert<sup>1,2</sup>, Yann Lhoste<sup>2,3</sup>**

*1 Université de Bordeaux (LACES - E3D) – Université de Bordeaux – France*

*2 ESPE d'Aquitaine, Université de Bordeaux – France*

*3 Laboratoire d'épistémologie et de didactiques des disciplines de Bordeaux (Lab-E3D) – EA4140 – Université de Bordeaux, ESPE d'Aquitaine, 49 rue de l'école normale, 33021 Bordeaux cedex, France*

Nos travaux s'intéressent aux apprentissages scolaires et tentent de construire un cadre d'interprétation de la construction des significations qui s'inscrit dans la perspective historico-culturelle. Il s'agit pour nous, à partir des notions de « concepts spontanés »/ « concepts scientifiques » (Vygotski 1934/ 1985), et d'une conception du langage comme activité de construction de mondes (François 1993) et d'objets (Grize 1997) fondamentalement dialogique et contextuelle (Volochinov, 1929/1977 et Bakhtine, 1984), d'interroger le rôle du langage dans la construction des savoirs à l'école et les manières dont les élèves le mobilisent au cours de l'apprentissage. Nous croisons ainsi deux entrées théoriques, relatives au fonctionnement du langage d'une part, d'autre part des apprentissages.

En tant que chercheur en sciences du langage, nous empruntons à Volochinov (idem) et à Bakhtine (idem) la notion de « genre de discours » (forme langagière en dépôt dans la culture et toujours ancrée dans un contexte) et la

distinction entre genres de discours « premier » (tributaire de l'action) et « second » (qui reconfigure l'action selon des formes socialement normées), ainsi qu'à Maingueneau (1981) et Charaudeau (1993,1997) celle de « positionnement énonciatif ». En tant que didacticienne du français, nous considérons le langage comme étroitement lié aux opérations cognitives (Bronckart, 1996), ce qui nous conduit à lui attribuer un rôle d'outil psychologique (Vygotski, idem) fondamental dans le processus d'apprentissage, notamment pour ce qui concerne le langage écrit et les systèmes graphiques que l'anthropologie (Goody, 1979) considère comme de puissants outils de reconfiguration du rapport au monde et aux connaissances.

Nous postulons ainsi que les élèves doivent passer des mondes quotidiens (Bruner 2000 ; François, idem), dans lesquels ils ont construit des connaissances à partir de leurs perceptions et d'expériences particulières et subjectives, à des mondes scientifiques supposés par l'école (disciplinaires ou domaines d'activité) et que seuls des genres seconds de discours rendent dicibles. Mais si ces mondes scientifiques et les genres de discours afférents sont bien préexistants à l'élève, l'entrée dans chacun d'eux requiert la construction de points de vue nouveaux, de nouvelles manières de questionner les objets, de nouvelles valeurs et de nouvelles pratiques langagières (Jaubert & Rebière, 2009 ; Jaubert, Rebière, & Bernié, 2012). En effet, tout apprentissage disciplinaire suppose que l'élève s'inscrive dans un nouvel espace social, caractérisé par ses modes « d'agir- parler-penser », espace dans lequel seules certaines pratiques, dont les pratiques langagières et positions énonciatives sont reconnues comme pertinentes. Nous appelons « communautés discursives disciplinaires scolaires » (Bernié, Jaubert et Rebière 2004, Jaubert 2007) ces espaces qui permettent le déroulement de l'activité d'enseignement et d'apprentissage disciplinaire. L'élève est supposé s'instituer acteur dans chacune de ces communautés discursives disciplinaires scolaires et adopter les usages langagiers pertinents pour agir, penser, parler et construire les savoirs visés par l'enseignant.

Nous faisons l'hypothèse que cela n'est possible qu'à travers la « secondarisation » des discours, dans le cadre d'écrits et d'oraux de travail mis en œuvre au cours des séances et qui font entrer les élèves dans un processus de décontextualisation / recontextualisation de l'activité. Ce processus devrait en effet favoriser la construction des significations, leur négociation et reformulation avec la prise en compte de nouveaux éléments ignorés jusqu'alors, leur stabilisation, des repositionnements langagiers et des déplacements énonciatifs et cognitifs dans des formes plus secondes de discours qui devraient signaler la transformation de la « communauté discursive disciplinaire scolaire ».

Nous présenterons les résultats de deux recherches exploratoires et qualitatives menées dans deux classes de CM2, en sciences et en étude de la langue. Nous analyserons les déplacements langagiers et conceptuels d'élèves, ce que nous nommons processus de secondarisation, à partir de l'analyse de leurs discours oraux et écrits. Nous nous appuierons sur des extraits d'échanges oraux (transcrits à partir des séances filmées) et sur quelques écrits des élèves. Les outils d'analyse de discours sont empruntés notamment à Bakhtine, Bronckart, François, Grize, Volochinov, et réinterprétés à la lumière de notre cadre théorique.

Les résultats des analyses montrent que dans les deux disciplines, les énoncés initiaux, qui verbalisent des connaissances éloignées des savoirs visés, relèvent de discours de genre premier et sont fortement hétérogènes et hétéroglossiques (polyphoniques), preuve d'un positionnement énonciatif instable et peu adéquat. Les discours produits en fin de module verbalisent les savoirs attendus et se réalisent dans des genres seconds de discours montrant une orchestration de l'hétéroglossie et un positionnement énonciatif pertinent pour l'activité. Les discours intermédiaires montrent un travail de reformulation, des reprises modifications des objets et de l'activité, des dénivellations, des déplacements énonciatifs et cognitifs, un travail de mise à distance ou rapprochement des voix convoquées dans le discours, la construction d'îlots de cohérence par rapport au savoir. L'analyse rétrospective montre le travail conjoint de secondarisation et de construction des savoirs et la « disciplinarisation » des interactions au sein de la classe.

**Mots-Clés :** langage, apprentissages, genres de discours, secondarisation, positionnement énonciatif

# Que fait la danse au corps enseignant ? Les enjeux d'une formation expérimentale pour les professeurs débutants

Laurence Espinassy<sup>1</sup>

*1 Maître de conférences – ESPE d'Aix-Marseille - Aix Marseille Université, ENS Lyon, ADEF EA 4671, 13248, Marseille, France*

L'ESPE d'Aix-Marseille et le Ballet Preljocaj (Centre National Chorégraphique) s'engagent dans un partenariat déclaré par les deux ministères de tutelle. Ces deux institutions élaborent conjointement un programme de formation à destination des futurs professeurs dans le cadre d'un Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (PEAC), mis en œuvre à la rentrée 2015-16. Cette communication veut rendre compte de cette expérience novatrice de formation et des premiers résultats de recherche la concernant.

Plusieurs objectifs sous-tendent ce projet qui articule en continu la pratique artistique, le travail enseignant et la recherche :

- Il s'agit de susciter l'acquisition de connaissances et le développement des compétences professionnelles dans une logique ancrée : a) sur la mise en parallèle de deux sphères d'activités : le travail des danseurs et celui des enseignants, et b) sur le décloisonnement disciplinaire : la danse a pour atout de ne pas être pas une discipline scolaire (elle est incluse à l'EPS) et elle concerne autant les domaines scientifiques que les sciences humaines.

- Il est espéré que l'approche par le PEAC place les étudiants dans une dynamique de construction de leurs connaissances et de leurs compétences, telles que l'autonomie et la créativité au travail (développer une singularité professionnelle dans la classe, hors la classe, seul ou au sein d'une équipe,...), la gestion de situations complexes (faire face à son « public », investir l'espace de sa classe, tenir son rôle,... dans des contextes sans cesse renouvelés) ou le travail en équipe.

Du point de vue de la recherche, il s'agit d'apporter des éléments de réponse sur les effets escomptés par la mise en œuvre de ce dispositif, décrits ci-dessus.

- Les travaux engagés croisent, théoriquement et méthodologiquement, le champ de l'analyse ergonomique de l'activité avec celui des didactiques des disciplines et/ou professionnelles. Alors que l'analyse didactique s'intéresse à l'action par laquelle le professeur prescrit des tâches aux élèves et en régle l'accomplissement (Sensevy 2007), l'analyse ergonomique (Amigues, Faïta et Saujat 2004 ; Faïta et Saujat 2010) permet de resituer cette action et ces tâches dans l'activité à travers laquelle les professeurs, individuellement et collectivement, s'efforcent de faire ce qu'on leur demande de faire, et vise à la fois à susciter le développement de l'expérience professionnelle d'enseignants débutants et à rendre compte du développement provoqué. La mobilisation de ces deux points de vue paraît pertinente pour apporter des éléments de réponse sur les « bénéfiques » et effets en retour de ce dispositif de formation (Félix et Saujat 2008).

- Quels « observables » (Félix, Amigues, Espinassy 2014) construire à partir de la confrontation de deux sphères d'activité, Enseignement et Danse, qui se renvoient l'une à l'autre ? Nous faisons l'hypothèse que ce milieu spécifique, générant plusieurs registres de pratiques, et alternant, d'une part, diverses formes et postures d'observateur et d'observé (y compris dans le cadre méthodologique des « auto-confrontations » selon Clot et Faïta 2000), et d'autre part, divers lieux, temporalités, ..., tiendra un rôle de " révélateur " dans la transition d'une activité à l'autre. Nous souhaitons observer ce processus de « traduction d'une activité en une autre activité, [de] liaison entre activités » (Clot, 2003, p.12) et la prise de conscience comme « l'expérience vécue d'une expérience vécue » (Vygotski 1925/2003 : 78) qui en résultera chez les professeurs novices.

- Les questions soulevées concernent pleinement la formation des enseignants : les techniques du corps inscrites dans le patrimoine du métier enseignant - la conception de situations d'enseignement (particulièrement dans le nouveau cadre des EPI) - le regard analytique sur la pratique professionnelle des autres - la transmission des gestes professionnels.

Mots-Clés : travail enseignant, danse, compétences transversales, développement professionnel, techniques du corps, formation

## Très bien, super, génial et Cie II. Félicitations et continuum intradidactique FL1/FLS

**Brahim Azaoui<sup>1</sup>**

*1 Maître de conférences - ESPE d'Aix-Marseille, 2 rue Jules Isaac, 13626 Aix-en-Provence Cedex 1 / Laboratoire Parole et Langage (LPL) – CNRS : UMR7309, 5 avenue Pasteur, 13604 Aix-en-Provence*

Les travaux sur le geste professionnel de l'enseignant (Bucheton & Soulé 2009) ont permis de distinguer différentes dimensions des actions pédagogiques dans la classe : tissage, atmosphère, pilotage, étayage, objets de savoir/techniques. Dans cette contribution, nous nous concentrerons sur ce qui relève de « l'atmosphère », qui correspond à « l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun » (ibid.). Son rôle nous semble en effet essentiel si l'on considère que l'apprentissage se fait dans et par les interactions didactiques qui ont lieu dans cet espace intersubjectif. Nous connaissons le rôle que joue la dimension psychoaffective dans les apprentissages (Bogaards 1988) ; c'est la raison pour laquelle le cas des félicitations émises par les enseignants nous paraît une entrée intéressante pour observer la construction de cette atmosphère puisque « l'appréciation, la relation, le dialogisme et l'affect sont impliqués dans la situation d'évaluation ». (Chardenet, 1999).

Ce travail fait suite à une précédente étude (Azaoui 2014) qui avait mis au jour une différence contextuelle dans la gestion des félicitations par une même enseignante selon le public auquel elle avait affaire (français langue seconde, FLS/français langue première, FL1). Nous avons alors montré une différence qualitative en faveur d'une relation interpersonnelle plus marquée en FLS. Pour autant, nous avons été amenés à envisager la possibilité que ce comportement soit idiosyncrasique à cette enseignante. La présente contribution, que l'on situera dans l'axe 4, se propose donc de poursuivre cette réflexion pour voir s'il est possible de dessiner une tendance dans cette pratique d'évaluation. Partant de la précédente étude, notre hypothèse de départ est la suivante : le contexte pédagogique est susceptible d'avoir un effet qualitatif sur la réalisation des félicitations multimodales émises par l'enseignante. Pour cela, nous considérerons un nouveau corpus présentant les mêmes caractéristiques : une enseignante de collègue intervenant à la fois en FLS et en FL1. La situation se prête donc assez idéalement à l'observation et à l'analyse comparée des félicitations multimodales.

Notre travail, que nous avons souhaité mener dans une approche ethnographique de la classe (Cambra-Giné 2003), nous a amené à suivre et filmer une enseignante de français en collègue dans sa classe de sixième et en unité pédagogique pour élèves nouvellement arrivés (UPE2A) sur une année scolaire ; nous avons ainsi récolté plus de 15 heures de film de classe (10h en FLS et 5h en FL1) que nous avons visionnées puis triées. Nous avons exclu les enregistrements où l'enseignante monopolisait la parole ou encore ceux où les apprenants effectuaient un travail écrit, de rédaction par exemple. Les quatre séances (2 FLS + 2 FL1, soit environ 3h) qui ont été consacrées ont ensuite été transcrites puis annotées à l'aide du logiciel de transcription multilinéaire ELANOR (Sloetjes & Wittenburg 2009) afin de faciliter l'analyse multimodale. Notre conception de la mimogestualité s'inscrit dans les « gesture studies » (McNeill 1992 ; Kendon 2004) qui considèrent que gestes et parole relèvent d'un même processus cognitif. L'analyse de l'atmosphère nous amène à privilégier une analyse des discours en interaction (Kerbrat-Orecchioni 2005) qui concentre des concepts opératoires provenant de l'interactionnisme symbolique, de l'analyse du discours ou encore de l'analyse conversationnelle.

Les premiers résultats obtenus semblent confirmer notre précédente étude. En nous appuyant sur le continuum compliments-félicitations que nous avons alors proposé (Azaoui 2014) - les premiers étant entendus comme des feedbacks positifs qui s'appliquent prioritairement à l'objet félicité, les seconds des feedbacks considérant en premier lieu la personne félicitée - nous constatons une construction d'une relation interpersonnelle plus forte avec les apprenants allophones. Ce travail nous invite à réfléchir au continuum FLS-FL1 et, sur le plan pédagogique/formateur, à nous interroger sur la question des transferts de compétence possibles d'un contexte pédagogique à un autre, et par extension à la formation qu'il est possible d'envisager.

**Mots-Clés : félicitations, contexte FLS/FL1, multimodalité, continuum intradidactique, formation**

## Liste des auteurs

Ailincăi, Rodica  
Alamargot, Denis  
Ali, Maurizio  
Alonso-Cabezas Margarita  
Alpe, Yves  
Audras, Isabelle  
Avel, Patrick  
Azaoui, Brahim

Bader, Barbara  
Barbier Bertrand  
Barthes, Angela  
Behra, Séverine  
Belhadjin, Anissa  
Bernard, Alain  
Béziat, Jacques  
Bishop, Marie-France  
Bissonnette, Steve  
Blanc-Maximin, Sylviane  
Boujut, Émilie  
Budin, Romuald  
Buznic-Bourgeacq, Pablo

Caliari, Peddy  
Calvet, Anne  
Cappe, Émilie  
Carnus, Marie-France  
Carol, Rita  
Catoire, Pascale  
Chalmeau, Raphaël  
Charpentier, Philippe  
Chateignier, Cindy  
Crinon, Jacques

Davin-Chnane, Fatima  
De Saint Martin, Claire  
Demogeot, Nadine  
Drot-Delange, Béatrice  
Dussaux, Maryvonne

Emery, Pierre  
Emo, Martine  
Espinassy, Laurence

Farges, Géraldine  
Félix, Christine  
Ferone, Georges  
Filippi, Pierre-Alain  
Foselle, Stéphanie

Gabillon, Zehra  
Goigoux, Roland  
Grisoni, Pascal  
Gruson, Brigitte  
Guégnard, Christine  
Guilmois, Céline

Hedjerassi, Nassira  
Heutte, Jean  
Huet, Marie-Laure

Jarlégan, Annette  
Jaubert, Martine  
Jeziorski, Agnieszka  
Julien, Marie-Pierre  
Kalali-Cantelaube, Faouzia  
Kruger, Ann-Birte

Léna, Jean-Yves  
Lacaille, Arnaud  
Lacroix, Florence  
Lainé, Aurélie  
Lamic, Nicolas  
Lasne, Annie  
Laurent, Yvette  
Le Borgne, Philippe  
Le Paven, Maël  
Leclair, Françoise  
Levain, Jean-Pierre  
Lhoste, Yann  
Luxembourger, Christophe

Ménagé, Soazic  
Macaire, Dominique  
Magogeat, Quentin  
Maire, Hélène  
Martin, Perrine  
Mary, Latisha  
Meunier, Boris  
Michel-Delaunay, Virginie  
Miot, Catherine  
Monceau, Gilles  
Monod-Ansaldi, Réjane  
Morin, Émilie  
Morin, Marie-France  
Moussay, Sylvie  
Mouton, Jean-Claude

Nahrstedt Françoise  
Nédélec Trohel, Isabelle

Netter, Julien  
Numa-Bocage, Line  
Olympio, Noémie

Paia, Mirose  
Palomarès, Émilie-Anne  
Panero, Alain  
Perez-Roux, Thérèse  
Perrault, Bruno  
Perret, Cathy  
Perronnet, Clémence  
Pons, Xavier  
Popa-Roch, Maria  
Priolet, Maryvonne

Raab, Raphaëlle  
Raimon, Nathalie  
Ramassamy, Cédric  
Ramat, Christine  
Ramdani, Rachida  
Raso, Maria Vincenza  
Rey, Lucie  
Ria, Luc  
Richard-Principalli, Patricia  
Richit, Nathalie  
Roderon, Armelle  
Rossignol, Marie-France

Samson, Dominique  
Saura, Bruno  
Seguy, Emmanuel  
Si Moussa, Azzedine  
Simard, Arnaud  
Simonet, Pascal  
Specogna, Antonietta

Tant, Maxime  
Tazouti, Youssef  
Tenret, Élise  
Thamin, Nathalie  
Therriault, Geneviève  
Troadec, Bertrand

Vergnolle Mainar, Christine  
Vernaudeau, Jacques  
Villemonteix, François

Watelain, Éric  
Weil, Joyce  
Young, Andrea

## Table des matières

<b>Programme du Lundi 21 mars 2016</b> .....	<b>5</b>
<b>Programme du Mardi 22 mars 2016</b> .....	<b>6</b>
<b>SESSION 1</b> .....	<b>8</b>
Dispositifs partenariaux de recherche en éducation : Quels contextes ? Quelles méthodes ? Quels acteurs ? ..9	
Refondation de l'éducation prioritaire : un exemple de projet partenarial de recherche entre l'ESPE et le Rectorat de l'académie de Créteil .....	10
Du contexte partenarial à l'activité coopérative de recherche : l'exemple d'un groupe de recherche et développement dans l'académie de Caen .....	11
Impliquer des étudiants MEEF dans des dispositifs partenariaux : enjeux de recherche et de formation	12
La Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant : un exemple québécois de partenariat entre le milieu de la recherche et le milieu scolaire.....	14
Éducation à la citoyenneté, sociabilité et conflits : enjeux et embarras de l'agir éducatif.....	15
L'éducation à l'orientation en première STMG, que nous apprennent des recherches dans les lycées ? .	17
L'éducation au patrimoine à l'école primaire : une forme contemporaine d'enseignement ? .....	18
La projection vers le(s) futur(s) en éducation au développement durable : quels leviers possibles ? .....	20
Classification des enseignants d'éducation physique et sportive à partir de leurs perceptions de l'inclusion.....	22
Croyances et pratiques des enseignants de maternelle à l'égard des enfants allophones : résultats d'une étude en Alsace-Lorraine .....	24
Étude comparative entre les enseignants français de classe ordinaire et ceux de classe/établissement spécialisés dans le cadre de la scolarisation des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme : stress, soutien social, stratégies de coping et burnout .....	25
La menace du stéréotype au sein de dispositifs pour l'inclusion scolaire. De l'éducation spéciale à l'éducation spécialisée pour tous. Vers une mutualisation des savoirs et des savoir-faire.....	27
<b>SESSION 2</b> .....	<b>29</b>
Développement du métier de formateur.....	30
Comment devenir formateur d'enseignant quand on est d'abord enseignant ? .....	31
Développement du métier de formateur en ESPE .....	32
Les nouveaux outils de la professionnalité enseignante et leur mise en œuvre sur le terrain : Le cas du formateur ESPE dans les TD délocalisés .....	34
La photographie adressée, comme méthode indirecte d'accès à l'expérience du formateur .....	35
Mémoires professionnels et de recherche de niveau 1 et 2 : rapports à la commande d'écriture et pratiques d'accompagnement .....	36
Le rapport au numérique des enseignants : controverses au sein d'un lycée et enjeux identitaires.....	38
Espace numérique, motivation d'apprentissage et performances scolaires – une étude longitudinale....	40
Enseigner de l'informatique à l'école primaire ? La recherche ANR DALIE .....	41

Effets de l’hybridation d’une formation en ligne : contributions de la psychologie positive à l’évaluation de trois modalités de formation d’enseignants via le MOOC Bâtisseurs de possibles .....	42
Place et effets de la lecture de textes documentaires dans la mise en œuvre de scénarios de construction-résolution de problèmes scientifiques en biologie à la fin de l’école primaire.....	45
Interactions dans une classe de cours préparatoire dans une activité d’orthographe approchées .....	46
La mise en espace de l’écrit scientifique en cycle 2 : le tableau, un outil d’apprentissage pour les élèves ? .....	48
Influence de l’enseignement de stratégies métacognitives de régulation de la compréhension sur les performances en lectures d’élèves de cycle 3 .....	49
<b>SESSION 3.....</b>	<b>51</b>
Recherche collaborative chercheurs et professeurs spécialisés. Le jeu à l’école, intrication entre ludique et savoirs résistants.....	52
Jeu pour apprendre et compétences professionnelles pour la prise en compte de la difficulté de l’élève.....	53
Jouer pour apprendre proprio motu à l’école.....	54
Entre stratégie et hasard : le jeu comme principe d’inclusion.....	55
Une recherche collaborative sur la professionnalité des enseignants en ESPE : tension(s) entre une visée de développement et une visée épistémique.....	57
Recherches en didactique clinique et perspectives en formation d’enseignants. Une nouvelle voie à explorer .....	58
Recherches collaboratives dans deux LéA : quels enjeux pour la production de ressources et le développement professionnel des acteurs ? .....	60
L’enseignant-e, l’animateur et la sociologue : mise en place et gestion collaborative de l’évaluation universitaire d’une action éducative.....	62
Des effets du dispositif « Plus de maîtres que de classes ». Enjeux et tensions du travail à plusieurs .....	64
Coéducation : regards croisés d’étudiants se destinant, les uns au métier de professeur des écoles, les autres au métier d’intervenant social auprès des familles .....	65
<b>SESSION 4.....</b>	<b>67</b>
Quelles places aux langues, quel rôle des familles à l’école maternelle ? Réflexions méthodologiques, pratiques et théoriques à partir de projets de recherches transdisciplinaires.....	68
La petite section en tant qu’espace de transition et de médiation entre les langues parlées à la maison et la langue de scolarisation .....	69
Parents d’élève en situation transculturelle .....	70
Analyse méthodologique d’un projet de recherche-action-formation : l’approche du français comme langue seconde à l’école maternelle.....	71
Pratiques éducatives scolaires et familiales en Polynésie française. Recueil d’un corpus en contexte plurilingue.....	73
Interdisciplinarité et enseignements interdisciplinaires : clartés et équivoques du discours institutionnel .....	75
Limite d’une formation transdisciplinaire à l’usage pédagogique des TIC des enseignants en formation initiale en École Supérieure de Professorat et d’Éducation (ESPE).....	76

Étude croisée du rapport aux savoirs à l'égard des sciences naturelles et des sciences humaines et sociales : portraits d'élèves de la fin du secondaire au Québec .....	78
Comparer des situations emblématiques de potentialités interdisciplinaires à l'École : enjeux scientifiques, enjeux de formation. Illustration à travers la comparaison, par la dialectique contrat/milieu, de situations investissant la proportionnalité en mathématiques et en éducation physique et sportive (EPS).....	79
Construire et analyser un dispositif expérimental en classe maternelle. Un exemple d'approche systémique pour étudier l'activité autonome de l'élève en grande section .....	81
Le développement de la construction identitaire et le recours à l'analyse oculométrique dans une perspective de connaissance du développement typique et atypique .....	83
« Dessine-moi la réussite » : construction d'un programme de recherche sur les représentations des enfants.....	84
Analyse d'un nouvel espace de formation au sein d'un établissement scolaire REP+ .....	85
<b>SESSION 5.....</b>	<b>87</b>
Complémentarité des méthodes et techniques plurielles utilisées par le chercheur pour analyser l'activité enseignante des professeurs des écoles .....	88
Analyser l'activité de préparation de classe des maîtres à partir d'un cadre conceptuel composite .....	89
Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves .....	91
Pourquoi une histoire comparée de l'enseignement de la littérature ?.....	92
Fracture numérique et perception des maîtrises des compétences TIC .....	94
L'usage d'outils numériques nomades pour l'entraînement à la compréhension de l'oral en anglais .....	95
Enseigner la littératie numérique scolaire : une nécessité ?.....	97
Écriture et littérature numériques : nouvelles perspectives pour développer la compétence scripturale	98
Parler publiquement des enseignants en France : réflexions sociologiques sur les déterminants d'une parole experte .....	100
Auto-efficacité généralisée et burnout chez des enseignants accueillant des élèves avec un trouble du spectre de l'autisme : rôle du stress perçu, des stratégies de coping et de l'expérience professionnelle	101
Étude de l'activité des chefs d'établissements .....	103
Repenser les inégalités au sein des systèmes éducatifs à l'aune de la théorie des capacités de Sen....	104
<b>SESSION 6.....</b>	<b>106</b>
Images et représentations du métier d'enseignant dans la France de l'Océan indien.....	107
L'orientation des filles en fin de troisième à travers différents territoires.....	108
Réformes des programmes scolaires et genre – Regards croisés sur deux disciplines d'enseignement..	109
Parcours de formation et développement de l'expertise en résolution de problèmes de proportionnalité chez des étudiants et professeurs stagiaires du premier degré .....	111
Mise en œuvre de débats sociocognitifs étayés en mathématiques auprès d'élèves en difficulté au cycle 3 dans le cadre des activités pédagogiques complémentaires.....	112
L'inégal recours des élèves aux disciplines scolaires pour interpréter l'activité requise.....	114
Efficacité de l'enseignement explicite en éducation prioritaire : effets d'un changement de pratique pédagogique sur l'apprentissage de la technique opératoire de la soustraction en CE1.....	116

Secondarisation des discours et construction des savoirs à l'école.....	117
Que fait la danse au corps enseignant ? Les enjeux d'une formation expérimentale pour les professeurs débutants .....	119
Très bien, super, génial et Cie II. Félicitations et continuum intradidactique FL1/FLS .....	120
<b>Liste des auteurs .....</b>	<b>121</b>