AREF 2019

Livret des résumés

– Ce document répertorie l'ensemble des résumés des contributions au congrès AREF 2019.

En vous reportant à la page 3, déroulez le programme en fonction des conférences et tables rondes, symposiums (textes de cadrage et communications intégrées) ou communications orales.

Bonne lecture et bon congrès ! –

Le comité d'organisation AREF 2019

Site web : https://aref2019.sciencesconf.org/
E-mail : aref2019@u-bordeaux.fr

@congresaref2019
http://www.linkedin.com/in/congresaref2019

Table des matières

TABLE DES MATIERES 2

CONFERENCES ET TABLE RONDE 12
Conférence 1 12
Conférence 2 13
Conférence 3 15
Conférence 4 16
Table ronde – « Eduquer demain… » 17

RESUMES DES SYMPOSIUMS 19
Symposium 24 : Éduquer au sens des limites à l'heure de l'Anthropocène 19
Symposium 53 : Des rapports à … au cœur du processus d'enseignement – apprentissage. Quand le sujet s'impose à la table du savoir.Descriptif général 27
Symposium 61 : Éducation citoyenne : idéaux, modèles sous-jacents et réalité 44
Symposium 62 : Affronter le changement en éducation: qu'en est-il du bienêtre en enseignement? 49
Symposium 81 : Comment parle-t-on d'éducation ? Analyses de discours produit sur les politiques éducatives. 59
Symposium 83 : Quelles connaissances singulières produit la « recherche avec » ? 70
Symposium 89 : L'influence des chefs d'établissement d'enseignement : activité, pouvoir et développement 82
Symposium 92 : Collaborations interprofessionnelles et dispositifs capacitants pour une école inclusivE 93
Symposium 103 : La formation des acteurs de l'alternance : valeurs, finalités et conditions de réussite d'un parcours de professionnalisation. .. 98
Symposium 125 : Faire des recherches de genre en éducation et formation : perspective ou champ spécifique de la recherche en éducation et formation 105
Symposium 150 : Voir l'école depuis Marseille : approche intersectionnelle des rapports de domination en éducation prioritaire 112
Symposium 168 : La recherche participative pour mieux accompagner les acteurs de la formation initiale en enseignement 125
Symposium 171 : Équité et inclusion en contexte de diversité : pratiques institutionnelles et points de vue des apprenants sur leurs expériences scolaires 133
Symposium 178 : Les compétences numériques des formateurs et des apprenants : tendances actuelles 155
Symposium 217 : Mobilité institutionnelle : résistances, créativité et partenariat 169
Symposium 222 : La discussion collective : quels usages dans la formation des enseignants et dans la recherche en éducation ? 182
Symposium 249 : Entre visée heuristique, visée praxéologique et visée critique : les sciences de l'éducation d'aujourd'hui à demain 193
Symposium 260 : Regards croisés sur l'inclusion/exclusion des élèves migrants dans différents contextes scolaires nationaux 202
Symposium 302 : Observer/questionner les pratiques des professionnels de l'éducation et de la formation pour analyser l'évolution des formations 210
Symposium 317 : Eduquer et Former en Education Physique et Sportive : Des interactions aux apprentissages. 226
Symposium 333 : Les formations d'enseignant.e.s en matière de « vivre-ensemble » en Belgique, au Québec, en France et en Suisse 237
Symposium 338 : Processus comparés d'éducation inclusive : mutations professionnelles ? 250
Symposium 347 : Interactions langagières en classe et construction des ressources linguistiques pour penser et dire les savoirs 258
Symposium 353 : Professionnalisation à et de l'Université 268
Symposium 366 : Agir et apprendre par le corps. Approches par l'activité en éducation et formation 279
Symposium 381 : Les dimensions langagières diversifiées des classes de mathématiques 282
Symposium 394 : Rôle des compétences non académiques dans les parcours scolaires et professionnels. 290
Symposium 398 : Actualité des problématiques de l'éducation artistique en France, au Québec et en Suisse 302
Symposium 406 : Ce que le jeu fait aux familles. En ludothèque, en famille, le jeu dans la relation père-enfant(s) et dans la fratrie : projet, méthodes et analyses transdisciplinaires 308
Symposium 425 : Education à la sexualité en milieu scolaire : quelle éducation pour quelles valeurs ? 314
Symposium 433 : Des politiques scolaires bienveillantes aux pratiques d'éducation inclusive : quels enjeux subjectifs pour la formation des enseignants? 320
Symposium 437 : De la communauté éducative : discours et pratiques 326

Symposium 445 : Comment sécuriser la diversité des transitions études-formation-emploi pour les publics les moins diplômés ?..... 336
Symposium 457 : Savoirs scientifiques et croyances religieuses 342
Symposium 460 : Il fallait voir le film pour comprendre » : recueillir et interpréter le témoignage d'enfants et de jeunes en protection de l'enfance..... 348
Symposium 493 : La construction de la posture tutorale : approche transversale et pluricatégorielle 353
Symposium 511 : Variations théoriques et hybridations au sein de programmes de recherche à visées technologiques et transformatives..... 358
Symposium 552 : Investir de nouveaux terrains : enjeux et conditions pour un regard pluriel sur des objets complexes 368
Symposium 558 : Le conseiller principal d'éducation, histoire, identité et formation. Actualités de la recherche..... 377
Symposium 566 : Les jugements scolaires : répercussions sur les élèves..... 385
Symposium 567 : Où en est la professionnalisation des formations scolaires et universitaires en France 15 ans après la création du RNCP et 11 ans après le vote de la loi LRU ?..... 390
Symposium 570 : Les interactions sociales en contexte éducatif impliquant des enfants et adolescents en situation de vulnérabilité : ce que nous apprend l'étude de leur participation 400
Symposium 577 : Les enfants parlent de la classe. Enseignements empiriques et méthodologiques d'une démarche peu pratiquée 405
Symposium 584 : Singularité et complexité des territoires ultra-marins français en éducation : quels contenus d'enseignement contextualisés pour Mayotte, La Réunion et la Polynésie ? 415
Symposium 587 : Conseils d'élèves, conseils municipaux : interroger les formes de participation des enfants et la médiation des adultes 423
Symposium 652 : Interactions entre enseignement des SVT et histoire : histoire de la vie et de la Terre, sciences historiques, histoire des sciences 432
Symposium 658 : Recherche internationale, éducations et dispositifs bi/plurilingues 437
Symposium 662 : Démocratiser l'ambition scolaire dans l'éducation prioritaire ? L'exemple du dispositif des Parcours d'Excellence en France.. 446
Symposium 713 : Parentalité(s) en question 456
Symposium 714 : Les outils d'aide à l'apprentissage pour les élèves avec un trouble des fonctions visuelles, entre utilisation et instrumentalisation 464
Symposium 717 : Pénétration et développement de la pédagogie Montessori dans les pratiques scolaires 471
Symposium 728 : L'accélération des rythmes des réformes de la formation professionnelle : une recherche d'articulation entre politiques, dispositifs et acteurs de la formation 479
Symposium 749 : Que fait le terrain à la recherche en éducation ?..... 486
Symposium 775 : La classe inversée: activité des enseignants, activité des élèves..... 499

RESUMES DES COMMUNICATIONS D'ATELIERS..... 505
CO n°1 : Pilotage en milieu scolaire difficile : entre prescriptions et innovations, quel pouvoir d'agir ? Un éclairage porté par une étude cas en REP+ .. 505
CO n°6 : Savoirs universitaires et difficultés d'apprentissage des étudiant·e·s 506
CO n°11 : Ce qu'une philosophie des institutions propose à la pédagogie : l'exemple de la Laboratory School de Chicago (1896-1904) 508
CO n°12 : L'influence des conditions de travail sur le développement de l'identité professionnelle. Etude comparative entre des apprenti-e-s en commerce de détail et en maçonnerie en Suisse 509
CO n°13 : Le coenseignement orthopédagogue/enseignant au primaire : quand l'école s'adapte à la diversité des élèves 511
CO n°16 : Les représentations et le travail sur les corps des décrocheurs dans le dispositif MLDS . 512
CO n°18 : Regards nouveaux sur une question ancienne : les organisations éducatives..... 513
CO n°22 : Et si enseigner l'écriture commençait par s'intéresser au rapport à l'écrit des élèves ? Etude exploratoire avec des élèves de fin du primaire. 515
CO n°23 : Le travail à plusieurs enseignants vecteur d'innovations pédagogiques à l'école primaire ? Analyse du processus de traduction du dispositif "Plus de maîtres que de classes"..... 516
CO n°26 : L'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire français (1970-2018) : débats, configurations institutionnelles et pratiques enseignantes. 518
CO n°27 : Formation à l'analyse du travail dans l'enseignement supérieur et développement de compétences pour l'intervention 519
CO n°28 : Usage déclaré des outils technologiques et numériques pour l'accessibilité du langage écrit en classe ordinaire de collège 521
CO n°29 : La communication professionnelle de l'infirmière à l'hôpital : la relève 523
CO n°30 : Silence et musée : accès au savoir, éducation culturelle et pédagogie cognitive..... 524
CO n°31 : Pratiques d'enseignants relatives à l'éducation à la santé au Maroc..... 527
CO n°33 : Ennui en classe et désengagement scolaire 528

CO n°35 : Développer l'intelligence émotionnelle par la réflexivité – leçons tirées d'une expérimentation en licence 529
CO n°37 : Le traitement des erreurs des élèves par des étudiants fonctionnaires stagiaires et des enseignants, en cours d'action, en classes du premier degré. Approches didactique et pédagogique. 531
CO n°38 : La fonction des musées dans la construction sociale de l'œuvre d'art dès l'enfance 532
CO n°39 : Importer l'entreprise à l'université ? Des courtiers de l'entreprise au cœur d'une redéfinition des frontières de l'institution académique..... 534
CO n°42 : Les habiletés professionnelles dans les pratiques enseignantes 535
CO n°43 : Autorité et reconnaissance. Théories canoniques, ressaisies contemporaines, perspectives. 537
CO n°44 : Eduquer aux questions vives en lycée agricole : levier(s) ou nouveau(x) dilemme(s) auprès des professeurs d'éducation socioculturelle? 538
CO n°46 : Autonomie, autorité et médias. Quelles propositions de médiations pour apprendre à se diriger dans un monde médiatisé ?..... 540
CO n°47 : Le plan d'intervention au Canada et en Europe : une analyse comparative entre cinq systèmes scolaires..... 541
CO n°49 : L'observation et la régulation des conduites motrices : logiques de fonctionnement des enseignants d'EPS stagiaires et perspectives pour la formation initiale 543
CO n°50 : Analyser des données à l'aide d'algorithmes d'apprentissage automatique : quels obstacles pour des étudiants et doctorants en sciences de l'éducation ?..... 544
CO n°51 : Rapports à l'apprentissage et familles populaires : étude de cas à partir de l'accompagnement parental scolaire d'enfants en début de primaire 545
CO n°54 : La « base » et le « sommet » : les relations de pouvoir dans les écoles primaires françaises 547
CO n°55 : L'éthos professionnel des orthophonistes prenant en charge la difficulté scolaire en mathématiques à travers les mémoires de fin d'étude..... 548
CO n°57 : L'(a)motivation des élèves en situation d'évaluation 549
CO n°58 : La posture de l'entre-deux chez les professionnels du secteur médico-social : l'épreuve de la coordination des parcours de vie des enfants en situation de handicap..... 551
CO n°59 : Comment l'épistémologie personnelle influence-t-elle la manière d'argumenter ? Analyse qualitative des rapports à la connaissance et à l'avis des élèves de 2nd en classe de S.V.T. 552
CO n°63 : Pour une didactique professionnelle de la formation initiale 553
CO n°65 : Le plagiat à l'université : d'un paradigme à l'autre..... 555
CO n°67 : La formation initiale des professeurs des écoles en matière de bien-être. Regards sur quelques pratiques en Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE)..... 556
CO n°68 : Le transfert de compétences du champ sportif vers le champ académique chez les étudiants-Sportifs de Haut Niveau au service de la réussite à l'Université..... 558
CO n°69 : Rapports aux savoirs en enseignement supérieur et environnements numériques d'apprentissage..... 559
CO n°70 : Un métier de l'entre-deux pour les AESH : exploration d'une éthique professionnelle ? ... 561
CO n°71 : Projections professionnelles et attentes vis-à-vis de la formation. Quels effets sur l'insertion professionnelle des étudiants universitaires ?... 563
CO n°72 : La professionnalisation de l'enseignement universitaire à travers les dispositifs de formation en alternance. Étude de cas dans une université belge francophone..... 564
CO n°73 : Pour une philosophie analytique de l'éducation en France ?..... 566
CO n°76 : Reconfigurations de la professionnalité des formateurs à l'épreuve de l'universitarisation de la formation des infirmiers en France 568
CO n°77 : Dynamiques socio-affectives au sein d'un groupe-classe : le rôle du sentiment de sécurité 569
CO n°79 : De la désorientation adolescente à l'orientation scolaire 571
CO n°82 : Philosopher avec les adolescents au collège..... 572
CO n°84 : Elite scolaire et EPS : quel avenir pour la recherche et la formation ? 574
CO n°85 : La formation des enseignants du secondaire supérieur en sciences naturelles : étude longitudinale en Fédération Wallonie-Bruxelles 575
CO n°87 : Les tables régionales d'éducation interordres au Québec ou l'expérience d'un espace collaboratif d'action publique..... 576
CO n°88 : Emergence d'un collectif apprenant chez les formateurs en soins infirmiers utilisant la simulation clinique dans leur dispositif de formation 578
CO n°90 : Analyse comparée du contenu et de la qualité des objectifs du plan d'intervention au Québec, en France et en Belgique 580
CO n°95 : Représentations et usages du numérique dans l'enseignement primaire : étude comparative en Polynésie française et en Nouvelle-Calédonie 581

CO n°96 : L'enseignement des formes et des grandeurs en grande section d'école maternelle en France 582
CO n°98 : Le corps enseignant des Lettres-histoire aux lisières de l'Institution : entre liberté et marginalisation 584
CO n°100 : La gestion de l'hétérogénéité scolaire dans les ZEP, une question d'éthique professionnelle ? 585
CO n°105 : Les rôles sociaux en EPS entre le dire et le faire : une histoire de perception 586
CO n°107 : Penser la formation d'un médiateur culturel "novice" 588
CO n°108 : Le développement professionnel des enseignants par la transmission explicite de pratiques ordinaires entre pairs 589
CO n°110 : L'institutionnalisation de la bienveillance : tissage d'un lien particulier aux élèves ? 590
CO n°112 : Appropriation par des enseignants d'une ressource fondée sur l'histoire des sciences pour introduire des concepts fondamentaux de chimie au collège 592
CO n°113 : Peut-on fonder philosophiquement l'idée de sanction éducative ? 593
CO n°114 : L'éducation artistique comme levier de l'éducation inclusive 595
CO n°115 : Des caricatures inductrices de la problématisation : une séquence forcée relative à la nutrition des végétaux pour des élèves de terminale scientifique 596
CO n°116 : Les activités professionnelles des enseignant.e.s de trois cantons de l'Arc jurassien en Suisse: premiers résultats d'une enquête quantitative 597
CO n°120 : Enjeux de création d'une haute école pédagogique intercantonale: tertiarisation, organisation institutionnelle et statut du personnel 599
CO n°121 : Interdisciplinarité scolaire – L'exemple de l'éducation aux droits de l'enfant en Suisse romande 600
CO n°122 : Synchronisation entre l'objet de recherche et le terrain : réflexions méthodologiques et éthiques à partir de regards croisés dans nos parcours d'apprenti-chercheur. 602
CO n°123 : Handicap cognitif et bonheur à l'école 603
CO n°126 : Apprentissages en mathématiques et problématisation : vers de nouvelles pratiques. 605
CO n°128 : L'orientation scolaire des jeunes migrants désignés « EANA » ou l'enjeu d'une construction décisionnelle ambiguë 606
CO n°130 : Enjeux psychoaffectifs de la rédaction en FLE : le cas des étudiants tunisiens 607
CO n°135 : Grandir avec la Nature (ECRIN) : Un projet de Recherche Action Participative 609
CO n°137 : Contribution d'une approche éco-systemique à l'analyse et à l'optimisation des dispositifs de formations initiales en formation d'entraîneurs de football. 610
CO n°141 : Le rapport entre socialisations scolaire et familiale : étude des traces littératiées d'activités culinaires menées dans des écoles maternelles françaises 612
CO n°142 : Professionnalisation par l'apprentissage au travail: le cas des Intervenants en prévention de risques professionnels et l'acquisition de nouveaux savoir-faire dans la prévention de risques psychosociaux 613
CO n°145 : Niveau de « maitrise » et capacité de modélisation des transformations chimiques : étude de cas des étudiants en Licence 1 614
CO n°151 : En quoi la pratique de la philosophie avec les enfants à l'école contribue-t-elle à une éducation à la fraternité ? 616
CO n°154 : Les obstacles et facilitateurs aux périodes de jeu libre : perception des éducatrices 617
CO n°160 : La construction d'objets dans des situations d'apprentissage en éducation civique et en histoire – une comparaison franco-allemande 619
CO n°163 : Exploration des émotions et des stratégies cognitives de régulation émotionnelle mises en œuvre par les étudiants primo-arrivants à l'université lors de la préparation de l'examen le plus important du semestre 621
CO n°170 : Les effets de l'implémentation de ressources ludifiées en mathématiques sur la motivation des élèves 622
CO n°173 : L'organisation contre la profession ? Quand la prévention du décrochage scolaire interroge les professionnalités enseignantes. Réflexions à partir d'une comparaison France, Luxembourg, Canton du Valais. 624
CO n°175 : Évaluer l'exposé magistral : pour quelles alternatives pédagogiques ? 625
CO n°180 : Compétences et didactique 626
CO n°181 : Diversité et détermination des pédagogies de l'éducation au développement durable 628
CO n°188 : Les animateurs, « jeunes à éduquer » et « éducateur de jeunes » : Appropriations des logiques institutionnels par les agents de l'institution 629
CO n°197 : Articuler créativité et réalisme dans l'enseignement supérieur : leçons tirées de la licence science sanitaire et sociale option « médiateurs de santé pairs » 631
CO n°198 : Pédagogie coopérative et collaborative en réseau d'éducation prioritaire : constitution

d'une communauté apprenante d'enseignants, chercheurs et étudiants 632
CO n°202 : Ce que fait l'inclusion au groupe professionnel des professeurs des écoles..... 634
CO n°205 : L'apprentissage de l'allemand dans les collèges français : un choix problématique..... 635
CO n°207 : Les maîtres-chiens au service des administrations de l'Etat : entre héritage cynotechnique, invention et transmission de savoir-faire professionnels méconnus 637
CO n°209 : Le travail collectif des enseignants, un singulier pluriel : effet des Arrière-plans sur la variabilité des modalités de réception des injonctions ministérielles 638
CO n°211 : Préoccupations et dilemmes autour des « classes sans notes » chez des enseignants d'un collège d'éducation prioritaire renforcée 639
CO n°212 : Construction de l'orientation en fin de 3è : politiques, pratiques des professionnels, des parents et des jeunes 641
CO n°216 : Médiation scolaire et division du travail : nouvelle fonction, nouvelle professionnalisation ? 643
CO n°218 : Le « débat » comme dispositif pédagogique privilégié pour l'étude des films dans le cadre du dispositif Lycéens et apprentis au cinéma : du modèle de sociabilité du ciné-club aux pratiques enseignantes différenciées dans les classes 645
CO n°223 : Penser l'apprenant en contexte : formation de l'identité d'apprenant et des préférences d'apprentissage d'élèves engagés dans une activité théâtrale 646
CO n°226 : Réussir autrement : Étude des nouveaux modes de transmission en marge des institutions 648
CO n°229 : Temporalités et positionnements professionnels des conseillers pédagogiques de circonscription face à l'alternance 649
CO n°231 : L'enseignement universitaire en contexte virtuel et numérique. Une étude de cas 650
CO n°232 : Clinique de l'éducation : Un exemple de pratique de formation..... 652
CO n°233 : Déterminer des profils à partir de l'étude des conceptions initiales de la voiture autonome pour des préconisations à l'éducation à la sécurité routière. 653
CO n°235 : Image cinématographique et processus psychiques inconscients dans un cours de philosophie au lycée..... 654
CO n°238 : L'entretien ergologique, une activité de restitution de l'expérience 656
CO n°248 : Former au métier de soignant : quels enjeux pour les cadres de santé formateurs ? ... 657
CO n°251 : Rapport à l'orthographe des enseignants de l'école primaire et style pédagogique 658
CO n°253 : L'implication, la structuration et le soutien à l'autonomie : trois dimensions de l'enseignement importantes pour l'engagement des étudiants..... 660
CO n°254 : L'apprentissage du raisonnement clinique comme un schème, serait-il favorisé par la première rencontre du patient, ressentie comme un temps d'éblouissement, pour l'étudiant en formation initiale de kinésithérapie ? 662
CO n°256 : Education et construction de l'identité à l'adolescence : résultats préliminaires d'une recherche sur la pratique du dialogue philosophique avec les adolescents. 664
CO n°257 : Le cycle de vie des végétaux dans les curricula et les manuels scolaires de quatre régions européennes – Quelle approche et quel lien avec l'éducation au développement durable ? 665
CO n°258 : Les obstacles scolaires à l'ouverture sociale de l'enseignement supérieur : le cas des étudiants entrés par la voie « convention éducation prioritaire » (CEP) à Sciences Po 667
CO n°265 : Le chemin de l'école comme tiers-lieu : regards croisés sur l'agentivité des élèves dans un espace interstitiel..... 669
CO n°266 : Pratiques langagières et processus de secondarisation autour de la rencontre avec l'oeuvre. Une expérimentation croisée arts plastiques et arts visuels dans un lycée implanté en milieu rural. 670
CO n°267 : Ré(agir) au harcèlement entre pairs à l'école : rôle des témoins et conséquences de leurs actes sur les trajectoires des victimes..... 672
CO n°268 : Des enseignants vaudois face à la diversité culturelle: dilemmes éprouvés et pratiques pédagogiques..... 673
CO n°271 : Eduquer, enseigner à ces élèves en mal de liens Vers une Pédagogie Institutionnelle Adaptée aux troubles à expression comportementale (PIA)..... 674
CO n°273 : Séquences développementales de la lecture : comparaison entre élèves sans déficience intellectuelle et élèves présentant une déficience intellectuelle bénéficiant du dispositif Ulis École. 676
CO n°274 : Le recensement, l'évaluation et l'analyse de dispositifs de pédagogie active dans l'enseignement universitaire. 677
CO n°278 : Comprendre les dynamiques psychiques de la souffrance professionnelle de l'enseignant. Vers une Plasticité Posturale de l'Enseignant. ... 679
CO n°281 : Comment créer un climat de confiance en formation interculturelle ? - Importance de l'ice-breaking 680

CO n°283 : Le récit de vie, un outil fiable pour une démarche de recherche en Sciences de l'Education ?..... 682
CO n°285 : Accès à l'école et parcours d'élèves dans l'Éducation de base: une analyse de la production d'inégalités et des politiques de distribution d'opportunités éducationnelles au Brésil..... 683
CO n°286 : Contrastes des mobilités éducatives internationales pour les « jeunes » : Un potentiel processus d'émancipation et de reconnaissance des différences. 684
CO n°289 : Analyse d'un dispositif d'analyse de pratiques avec des enseignants du secondaire : comment transmettre l'incertitude au sein de l'institution du savoir ?..... 686
CO n°290 : Éduquer à l'image : défis et apports de l'enseignement d'histoire des arts..... 687
CO n°296 : Pratiques d'écriture impliquée des enseignant·e·s, pour quel pouvoir d'agir ?..... 688
CO n°299 : Le rôle des connaissances préalables et des capacités visuo-spatiales dans l'analyse cinématique d'une représentation statique. 690
CO n°300 : Problématisation dans une séquence forcée en sciences au cycle 3 : quels malentendus scolaires ?..... 691
CO n°301 : Conceptions du professeur d'EPS chez des formateurs et savoirs à transmettre en STAPS. 693
CO n°303 : Argumentation et numérique à l'école : quels apports possibles pour des jeunes ayant des troubles du comportement ? 695
CO n°304 : Prévention des violences sexuelles au collège : accompagner et évaluer la mise en œuvre d'une boîte à outils dans le cadre d'une recherche-intervention 696
CO n°314 : Cache-cache dans l'invisible du travail enseignant : ce qui amène les enseignants à construire ou utiliser un type de support de cours plutôt qu'un autre. 698
CO n°326 : L'aménagement de la classe, un outil pédagogique collaboratif. 699
CO n°327 : Vers une école inclusive : pratiques collaboratives et processus de construction du collectif « Parents-Ecole » en Classe Passerelle . 701
CO n°328 : Les assistants d'éducation: une position dominée dans l'espace scolaire?..... 702
CO n°342 : Dispositif de recherche et de formation pour l'étude des gestes professionnels didactiques d'enseignants débutants..... 703
CO n°352 : Développement professionnel des professeurs des écoles débutants dans le domaine de la lecture de textes fictionnels 705
CO n°357 : Poursuite des études dans l'enseignement supérieur, maladies graves chronicisées et inclusion : recherche-intervention sur la compréhension des enjeux d'un dispositif de médiation 706
CO n°359 : Étudier la faisabilité d'une discipline scolaire : exemple de l'enseignement moral et civique 708
CO n°360 : Professionnalisation du métier d'enseignant au Primaire pour de futurs professeurs des écoles : approche longitudinale et contrastive par la théorie des représentations sociales..... 709
CO n°364 : Musées et Ecole : Typologie de la Web éducation muséale à destination des écoles et du public scolaire et du public enseignants. 711
CO n°369 : Tentative de construction d'une culture certification dans la branche de la retraite complémentaire et de la prévoyance 712
CO n°376 : Interroger la formation des enseignants au regard de l'éducation relative à l'environnement. Exemple des arts plastiques .. 714
CO n°382 : Le poids de l'accompagnement sur le processus d'acculturation des étudiants internationaux : Entre la préparation du voyage et le début du séjour 715
CO n°385 : Doit-on prédire la "mort du cours magistral" ? Former les étudiants de demain : une approche contextualisée de la question de la réussite par l'étude des effets des styles d'enseignement 716
CO n°387 : Universitarisation en institut de formation en soins infirmiers: vers un remaniement de l'identité professionnelle des cadres de santé formateurs 718
CO n°392 : La pédagogie par l'exemple : une stratégie pour lutter contre les stéréotypes de genre ? Le cas de la filière informatique 719
CO n°393 : « Déconstruction d'un concept sociopolitique : le décrochage dans l'enseignement supérieur » – Cécile CHARAZAS - Université de Bordeaux, France 720
CO n°396 : Le modèle professionnel de formation des enseignants au Brésil au sein du Programme National de Formation des Professeurs de l´Éducation Basique (PARFOR) 722
CO n°403 : Des aménagements à destination des étudiants en situations de handicap à l'université : entre généricité et spécificités..... 723
CO n°405 : Ce que la vie scolaire doit à l'espace géographique, et réciproquement Les inscriptions d'un professeur du premier degré dans une zone rurale de pauvreté 724
CO n°415 : L'universitarisation de la méthodologie de l'alternance : panoramique des pratiques pédagogiques en Communauté française de Belgique 725
CO n°416 : Les étudiants algériens à Paris. Parcours et contraintes. 727

CO n°420 : La bienveillance, une vertu professionnelle ? Etude exploratoire des conceptions et des pratiques professionnelles de la bienveillance et du bien-être à l'école chez les personnels d'éducation (CPE) 729
CO n°428 : L'évaluation de la dimension architecturale des récents établissements scolaires. Enquête sur le ressenti des collégiens. 730
CO n°438 : L'approche "EMILE" dans le contexte de l'apprentissage à l'école primaire 732
CO n°440 : La représentation sociale des acteurs de l'éducation muséale en ligne et à l'international733
CO n°442 : Entre injonctionà faire vivre les valeurs républicaines et formation des enseignants : Quel développement professionnel ? 735
CO n°451 : Analyse des liens entre la typicité catégorielle des élèves et les interactions en classe 736
CO n°455 : Ethique de l'informatique : un nouveau concept à enseigner ? 737
CO n°458 : Modalités de pratique et stress à l'école. Les garçons et les filles face à la mixité (France) et à la non-mixité (Belgique francophone) en éducation physique et sportive. 739
CO n°464 : Le système scolaire public et privé : quelles différences dans l'implication des parents ? 740
CO n°465 : De l'innovation pédagogique à la recherche : un outil collaboratif utilisant la réalité augmentée, au service de l'apprentissage de la Check-List utilisée au bloc opératoire 741
CO n°471 : L'enseignement et le contenu des manuels sont-ils propices à l'appropriation du concept de résonance en physique des ondes? 743
CO n°475 : Cohérence cardiaque et bien-être en milieu scolaire 745
CO n°479 : Comprendre et réguler ses émotions en classe préparatoire aux grandes écoles : un processus de socialisation ? 746
CO n°483 : Ré envisager l'articulation dynamique entre recherche et formation : un dispositif en spirale 748
CO n°487 : Du tactile et du digital dans l'apprentissage pianistique : l'utilisation par de jeunes pianistes du mode "evaluate" intégré à une application dédiée au piano 749
CO n°489 : Comprendre l'activité langagière des agents scolaires dans leurs interactions avec des parents de collégiens : portraits contrastés de CPE 751
CO n°499 : Devenir danseur professionnel à Dakar : Parcours de formations et diversité des espaces de pratiques. 753
CO n°501 : Réaliser un film pédagogique à l'université. Regard clinique sur l'écriture du scénario 754
CO n°510 : Du « dire faire » dans une équipe au « faire dire » dans une autre. Analyse des effets collatéraux d'une recherche 756
CO n°517 : Monde du dehors, monde du dedans La médiation transculturelle de la sage-femme à La Réunion et à Mayotte 757
CO n°520 : Les représentations du métier des professeurs des écoles au prisme des conditions de travail locales et des trajectoires de long terme 759
CO n°523 : L'accompagnement de stagiaires : Conception, mise en œuvre et analyse d'un dispositif dans le cadre d'une recherche collaborative 760
CO n°524 : L'impact des réseaux sociaux sur les relations adolescentes 761
CO n°525 : École d'éducateurs: la réflexion sur la pratique dans la formation continue des enseignants. 763
CO n°532 : De la perception du patient comme «partenaire» dans la relation soignant-soigné à la modélisation d'un partenariat en santé 764
CO n°534 : Analyse de quelques déterminants du développement de la recherche en sciences infirmières : le cas du DU Recherche en Sciences Infirmières et Paramédicale 765
CO n°540 : « Deuxième chance » et « égalité des chances ». Comparaison des nouveaux dispositifs éducatifs en France et en Argentine 767
CO n°541 : Pratiques enseignantes et ressources en contexte mahorais 769
CO n°542 : « La construction sociale de la xénophobie » Analyse d'expériences ordinaires chez des collégiens et lycéens Français, Italiens et Suisses 770
CO n°543 : Usages des TICE chez les enseignants du secondaire au Maroc : Quels enjeux ? Quelles démarches ? 771
CO n°546 : Le partenariat université-école du Centre de Formation Initiale en Enseignement du Québec 773
CO n°547 : L'importance de l'éducation artistique dans la formation de professeurs des écoles élémentaires 774
CO n°548 : Résidence en éducation et professionnalisation des professeurs au Brésil : entre construction de savoir professionnel et savoir d'expérience. 776
CO n°550 : Parcours scolaires et logiques socialisatrices de mères sur un territoire rural en Loire Atlantique 777
CO n°551 : Dispositif de formation et d'accompagnement à la démarche des orthographes approchées à l'intention d'enseignants du 1er cycle du primaire : un projet de recherche-action 779

CO n°574 : Les professionnels face aux comportements troublés et troublants des élèves de maternelle 780
CO n°582 : La participation individuelle des enfants en famille d'accueil : points de vue croisés 781
CO n°583 : Accompagnement parental de la scolarité, stress scolaire, satisfaction de vie et performances scolaires d'adolescents-élèves.... 783
CO n°586 : « Le temps de l'étude, une affaire de cultures » Une approche pluridisciplinaire de la question de la réussite par l'analyse de la face cachée de l'étude des étudiants à l'Université .. 784
CO n°589 : Représentations du métier et de l'action syndicale chez les enseignants français 786
CO n°592 : Le mémoire de fin d'études en formation à l'enseignement. Le cas de la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS, Suisse)... 788
CO n°597 : Formation universitaire des cadres religieux : objectiver la laïcité par des disciplines académiques ou transmettre une laïcité substantive ? 789
CO n°599 : Approche anthropo-systémique des transformations du rôle de la formation professionnelle face aux changements des politiques publiques : Cas de la restructuration de la branche Famille du régime général de sécurité sociale 790
CO n°600 : La conception de « Silva Numerica », Environnement Virtuel Educatif pour penser et agir dans un écosystème forestier : un point de vue de didactique professionnelle..... 792
CO n°603 : Quelles adaptation de l'approche par compétences au contexte socioculturel béniois en français dans les classes de CM2 ? 794
CO n°604 : Valoriser l'investissement pédagogique : le cas particulier de l'Université Paris-Est 795
CO n°607 : Analyse filmique dans la formation de futurs enseignants à l'interculturalité 797
CO n°609 : Jeux d'acteurs et coordination dans un projet d'innovation numérique dans l'éducation artistique et culturelle..... 798
CO n°612 : Les Diplômes Universitaires de formation civile et civique. : de l'ambition politique aux défis pédagogiques d'une formation à la laïcité pour les cadres religieux musulmans 799
CO n°613 : La construction du rapport aux « élèves allophones » en Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants. Une lecture des difficultés scolaires au prisme des difficultés linguistiques 801
CO n°616 : Interculturalité en éducation musicale à l'école : une étude en milieu contrôlé des modes de séquentialisation et des processus de régulation de l'enseignant..... 802
CO n°619 : Accueil et fonction phorique en situation éducative et de formation 804
CO n°620 : De l'Education aux Emotions au Capital Emotionnel : Fonctions exécutives, Heutagogie et Méditation/Pleine Conscience et Présence Attentive. 805
CO n°621 : L'observation participante en activité : l'entretien comme mode de co-construction située de données..... 807
CO n°622 : Activité physique et risque de décrochage scolaire scolaire. Une enquête en Cote d'Opale..... 809
CO n°623 : Les questions de genre et de sexualité à l'école : la montée du discours conservateur au Brésil 810
CO n°625 : Entre contournements et subversions : la réception de la politique d'innovation pédagogique par les enseignants des écoles expérimentales de la Villeneuve de Grenoble (1972-2005)..... 811
CO n°629 : Impact des dispositifs liés à la santé sur l'évolution des représentations vis-à-vis du sport des étudiants de L1 Staps. 813
CO n°630 : Le carnet ethnographique ou de recherche : une méthode visuelle pour la formation universitaire 814
CO n°631 : Ingénieur.e.s pédagogiques du supérieur : approche sociologique des dynamiques de professionnalisation et des processus de reconnaissance d'un groupe professionnel composite 816
CO n°632 : Quelle efficacité d'un dispositif numérique pour former le jugement moral d'élèves de cycle 2 ? Une analyse didactique 817
CO n°636 : Mieux comprendre comment l'intégration sociale des enfants dans le groupe de pairs favorise l'engagement à l'école dès la maternelle..... 819
CO n°643 : Congruence de valeurs personnelles/professionnelles et bien-être au travail : étude de cas d'enseignants d'EPS dans l'Académie de Lille 820
CO n°644 : Futurs enseignants : plaidoyer pour interroger le concept de leur formation dans un contexte post-totalitaire. 822
CO n°646 : Comment accompagner la professionnalisation de futurs chefs de projet en regard de la complexité contemporaine des exercices professionnels ? Analyses à partir d'un dispositif universitaire interdisciplinaire 823
CO n°649 : Mise à l'épreuve du modèle de Tinto pour expliquer la persévérance scolaire des étudiants postsecondaires au Québec..... 824
CO n°650 : L'éducation au développement durable dans les curricula marocains : quelles thématiques, quelle approche et quelles valeurs ? 826
CO n°655 : Diversité et différence dans la formation des enseignants : une étude sur l'éducation brésilienne à l'heure actuelle 828
CO n°657 : Approche psychosociale des déperditions scolaires en côte d'Ivoire 829

CO n°659 : Rôle et place de la femme dans le handball 830
CO n°661 : Directeurs et directrices d'école primaire : vers une conception genrée du métier et des pratiques ? 831
CO n°664 : Regards croisés d'experts et de novices sur la bienveillance à l'école maternelle : étude à partir d'analyses de l'activité fondées sur des autoconfrontations 833
CO n°666 : Photographies de l'inclusion : qu'en disent des collégiens ? 834
CO n°667 : L'apprentissage en synergie de l'oral littéraire au lycée 836
CO n°671 : La culture professionnelle des professeurs des écoles. L'école primaire vue des coulisses. 837
CO n°673 : Entre volonté d'émancipation et évitement. Des jeunes femmes portant un foulard musulman dans l'enseignement supérieur français 838
CO n°674 : L'exposé à l'oral de l'EAF, un objet didactique singulier et complexe. 839
CO n°675 : Fabriquer et traduire la prescription pédagogique : l'exemple du Schéma Métropolitain des enseignements artistiques de la Métropole de Lyon 840
CO n°681 : Enseignants de judo et reconfigurations de l'activité : analyse quantitative des attentes sur le plan de la formation 842
CO n°682 : Place des processus évaluatifs scolaires dans la (re)production des rapports sociaux de classe, de sexe et d'éthnicité 843
CO n°683 : Le rapport à l'écriture d'élèves à l'entrée du collège : comparaison de deux disciplines scolaires 844
CO n°696 : Questionner les croyances, les attitudes et les pratiques des enseignantes lors des activités scientifiques à la maternelle 846
CO n°697 : Piloter à distance par la gestion : regard sur la politisation d'une politique éducative par des cadres intermédiaires 848
CO n°703 : Quels espaces de pratiques des jeux dangereux à l'école primaire ? 849
CO n°704 : Réflexion épistémologique et sémiotique dans une perspective didactique d'enseignement apprentissage du concept de liaison chimique 850
CO n°707 : Glissements épistémologiques en l'enseignement expérimental chez les futurs enseignants marocains..... 852
CO n°715 : Diversité de rapports au savoir d'un même groupe-classe d'élèves finissants au secondaire 853
CO n°716 : Concevoir un dispositif transformatif au service du développement professionnel des entraîneurs experts 854
CO n°720 : Comment des enseignants du premier degré deviennent-ils pédagogues ? 856
CO n°722 : Intégration, par des enseignants de la formation professionnelle du secondaire, d'une approche favorisant la compréhension en lecture et retombées pour leurs élèves 857
CO n°726 : L'enseignant au premier cycle universitaire : un acteur essentiel du développement des compétences scripturales numériques 859
CO n°727 : Tectonique des plaques (concept intégrateur) : Quelles conceptions d'apprenants du secondaire ? 860
CO n°731 : Les effets éducatif de l'engagement étudiant : le cas des militants à la Faculté de Lettres et Sciences Humaines de Limoges 862
CO n°733 : Implication de l'enfant à la relation éducative qui le lie aux accompagnateurs des tiers-lieux..... 863
CO n°735 : Les difficultés en stage à l'enseignement comme levier d'apprentissage professionnel 864
CO n°737 : Les professeur.e.s des écoles reconverti.e.s : un point déterminant pour la reproduction de ce groupe professionnel et un rapport au métier qui interroge sur l'évolution de la condition enseignante ? 865
CO n°738 : Formation des enseignants et démocratisation de l'école : analyse du discours de 29 enseignants-stagiaires en fin de formation... 867
CO n°739 : Pour une pédagogie du stage supervisé dans la éducation physique: la pratique comme lieu et espace de formation. 868
CO n°740 : Approches contemporaines de promotion de la nation à partir de l'éducation. Une analyse internationale. 870
CO n°744 : Auto-efficacité parentale et engagement au préscolaire en Turquie, au prisme de la co-éducation du caractère 872
CO n°746 : Enquête sur un dispositif expérimental de formation des professeur.e.s des écoles stagiaires en ÉSPÉ 873
CO n°762 : Décrochage et dispositifs pour la persévérance scolaire: enjeux, effets 875
CO n°765 : Quelles relations entre l'exercice de la vigilance didactique, le travail hors la classe et les gestes d'ajustement pendant la classe ?..... 877
CO n°767 : L'épreuve d'écriture du mémoire d'ingénieur : une mise à l'épreuve des identités 878
CO n°768 : Prévention du décrochage scolaire: Résultats d'un programme accrochant 880
CO n°769 : Pratiques inclusives universitaires et dispositifs de soutien 881
CO n°772 : Le sentiment d'efficacité de l'enseignant, un levier important pour le changement de pratiques: résultats d'une démarche d'accompagnement en classe du secondaire. 883

CO n°773 : Favoriser l'engagement des élèves en accompagnant leurs enseignants: Résultats d'une recherche-intervention 884
CO n°778 : Les évaluations standardisées dans le système éducatif chilien: pour quoi les acteurs y adhérent-ils? 886
CO n°781 : Vers une typologie des modes de régulation de la qualité des établissements scolaires : une analyse comparée de huit systèmes éducatifs..... 887
CO n°784 : la montée de l'externalisation dans les collèges en éducation prioritaire 889
CO n°785 : À quelles conditions l'aide peut-elle être utile aux élèves à l'extérieur de la classe ? 891
CO n°786 : Approche des professionnalités enseignantes par l'étude des manières de vivre le temps 892
CO n°796 : Étude anthropo-didactique de la réussite universitaire en licence 3 au croisement du travail personnel, des styles d'enseignement, et des spécificités épistémologiques des savoirs en jeu 894
CO n°797 : Cartographier le web pour enquêter sur les cultures enseignantes..... 896
CO n°798 : Le coaching sportif ; une notion intéressante pour analyser un système national de formation en éducation physique et en sport au regard des démarches scientifiques utilisées : l'exemple de la France (XIXe-XXe) 897

INDEX DES AUTEURS..... 899

]

Conférences et table ronde

CONFERENCE 1

Vincent BERRY – « Jeux (vidéo), apprentissages et éducation : contours d'une problématique »

Date et lieu : Mercredi 3 juillet 2019, 10h00 à 11h00

Résumé :

Qu'il s'agisse de « mondes virtuels », tels que Word Of Warcraft, dans lesquels des joueurs vivent une « deuxième vie », ou de pratiques dites « e-sportives » qui rassemblent les « meilleurs » joueurs (mondiaux) de Fortnite au sein de compétitions filmées, ou encore, à l'image de Candy Crush, de jeux « occasionnels » que l'on pratique dans les transports en commun, le jeu vidéo est devenu en l'espace de 40 ans un objet culturel majeur. Premier loisir chez les enfants et les adolescents, en expansion chez les adultes et les seniors, il concerne, sous des formes diverses, toutes les composantes ou presque de la société. Logiquement, son succès interroge le monde politique et culturel. S'agit-il d'un simple divertissement, d'un (nouvel) art, d'un (nouveau) sport, d'un problème sociétal dont les excès seraient à encadrer ?

Dans le champ de l'éducation, si ses possibles méfaits sont débattus (ses liens par exemple avec la question du décrochage scolaire ou du développement de l'enfant), on s'interroge dans le même temps sur ses dimensions éducatives. Qualifié parfois de « puissant dispositif d'apprentissage », ses propriétés en font selon certains un pertinent outil pédagogique pour la formation et l'éducation : apprentissage par la pratique, principe de rétroaction immédiate, contextualisation des savoirs, scénarisation de l'activité, recours à la simulation et l'expérimentation…. L'émergence dans les années 2000 des « jeux sérieux », ces dispositifs pensés pour l'apprentissage, et les encouragements parfois institutionnels à utiliser le jeu vidéo en classe, témoignent d'un intérêt grandissant du champ de l'éducation pour l'aspect potentiellement éducatif des pratiques vidéoludiques.

Si des recherches de plus en plus nombreuses s'intéressent aux liens entre jeux vidéo et apprentissages et soulignent les spécificités et les qualités pédagogiques d'un dispositif vidéoludique, un certain nombre d'interrogations, de problèmes et de difficultés scientifiques demeurent. En premier lieu, il est souvent difficile d'établir des relations entre l'acquisition de savoirs ou le développement de compétences dans une pratique vidéoludique et sa « transférabilité » dans d'autres domaines. On peut en outre se demander si, comme dans le cas de « jeux sérieux », la transformation d'un jeu vidéo, dont le but est le divertissement, en un dispositif pédagogique, dont le but est l'apprentissage, ne transforme pas profondément la nature de l'activité. Sommes-nous toujours dans le cadre d'une activité ludique ou d'un « exercice déguisé » ?

Pour mener à bien ces réflexions, nous resituerons d'abord l'état du débat scientifique sur la relation entre jeu (vidéo) et apprentissage pour, dans un deuxième temps, à partir de travaux sur les joueurs de jeux vidéo, analyser des processus d'apprentissages. Dans un dernier temps enfin, nous proposerons quelques éléments théoriques pour penser la question de la relation entre jeu (vidéo) et apprentissage. Nous interrogerons plus particulièrement un « angle mort » de la recherche sur le jeu en éducation : la question des dispositions. En effet, les différentes enquêtes sociologiques que nous menons sur les pratiques ludiques, qu'il s'agisse de jeu vidéo ou de jeu de société, dans le cadre des loisirs ou de la formation, révèlent des disparités en termes d'expériences, de socialisations au jeu et

de dispositions à s'engager (ou non) dans telle ou telle forme d'activité ludique. Parfois explicatives de difficultés rencontrées dans les usages pédagogiques du jeu, ces différences de culture ludique selon l'âge, le genre ou le milieu socioculturel sont à mettre en relation avec deux écueils récurrents dans la littérature : celui d'une pensée du jeu chez l'enfant comme un trait « naturel », et celui d'une pensée du jeu comme un dispositif dont ses seules propriétés techniques et pédagogiques suffisent à engager son joueur.

Références :

Berry Vincent, *L'expérience : jouer, vivre, apprendre dans un jeu vidéo*, Presses Universitaires de Rennes, 2012.

Berry Vincent, Andlauer Leticia (dir.*), Jeux vidéo et adolescence*, Presses Universitaires de Laval, 2019.

CONFERENCE 2

Zoé ROLLIN – « Analyser les situations scolaires et éducatives par le prisme des éthiques du *care* : une ressource pour penser l'école inclusive »

Date et lieu : Mercredi 3 juillet 2019, 16h30 à 17h30

Résumé :

Cette communication propose de réfléchir à l'intérêt de la prise en compte des éthiques du *care* (Gilligan, 1986 ; Tronto, 2009) pour penser la recherche en éducation et plus spécifiquement les problématiques autour de l'école inclusive. Les principaux travaux menés en philosophie et en psychologie sociale sur les éthiques du *care* sont souvent associés à la sphère du soin ou réservés à la compréhension des situations d'emploi dits «subalternes » et sont encore peu mobilisés en sciences de l'éducation. Pourtant, ces éclairages sont aidants pour penser les tensions de l'accompagnement pédagogique dans un contexte de vulnérabilité accrue que sont les expériences de scolarité à l'épreuve de la maladie grave. À partir de recherches originales menées à l'intersection des champs de l'éducation et de la santé, je présenterai quelques résultats sur l'expérience scolaire des élèves du second degré à l'épreuve de la maladie grave chronicisée et sur les tensions posées à l'institution scolaire ordinaire. Je montrerai notamment que l'étude des temporalités est centrale pour comprendre l'expérience scolaire des élèves suivis pour des événements de santé grave, et qu'une partie d'entre eux connaît une situation de handicap, qu'elle soit reconnue ou non sur le plan administratif. En lien avec ces difficultés, des besoins d'accompagnement sont présents : les parents sont assignés à un travail d'accompagnement intense, en particulier les mères. Par ailleurs, la prise en compte des besoins de ces élèves pose des questions inédites aux établissements scolaires ordinaires, et confronte les professionnels à des situations souvent méconnues et chargées de représentations. Il sera question de voir en quoi ces situations scolaires vécues apportent des éléments de compréhension sur certaines facettes de la relation pédagogique qui sont souvent impensées. Dans le contexte de la maladie grave, le rapport pédagogique se voit profondément questionné. La relation éducative est en prise avec un processus d'individualisation qui n'est pas sans conséquences. Celui-ci assigne les professionnels de l'éducation à un travail émotionnel dont la charge est importante. Par ailleurs, le travail enseignant se voit augmenté de tâches qui dépassent largement le strict mandat de la transmission de connaissances. Des « tâches de *care* » associant posture de sollicitude et tâches interstitielles deviennent centrales dans ce contexte (Rollin, 2015, 2016). Par ailleurs, la prise en charge d'élèves soignés pour un cancer fait du travail en équipe

pluridisciplinaire une donnée centrale. La prise en compte des besoins des élèves gravement malades vient questionner certaines normes dominantes du système scolaire français. Je montrerai finalement que réaliser « ce pas de côté », c'est-à-dire penser l'école depuis une question traditionnellement envisagée uniquement du côté de la santé peut être heuristique. En effet, le concept de *care* permet de déconstruire de nombreux présupposés tels que l'autonomie et la bonne distance pour envisager plus finement la réflexivité, la vulnérabilité inhérente à l'humain et à l'importance du « travail émotionnel » (Hochschild, 2003) dans la sphère éducative et scolaire. Penser ces dimensions et reconnaître leur portée politique est primordial pour construire une école inclusive. En somme, l'étude des enjeux posés par l'inclusion des élèves atteint-e-s de cancer pose des questions à l'institution scolaire dans son ensemble. Elle implique de repenser la relation éducative. C'est en cela que les éthiques du *care* peuvent apporter des éclairages bienvenus. Ces approches permettent de reconnaître ce qui fait la commune humanité entre les élèves et les enseignants : leur vulnérabilité intrinsèque. Elles donnent à comprendre les processus d'invisibilisation des émotions qui se jouent dans l'institution scolaire. Elles dénouent en quoi ceux-ci sont structurels et renvoient à des enjeux genrés, et finalement politiques.

Références :

Benjamin Derbez et Zoé Rollin, Sociologie du cancer, Collection « Repères », La Découverte, Janvier 2016

Véronique Bayer, Hélène Martin, Marianne Modak et Zoé Rollin, Interventions féministes, *Nouvelles questions féministes,* Vol. 37, 2018.

Marc Bessin, Isabelle Bourgeois, Anne Marchand, Zoé Rollin et Léa Restivo, Dossier « Agir pour chercher, chercher pour agir : recherches-actions en SHS sur le cancer », *Revue Santé Publique*, Mai-Juin 2015

Zoé Rollin, « Devenir un.e élève atteint.e de cancer. Quelles expériences de la scolarité à l'épreuve de la maladie grave chronicisée ? », *Agora débats/jeunesses*, 2019, n°81, p. 79-92.

Izabel Galvao et Zoé Rollin, « Initier des futurs travailleurs sociaux au travail émotionnel à partir de récits autour de l'expérience scolaire », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, Octobre 2018.

Zoé Rollin et Véronique Bayer, « Former les travailleuses et les travailleurs sociaux : une intervention féministe », *Nouvelles questions féministes,* vol. 37, Octobre 2018.

Zoé Rollin, « Comment comprendre et faciliter le retour en classe des lycéens traités pour un cancer ? Retour sur une recherche-action sociologique. », *Santé Publique* 3/2015 (Vol. 27), p. 309-320. www.cairn.info/revue-sante-publique-2015-3-page-309.htm.

Anne Marchand, Zoé Rollin, « Ce que l'intervention fait à la recherche dans un contexte de maladie grave. », *Santé Publique* 3/2015 (Vol. 27), p. 331-338. www.cairn.info/revue-sante-publique-2015-3-page-331.htm.

CONFERENCE 3

Vanessa REMERY – « Approche développementale de l'expérience et des parcours professionnels »

Date et lieu : Jeudi 4 juillet 2019, 11h00 à 12h00

Résumé :

L'objectif de cette conférence est de montrer comment il est possible d'analyser les processus de développement de l'expérience pour en faire un objet de recherche et d'intervention dans le champ de la formation des adultes et pour construire des parcours professionnels. Cette conférence s'inscrit donc dans une réflexion sur la contribution de la formation, en tant que champ de recherches et de pratiques, à la construction de parcours professionnels qui soutiennent le développement de l'expérience. Elle sera développée en quatre axes :

1) Repérer les enjeux de la relation âge-travail-formation pour identifier en quoi il s'agit d'une question d'actualité à partir d'une exploration du contexte démographique, des mutations du travail et de l'emploi, des orientations politiques en matière de formation.

2) Distinguer les différentes configurations d'apprentissage dans la temporalité des vies professionnelles et appréhender comment on peut les lire du point de vue d'un dénominateur commun qu'est l'expérience à partir d'un questionnement transversal.

3) Définir les ingrédients d'une perspective diachronique des temps de la vie qui articule deux marqueurs : l'âge et l'expérience. Cette perspective s'appuie sur une conception dynamique de l'âge, ce qui me permettra de mettre en évidence les processus de déclin et de construction qui apparaissent au fil de l'âge et de l'expérience.

4) Enfin cette conception de l'âge et de l'expérience permet de problématiser, la question du temps, des parcours professionnels, et c'est mon dernier point, la question des conditions de développement de l'expérience. Pour cela, je présenterai les différentes temporalités avec lesquelles nous composons dans notre parcours de vie et comment elles influencent les dynamiques de l'expérience. Les conflits de temporalité conduisent à des dynamiques développementales de l'expérience qui peuvent être effectives ou empêchées. Je m'appuierai sur une étude de cas issue de mes travaux de recherche sur l'accompagnement en VAE.

Pour conclure, j'esquisserai les défis que pose cette approche développementale de l'expérience et des parcours professionnels du point de vue de la recherche et de l'intervention en formation.

Références :

Benjamin Derbez et Zoé Rollin, Sociologie du cancer, Collection « Repères », La Découverte, Janvier 2016

Véronique Bayer, Hélène Martin, Marianne Modak et Zoé Rollin, Interventions féministes, *Nouvelles questions féministes,* Vol. 37, 2018.

Marc Bessin, Isabelle Bourgeois, Anne Marchand, Zoé Rollin et Léa Restivo, Dossier « Agir pour chercher, chercher pour agir : recherches-actions en SHS sur le cancer », *Revue Santé Publique*, Mai-Juin 2015

Zoé Rollin, « Devenir un.e élève atteint.e de cancer. Quelles expériences de la scolarité à l'épreuve de la maladie grave chronicisée ? », *Agora débats/jeunesses*, 2019, n°81, p. 79-92.

Izabel Galvao et Zoé Rollin, « Initier des futurs travailleurs sociaux au travail émotionnel à partir de récits autour de l'expérience scolaire », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, Octobre 2018.

Zoé Rollin et Véronique Bayer, « Former les travailleuses et les travailleurs sociaux : une intervention féministe », *Nouvelles questions féministes,* vol. 37, Octobre 2018.

Zoé Rollin, « Comment comprendre et faciliter le retour en classe des lycéens traités pour un cancer ? Retour sur une recherche-action sociologique. », *Santé Publique* 3/2015 (Vol. 27), p. 309-320. www.cairn.info/revue-sante-publique-2015-3-page-309.htm.

Anne Marchand, Zoé Rollin, « Ce que l'intervention fait à la recherche dans un contexte de maladie grave. », *Santé Publique* 3/2015 (Vol. 27), p. 331-338. www.cairn.info/revue-sante-publique-2015-3-page-331.htm.

CONFERENCE 4

Pierre PERIER – « Le(s) monde(s) des Sciences de l'éducation et de la formation»

Date et lieu : Vendredi 5 juillet 2019, 11h00 à 12h00

Résumé :

La question du singulier ou du pluriel pour désigner la.les science.s de l'éducation n'est pas nouvelle mais elle conserve toute son actualité. Créée "sous le signe de la pluralité " (G. Vigarello), la discipline émerge au tournant du XXème siècle avec Durkheim et ses continuateurs qui forgent alors La science de l'éducation. Celle-ci étudie l'objet éducatif mais son projet le dispute à la psychopédagogie qui s'empare durant plusieurs décennies des enjeux d'apprentissage dans le champ scolaire. La constitution de la discipline universitaire en 1967 consacre le pluriel qui reflète la diversité des disciplines de sciences humaines et des problèmes dont elle relève. Inscrit dans le fil de cette histoire, le propos de la conférence consistera à montrer quels sont les objets et perspectives qui, à la lumière d'une analyse des textes soumis au Congrès, constituent le monde des sciences de l'éducation aujourd'hui. Un monde ouvert au changement et composé de sous-mondes qui s'entrecroisent et débattent dans "l'arène" (A. Strauss) des sciences de l'éducation dont il faudra interroger ce qui en assure l'unité.

Références :

Périer, P. (à paraître). *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*, Paris, PUF (coll. "Education et société"), 2019.

TABLE RONDE – « EDUQUER DEMAIN… »

Vendredi 5 juillet 2019 de 15h15 à 17h15

Bernard DELVAUX – « Pourquoi vouloir encore une éducation commune ? »

Références :

Bernard Delvaux (2015). *Une tout autre école,* Pensées libres, Louvain-la-Neuve

Anne Barrère et Bernard Delvaux (2018). La fragmentation des systèmes scolaires nationaux, *Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 76*.

Stéphanie DEMERS – « Eduquer demain… »

Références :

Demers, S. (2016). L'efficacité : une finalité digne de l'éducation ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill/McGill Journal of Education, 51*(2), 961-972.

Demers, S., Bachand, C.-A. et Leblanc, C. (2016). Les approches inductives au service de l'agentivité épistémique et des finalités éducatives émancipatrices. *Approches inductives, 3*(2), 41-70.

Laurent LESCOUARCH – « Éduquer demain : innovations et pratiques pédagogiques»

Références :

Lescouarch, Laurent. Construire des situations pour apprendre : vers une pédagogie de l'étayage. Cognitia- ESF Editeur, 2018.

Isabelle Mili – Formation / intégraton / citoyenneté dans un pays quadrilingue : l'éducation Suisse à travers des études de cas.

Gilles MONCEAU – « Les sciences de l'éducation : transversales et collaboratives »

Références :

Monceau, G. & Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés. Le dispositif du réseau Recherche avec. *Education et socialisation, 45* (En ligne) https://edso.revues.org/2525.

Sylvain BORDIEC (animateur)

Références :

La fabrique sociale des jeunes. Socialisations et institutions, Louvain-la-Neuve/Paris, De Boeck Supérieur, 2018.

Résumés des symposiums

Pour chaque symposium, retrouvez le texte de cadrage et l'ensemble des communications intégrées (CIS). Ils sont présentés en fonction du numéro présent dans le programme.

Parcourez le programme, repérez les numéros, et accédez au(x) résumé(s) !

SYMPOSIUM 24 : ÉDUQUER AU SENS DES LIMITES A L'HEURE DE L'ANTHROPOCENE

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Renaud HÉTIER - CREN, France

Discutant.e.s : Cédric FRETIGNE

Texte de cadrage :

L'entrée de l'humanité dans une nouvelle époque ne semble plus faire débat. Seule la date à laquelle commence cette époque – où le principal facteur de transformation de la Terre est l'activité humaine – est discutée (néolithique, ère industrielle, années 1950). L'Anthropocène est indissociable de la dégradation d'un certain nombre d'équilibres naturels, au premier rang desquels figurent ceux des cycles du carbone et de l'azote (Federau, 2017). Le problème est sans doute, aujourd'hui, moins scientifique (dans l'établissement des faits) que politique (dans la prise de décisions) (Wallenhorst, 2016). Ce niveau politique peut être saisi sous deux occurrences : celle des États, notamment, mais aussi celle des citoyens. C'est en effet le comportement de chacun, qui, par agrégation, produit des effets massifs. La réflexion peut être engagée à ce niveau : l'information et la « formation » des citoyens à une plus grande conscience écologique.

Mais le problème ne se poserait pas si les humains ne faisaient pas s'accroitre indéfiniment leurs besoins. Arnsperger et Bourg (2017, 111) évoquent ainsi un « potentiel anthropologique d'illimitation ». La reconnaissance de ce potentiel ne vise pas à « le déraciner ou l'annihiler, car les tentatives en ce sens échouent, tant elles semblent aller à l'encontre d'une poussée vers l'illimité profondément ancrée dans l'humain » (ibid.). Mais il s'agit plutôt d'« orienter ce potentiel d'illimitation vers des domaines de l'existence – qualifiés vaguement de « relationnels » ou « spirituels » - où l'absence de limite sert la liberté authentique au lieu de lui faire obstacle et où, paradoxalement, l'autolimitation matérielle rend possible une illimitation d'un autre ordre. » (ibid.) Un autre niveau de réflexion peut être développé à ce niveau.

On peut enfin aussi s'interroger à propos de l'éducation des enfants. Celle-ci peut prendre la direction d'une « éducation à » (développement durable, par exemple). Elle peut aussi être comprise de façon plus globale, comme une éducation aux limites dans un cadre suffisamment contenant (Imbert, 1989). Le « potentiel anthropologique d'illimitation » évoqué plus haut prend dans l'enfance la forme du développement des potentialités, mais aussi celle de la tentation de la toute-puissance. La « solution » à l'illimitation est aussi particulièrement intéressante sur le temps de l'enfance, avec la possibilité d'investir notamment la créativité, façon d'épanouir un infini indépendant de la consommation et de la destruction.

Bibliographie :

Arnsperger, C. & Bourg, D. (2017). Écologie intégrale. Pour une société permacirculaire. Paris : PUF.

Bourg, D. (2018). Une nouvelle Terre. Paris : Desclée de Brouwer.

Federau, A. (2017). Pour une philosophie de l'anthropocène. Paris : PUF.

Imbert, F. (1989). Émile ou l'interdit de la jouissance. Paris : Armand Colin.

Jonas, H. (2013). Le principe responsabilité. Paris : Flammarion.

Larrère, C. & Larrère R. (2018). Penser et agir avec la nature. Une enquête philosophique. Paris : La Découverte.

Manifeste convivialiste : http://www.lesconvivialistes.org/pdf/Manifeste-Convivialiste.pdf (consulté le 3/07/2018)

Pache, A., Cunier, D., Honoré, É & Hertig, P. (2016). Penser l'avenir de manière créative : un enjeu central de l'éducation en vue du développement durable. Revue Française de Pédagogie, 197, 51-62.

Pineau, G. (1992). De l'air. Essai sur l'éco-formation. Paris : Païdéia. Montréal : Sciences et Culture.

Taleb, M. (2016). Écoformation. Dans Choné, A., Hajek, I. & Hamman, P. Guide des humanités numériques. Paris : Septentrion, p. 83-91.

Wallenhorst, N., 2016, « Politique et éducation en anthropocène », Raisons politiques, Presses de Sciences Po, n°62, pp. 153-161.

CIS n°52 – « Les entrelacs de l'Anthropocène et du Transhumanisme, un enjeu pour l'éducation »

Auteur.e.s : François PROUTEAU - UCO chercheur associé, France

Résumé :

La notion contemporaine et encore controversée d'Anthropocène annonce l'entrée dans une nouvelle époque géologique marquée par la pression sur le « Système Terre » : les activités humaines en seraient devenues la force dominante de transformation. L'Anthropocène fait l'objet nombreux travaux, en mobilisant une quantité inégalée de domaines, les sciences naturelles, les sciences humaines, la philosophie, etc. (Federau, 2017). Paradoxalement, nous vivons une époque qualifiée d'Age de l'homme ou Anthropocène au moment où l'humain semble de moins en moins pouvoir faire cavalier seul. En effet, notre vie quotidienne comme les sciences de la Terre nous mettent en évidence l'entrelacs grandissant et de plus en plus inextricable entre nature et société : elles évoluent de manière conjointe ; il est impossible d'en parler de manière séparée ; « avec cet entrelacs, la nature et la société deviennent un » (Erle C. Ellis, 2018) : leur destin semble mêlé, pour le meilleur mais aussi pour le pire, comme en témoignent les risques de catastrophes qui s'amoncèlent au-dessus de nos têtes et à nos pieds (réchauffement climatique, disparition de la biodiversité, etc.) à cause de l'anthropisation du système Terre. Recommencer à croire dans notre interdépendance avec les autres espèces de la nature peut aider non seulement à développer le sentiment fort d'appartenir à un ensemble plus grand que l'humanité mais aussi coopérer dans le sens de cette interdépendance radicale avec « la toile du vivant » (Servigne, P., Chapelle, G., 2017). Ce tissage du vivant entre « humains » et « autres qu'humains » s'étend aussi de plus en plus à la sphère du numérique avec la toile mondiale du World Wide Web et toutes les autres techniques qui

se rapportent au NBIC. Des transhumanistes croient au grand soir du posthumanisme où l'humain serait affranchi de toute limite. Mais le risque n'est-il pas que ce soit l'humanité même qui disparaisse en n'ayant plus aucun tissu humain, aucune chair ?

De facto, le monde d'aujourd'hui et celui de demain se trament à partir de ces deux toiles. Notre article se propose d'explorer la manière dont elles se constituent et s'entremêlent avant de questionner la manière dont ces entrelacs peuvent offrir ou non un format, un tissu matriciel à l'éducation des nouvelles générations.

Bibliographie :

Ellis, Erle C. (2018). Anthropocene - A Very Short Introduction. Oxford : University Press.

Federau, A. (2017). Pour une philosophie de l'anthropocène. Paris : PUF.

Morin, E. (2014). Enseigner à vivre – Manifeste pour changer le monde. Paris : Actes Sud.

Servigne, P., Chapelle, G. (2017). L'Entraide, l'autre loi de la jungle. Paris : Ed. Les Liens qui Libèrent.

Wallenhorst, W., Prouteau, F., Cotanea D. sous la dir. (2018). Eduqué l'homme augmenté - Vers un avenir postprométhéen. Paris : Le Bord de L'eau

CIS n°86 – « L'éducation en Anthropocène - Entre prométhéisme et postprométhéisme »

Auteur.e.s : Nathanaël WALLENHORST - UCO, France

Résumé :

« Anthropo-quoi ?! » est parfois l'autre nom de l'Anthropocène. Mais cela ne va pas durer. Nous avons en effet affaire à la création d'un néologisme à propagation fulgurante et au succès planétaire. Si ce terme est en train de connaître une telle notoriété dans les milieux scientifiques – tant dans les Sciences de la Terre que dans les Sciences humaines et sociales – chez les militants écologistes, ou encore dans les médias, c'est parce qu'il a partie liée avec chacune de nos existences. Fondamentalement, l'Anthropocène interroge ce que nous faisons de nous-mêmes, de l'autre et de ce qui nous relie. L'Anthropocène le fait avec une puissance sans précédent, en permettant tout à la fois d'évoquer ce qui fonde nos civilisations avec la logique de dégagement de surplus agricoles, le tournant de la modernité industrielle capitaliste, l'accélération de la croissance de la population humaine concomitante avec le développement de la consommation ancrée dans une obsolescence programmée, les prodigieux progrès des technosciences – à commencer par la création et les explosions des bombes nucléaires. Nous avons la capacité de nous détruire, nous dit l'Anthropocène. L'Anthropocène met en lumière la face sombre de notre aventure, précisément là où nous étions parfois tentés de voir des avancées pour l'humanité.

Mais l'Anthropocène n'a pas encore véritablement investi l'espace public. En 2020, lors du 36ème Congrès International de Géologie, le Groupe de Travail sur l'Anthropocène présentera ses travaux et espère être en mesure de terminer le processus de définition d'une date d'entrée dans cette nouvelle période géologique (Zalasiewicz et al., 2017). Que se passera-t-il ensuite ? Une nouvelle échelle officielle sera produite par la Commission Internationale de Stratigraphie. Lorsque toutes les générations futures ou presque apprendront à l'école ce qu'est l'Anthropocène, ce néologisme acquerra assez rapidement une place de choix dans l'espace public. Que raconteront les enseignants

à nos enfants ? Quelle histoire, quel récit, accompagnera l'apprentissage de la période géologique contemporaine ?

L'étude de la littérature des Sciences du système Terre comme des Sciences humaines et sociales portant sur l'Anthropocène met en évidence des tensions que nous pouvons polariser entre des conceptions politiques prométhéennes et postprométhéennes. Les premières se matérialisent par l'importance des réflexions de géoingénierie développée par les chercheurs du système Terre, particulièrement technophiles et relativement pessimistes quant à la possibilité pour l'aventure humaine de traverser l'Anthropocène autrement qu'en prenant le contrôle du système Terre (ce que les chercheurs appellent le « management du système Terre ») (Crutzen, 2006 ; Marchetti, 1977 ; Rash et al., 2008 ; Steffen et al., 2011 ; Ellis, 2011). Les secondes sont davantage développées par des chercheurs issus des Sciences humaines et sociales (notamment : Meadows, 2013 ; Malm et Hornborg, 2014, Lövbrand et al., 2014, Federau, 2017 ; Eckersley, 2017) et interrogent les effets de l'aventure humaine sur la planète Terre pour l'orienter nouvellement. Ce qui est investigué porte sur les changements des modes de vie et une forme de mutation anthropologique.

Dès lors, quel impact cette polarisation des conceptions du politique en Anthropocène (entre des conceptions prométhéennes et postprométhéennes) a-t-elle sur les conceptions éducatives ? Le prométhéisme étant défini dans cette contribution comme la recherche de puissance fondée sur la transgression des limites, que peut signifier éduquer au sens des limites en Anthropocène lorsqu'il s'agit précisément du point de tension entre les différentes conceptions du politique ?

Bibliographie :

Crutzen, P. J., « Albedo enhancement by stratospheric sulfur injections : a contribution to resolve a policy dilemma ? », Climate change, 2006, n°77, pp. 211-219.

Eckersley, R., « La démocratie à l'ère de l'Anthropocène », lapenseeecologique.com, 2017, Vol. 1(1), pp. 1-19

Ellis, E. C., « The Planet of No Return : Human Resilience on an Artificial Earth », The Breakthrough Journal, 2011, n°2, pp. 37-44.

Federau, A., Pour une philosophie de l'Anthropocène, Paris, PUF, 2017.

Lövbrand, E., Beck., S., Chilvers, J., Forsyth, T., Hedrén, J., Hulme, M., Lidskog, R., Vasileiadou, E., « Taking the human (sciences) seriously : Realizing the critical potential of the Anthropocene », ECPR General Conference, Glasgow, 6 September 2014.

Malm, A., Hornborg, A., « The geology of mankind ? A critique of the Anthropocene narrative », The Anthropocene Review, 2014, n°1, pp. 62-69.

Marchetti, C., « On geoengineering and the CO2 problem », Climatic Change, 1977, n°1, pp. 59-68.

Meadows, D., « Il est trop tard pour le développement durable », in A. Sinaï dir.), Penser la décroissance, Paris, Presses de Sciences po, 2013, pp. 195-210.

Rasch, P. J., Crutzen, P. J., Coleman, D. B., « Exploring the geoengineering of climate using stratospheric sulfate aerosols : The role of particle size », Geophysical Research Letters, 2008, n°35, pp. 1-6.

Steffen, W., Persson, A., Deutsch, L., Zalasiewicz, J., Williams, M., Richardson, K., Crumley, C., Crutzen, P., Folke, C., Gordon, L., Molina, M., Ramanathan, V., Rockström, J., Scheffer, M.,

Schellnhuber, H. J., Svedin, U., « The Anthropocene : From global change to planetary stewardship », Ambio, 2011, n°40(7), pp. 739-761.

Zalasiewicz, J., et al., « The Working Group on the Anthropocene : Summary of evidence and interim recommendations », Anthropocene, 2017, n°19, pp. 55-60.

CIS n°94 – « Dépasser ses limites dans la créativité »

Auteur.e.s : Renaud HÉTIER - CREN, France

Résumé :

On peut reconnaître, avec Arnsperger et Bourg un « potentiel anthropologique d'illimitation »

(2017, 111). Ce potentiel est à prendre en compte dans le contexte de l'Anthropocène, où il faut certes diminuer l'impact des activités humaines sur le système Terre, mais aussi prendre trouver des voies d'action et d'expression si possible non destructrices pour ce potentiel. Un tel potentiel prend de plus un relief particulier pour l'enfance et l'éducation, du fait de la perfectibilité humaine (Rousseau, 2011), d'une part, et de la tentation de la toute-puissance qui caractérise le premier âge, d'autre part. Rousseau déjà l'avait bien vu et son éducation vise précisément à un certain perfectionnement qui évite des formes d'exorbitation de l'enfant (1966). Imbert a par ailleurs souligné cette perspective du point de vue psychanalytique, en évoquant notamment un « pouvoir limité mais réel » conféré à l'enfant (1989).

Arnsperger et Bourg évoquent la solution aux problèmes posés par un « potentiel anthropologique d'illimitation », en mobilisant l'idée de la créativité. On peut évoquer à cet égard la dynamique de sublimation, qui pour Freud, permet la transformation des pulsions (Freud, 1989). Dans sa seconde topique, Freud défend l'idée que la sublimation est non seulement un détournement de la pulsion sexuelle, mais aussi de la pulsion agressive. Mais une difficulté particulière se présente pour orienter et soutenir créativité et sublimation dans un environnement consumériste, qui tend au contraire à promouvoir la jouissance et l'immédiateté.

Dans ce contexte, des médiations culturelles – nourritures susceptibles de résister au consumérisme -, qui donnent forme au geste de créativité sont d'un intérêt particulier. Trois œuvres de littérature de jeunesse seront étudiées dans cette perspective du geste créatif (Elzbieta, 2000, Légaut, 1998, Ramos, 1997). La créativité en miroir des personnages et des auteurs sera analysée comme susceptible de sensibiliser les lecteurs et de lire autrement leur rapport au monde (Laugier, 2009, 2012).

Bibliographie :

Arnsperger, C. & Bourg, D. (2017). Écologie intégrale. Pour une société permacirculaire. Paris : PUF.

Braconnier, A., Golse, B. (2008). Bébés-ados : à corps et à cri. Paris : Érès.

Elzbieta (2000). Petit gris. Paris : École des loisirs.

Freud, S. (1978, [1930]). Malaise dans la civilisation. Paris : PUF.

Freud, S. (1989, [1905]) : Trois essais sur la théorie sexuelle. Paris : Gallimard, coll. « Folio ».

Imbert, F. (1989). Émile ou l'interdit de la jouissance. Paris : Armand Colin.

Laugier, S., dir. (2012, [2006]). Éthique, littérature, vie humaine. Paris : PUF.

Laugier, S. (2009). « Vulnérabilité et expression ordinaire », in Molinier, P., Laugier, S., Paperman, P. Qu'est-ce que le care ? Paris : Payot.

Légaut, C. (1998). Ça va pas. Paris : Rouergue

Ramos, M. (1997). Quand j'étais petit. Paris : École des loisirs.

Rousseau, J.J. (1966, [1762]). Émile ou de l'éducation. Paris : Garnier-Flammarion.

Rousseau, J.J. (2011, [1755]). Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes. Paris : Garnier-Flammarion.

CIS n°230 – « L'éducation à l'heure de l'Anthropocène : éduquer au sens des limites et de l'illimité par l'éducation cosmopolitique »

Auteur.e.s : Jean-Marc LAMARRE -Université de Nantes, CREN, France

Résumé :

Nous sommes entrés dans l'Anthropocène, cette ère géologique où l'espèce humaine est devenue une force tellurique majeure et la cause d'un dérèglement écologique durable qui aujourd'hui s'accélère et menace la survie même de l'humanité (Bonneuil et Fressoz). L'Anthropocène met en cause notre modèle économique capitaliste de croissance indéfinie et de consumérisme effréné, il exige une transformation radicale de nos modes de vie, autrement dit une autolimitation de l'homme (Bourg, Pelluchon). Ce problème est à la fois politique, social, économique, culturel et éducatif. Nous nous limiterons à sa dimension éducative et notre communication se situera dans le champ de la philosophie de l'éducation. Peut-on éduquer au sens des limites sans éduquer en même temps à celui de l'illimité ? Quelles limites et quel illimité à l'ère de l'Anthropocène ? L'éducation peut-elle être à la fois autolimitation et émancipation ? Nous voudrions montrer qu'à l'heure de l'Anthropocène le sens de l'illimité est la condition d'un juste rapport d'autolimitation à soi, aux autres et à la nature et qu'une éducation cosmopolitique (au sens d'un monde incluant humains et non-humains, générations passées et générations futures), c'est-à-dire une éducation à l'éthique de l'environnement (Pelluchon) et une éducation à l'identité humaine, à la citoyenneté terrienne, à la compréhension entre les hommes (Morin) peut éduquer au sens à la fois des limites et de l'illimité.

Quelles limites ? L'éducation ne doit pas – et ne peut pas- viser à extirper de l'homme son potentiel d'illimitation (Bourg). En effet, l'idée moderne d'éducation repose sur la prise de conscience que l'homme n'est pas enfermé dans les limites d'une nature mais qu'il est indéfiniment perfectible. La « perfectibilité » est, selon Rousseau, une faculté « presqu'illimitée » : « Je ne sache qu'aucun philosophe ait encore été assez hardi pour dire : Voilà le terme où l'homme peut parvenir et qu'il ne saurait passer.» (Rousseau, p. 83) L'éducation moderne a une visée émancipatrice : elle rejette toute limitation de la perfectibilité. A l'âge de l'Anthropocène, l'éducation reste émancipatrice et l'autolimitation ne doit pas porter sur la réalisation de soi. L'homme doit limiter son pouvoir de destruction dans son rapport à soi, aux autres, aux vivants et à la nature et par conséquent transformer son mode de vie et de consommation.

Quel illimité ? Celui des relations, car l'homme ne se réalise qu'avec les autres, humains ou non humains. Notre époque élargit au monde l'espace relationnel car elle est aussi celle de l'inséparation

(Quessada). Les périls nucléaires et écologiques nous ont contraints à nous penser comme inséparés les uns des autres, inséparés des autres espèces vivantes et de la nature. « Émerge l'idée d'une communauté de destin qui passe d'abord par la conscience tragique d'une possibilité de la fin de l'espèce humaine.» (Quessada, p. 270). Émerge aussi un espace potentiellement illimité de relations entre les hommes, entre les cultures et entre les hommes et la nature : non pas un effacement des limites mais leur relativisation dans une dialectique de la limite et de l'illimité, de la séparation et de l'inséparation.

L'éducation au sens des limites et de l'illimité est une éducation du désir pour réorienter le potentiel humain d'illimitation de l'illimité matériel vers l'illimité relationnel.

Mots-clés : Anthropocène, autolimitation, cosmopolitisme, inséparation.

Éléments de discussion : L'émancipation à l'heure de l'Anthropocène : faut-il repenser le concept d'émancipation, pensé, dans la modernité, comme arrachement à la nature ? Éducation à la spiritualité et laïcité : peut-il y avoir place à l'École, non seulement pour l'horizontalité d'un illimité relationnel, mais aussi pour la verticalité d'un infini divin ?

Bibliographie :

Bonneuil C., Fressoz J.-B. (2013). *L'Événement anthropocène. La Terre, l'histoire et nous*. Paris : Seuil.

Bourg, D. (2018). *Une nouvelle Terre*. Paris : Desclée de Brouwer.

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.

Pelluchon C. (2018). *Éthique de la considération*. Paris : Seuil.

Quessada D. (2013). *L'Inséparé. Essai sur un monde sans Autre*. Paris : PUF.

Rousseau J.-J. (2009). *Émile ou de l'éducation. Paris :* GF Flammarion.

CIS n°753 – « Urgence d'une éducation à la personne écoresponsable et écocitoyenne, pour une autonomie d'autolimitation et d'interdépendance, solidaire et joyeuse »

Auteur.e.s : Faouzia KALALI, Marie-Louise MARTINEZ - U. de Rouen, France

Résumé :

Aujourd'hui les événements extrêmes deviennent de plus en plus sensibles, et suite aux nombreuses manifestations internationales sur le climat et l'environnement, aux travaux du GIEC et à ceux de nombreux scientifiques ou philosophes, personne ne peut plus dénier la nécessité de se former pour prévenir et faire face aux défis que doit affronter l'humanité. Comment sortir des enchaînements de l'ultra consommation et de la croissance tendus par la globalisation néo-libérale qui accroissent la production de carbone et les catastrophes climatiques ? Comment sortir de l'illimitation des besoins et accéder à une autolimitation à la fois plus autonome, solidaire et joyeuse ? Avec la crise écologique, avec les catastrophes et effondrements à venir, nous faisons le pari que l'école, peut permettre à chacun de prendre conscience et d'agir en conséquence. De nombreuses ressources en sciences de l'éducation depuis les travaux fondateurs d'Émile Durkheim, l'œuvre anthropologique de Darwin, la philosophie du vivant jusqu'aux plus actuels sur l'éducation au développement durable sont mobilisables, l'éducation à la personne et à l'écocitoyenneté.

La question est cependant plus difficile qu'il n'y parait car il faut faire face à de nombreuses crises (écologique, sociale, économique, politique mais aussi épistémologique, méthodologique et anthropologique) et cela demande non seulement des outils d'intelligibilité pour comprendre, de nouveaux paradigmes pour analyser la complexité, mais aussi une praxéologie avertie avec la possibilité d'expérimenter car il ne suffit de devoir ou vouloir changer pour pouvoir changer. En effet, face aux limitations des ressources naturelles, le libéralisme et la mondialisation nécessitent de nouveaux mécanismes de solidarité. Il est donc indispensable de mettre en œuvre les principes d'un développement durable pour une société humaine durable. Si l'on considère la notion de limite sur les plans naturel et culturel, celle-ci apparait comme un point d'achoppement, de rupture et de jonction et finalement de régulation. Du côté des espèces vivantes, Lecointre cité par Testard-Vaillant (2015) dit que chaque espèce constitue une limite pour les autres soit en occupant leur espace, soit en les exploitant (prédation, parasitisme), soit en partageant les mêmes ressources. Pelt (2006), explique que si l'agressivité et l'entraide sont toutes deux présentes dans la nature, quelles que soient les espèces, la solidarité est première. En effet, elle est à l'origine de toutes les grandes inventions de la vie. La compétition vient se greffer sur l'existant, que seule la solidarité, moteur de vie, autorise. De son côté Canguilhem (1966) expliquait que l'homme même physique ne se limite pas à son organisme. Il a prolongé ses organes par ses outils. Ceux-ci qu'ils soient intellectuels ou matériels offrent des conditions de possibilité à l'action. Enfin, Darwin (1871), dans son ouvrage sur la filiation de l'homme, disait que celui-ci possède des aptitudes naturelles autant pour la coopération que pour la compétition et la violence.

Après avoir déconstruit la notion d'illimitation des besoins grâce à l'anthropologie du sacré de Durkheim, l'illimitation des désirs par l'anthropologie mimétique de René Girard, sondé la notion des limites du côté de la nature, du vivant et de la culture, nous nous demanderons pourquoi et comment, devant l'urgence écologique, l'éducation actuelle peut se baser sur l'autolimitation, en lien avec l'invention d'un nouveau paradigme. Nous définirons les diverses finalités (subjectivation, socialisation et construction de savoirs) comme conditions de possibilité, d'une éducation à l'écocitoyenneté et à l'écoresponsabilité.

Bibliographie :

Canghilhem, G. (1966). Le normal et le pathologique. Paris ; PUF.

Darwin, C. (1871). La filiation de l'homme et la sélection liée au sexe. Paris ; Champion classique.

Durkheim, É. (1998[1894]). De la division du travail social. Paris ; PUF.

Pelt, J-M. (2006). La solidarité chez les plantes, les animaux et les humains. Paris, Fayard

Testard-Vaillant, Ph. (2015). Charles Darwin : de l'origine d'une théorie. Consulté sur le site : https://lejournal.cnrs.fr/articles/charles-darwin-de-lorigine-dune-theorie

SYMPOSIUM 53 : DES RAPPORTS A … AU CŒUR DU PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT – APPRENTISSAGE. QUAND LE SUJET S'IMPOSE A LA TABLE DU SAVOIR.DESCRIPTIF GENERAL

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Marie-France CARNUS (1), Pablo BUZNIC-BOURGEACQ (2), Hejer BEN JOMÀA (3), Denis LOIZON (4) - (1)UMR EFTS, France, (2)CIRNEF, France, (3)ECOTIDI, Tunisie, (4)IREDU, France

Discutant.e.s : Dominique BERGER

Texte de cadrage :

Depuis ses prémices jusqu'à son émergence en 2001, la didactique clinique traite de la part fondamentale que prend le sujet (enseignant, éducateur, formateur, élève, étudiant, formé) dans les phénomènes didactiques. Si la question du suivi des savoirs en jeu – enseignés ou appris – reste centrale dans les problématiques de recherche, la didactique clinique se réfère à une théorie du sujet divisé par son inconscient, assujetti par les institutions et irréductiblement singulier. Ce qui se joue dans la relation didactique en termes d'enjeux de savoir(s) est analysé au prisme de l'énigme du sujet dont le cas est examiné et construit par le chercheur grâce à une méthodologie en trois temps : le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup. Pris dans le didactique, le sujet se débat dans un jeu de relations qu'il entretient à son insu avec les savoirs en jeu, l'institution qui légitime les positions des différents protagonistes du système didactique et l'épreuve de l'interaction où le sujet est convoqué avec ce qu'il est, ce qu'il sait mais aussi ce qu'il ne sait pas (Terrisse & Carnus, 2009 ; Carnus & Terrisse, 2013). Cette double focale Savoir(s) et sujet(s) caractérise les travaux de l'EDiC et permet de porter un autre regard sur les phénomènes didactiques. Initialement issus du le champ de l'EPS en France, les chercheurs didacticiens cliniciens sont aujourd'hui de plusieurs nationalités (Tunisie, Canada, Belgique) et leurs entrées disciplinaires se sont diversifiées (français, mathématiques, éducation à la santé, hôtellerie – restauration, sciences et techniques médicosociales). De plus, les investigations se sont ouvertes à différentes institutions de formation : le second degré, le premier degré, le monde fédéral, l'enseignement spécialisé, l'enseignement supérieur, la formation professionnelle continue des enseignants, l'inspection académique.

À l'occasion de ce colloque, nous souhaitons donner à voir l'heuristique de cette orientation à travers la présentation de thèses récemment soutenues ou en cours. À travers le prisme d'un rapport à… qui fait écho à sa propre trajectoire, chaque chercheur – lui aussi sujet – rendra compte de la nature et de l'émergence des enjeux de savoirs qui circulent dans diverses institutions.

Ainsi, Geoffrey Terrasse et Pablo Buznic-Bourgeacq investigueront les effets du rapport à soi de l'enseignant d'EPS sur les compétences construites par les élèves.

Khouloud Abdallah et Yves Léal présenteront différentes déclinaisons du rapport à l'erreur chez les enseignants de STMS de nature à influencer leur approche des contenus disciplinaires.

Hassen Ben Rebah et Didier Barthès aborderont l'influence du rapport au numérique des étudiants dans le processus de développement de compétences en formation hybride continue de personnels d'enseignement et d'éducation.

Dans le champ de la didactique universitaire, Hela Chihi et Hejer Ben Jomâa, s'intéresseront au rapport à la recherche chez des enseignants du supérieur dans les Instituts Supérieurs d'Éducation Physique en Tunisie et son effet sur les pratiques d'enseignement.

Patricia Mothes montrera comment le rapport à l'évaluation de trois professeurs des écoles révèle les ressorts du désir d'enseigner.

Sandra Cadiou éclairera, à travers le rapport à l'écriture d'élèves de lycée professionnel la division du sujet et la conversion didactique à l'œuvre dans le processus d'apprentissage.

Dans un autre domaine, Saïd Aroui et Marie-France Carnus tenteront de lever le voile sur le rapport à l'inspection d'inspecteurs pédagogiques d'EPS dans deux cultures différentes et l'effet de ce rapport sur leurs pratiques.

Dominique Alvarez montrera en quoi le rapport au vin influence les savoirs en jeu dans l'enseignement de la partie olfactive de l'analyse sensorielle des vins en hôtellerie – restauration.

Enfin, Carole Gomez mettra en évidence les tensions au cœur du rapport à la polyvalence de deux professeurs des écoles et ses effets sur les contenus enseignés à l'école élémentaire.

Bibliographie :

Carnus M-F. (2001) : Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique, Une étude de cas croisés, Thèse de doctorat publiée en 2018 aux EUE, Université Paul Sabatier, Toulouse.

Carnus M-F. & Terrisse A. [dir.]. (2013). Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question Paris : Éd. EP&S.

terrisse, A. (1994). La question du savoir dans la didactique des APS : essai de formalisation, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches (HDR) non publiée, université Toulouse III

Terrisse, A. & Carnus, M-F. [dir.](2009). Didactique clinique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoirs ? Bruxelles: De Boeck.

CIS n°665 – « Le rapport à soi du sujet enseignant pour penser et comprendre les phénomènes didactiques en EPS »

Auteur.e.s : Auteur : Geoffrey TERRASSE (1), Marie-France CARNUS (1), Pablo BUZNIC-BOURGEACQ (2) - (1) EFTS, France, (2) CIIRNEF, France

Résumé :

De nombreuses études insistent sur l'importance de l'estime de soi (EDS) des enseignants sur leurs pratiques (Friedman & Kass, 2002 ; Swackhamer et al., 2009 ; Vannatta & Fordham, 2004). D'autres études ont, par le biais de concepts plus ou moins directement rattachés à l'EDS, démontré son importance dans les pratiques d'enseignement et son influence sur les résultats scolaires et les compétences construites par les élèves.

Issue d'un travail de thèse en phase exploratoire, cette contribution à ce symposium s'appuie sur l'idée selon laquelle le bien-être en situation professionnelle est dépendant de l'EDS du sujet[1]. En effet, selon Roffey (2012), Paterson et Grantham (2016) « les recherches actuelles ont démontré que

le bien-être des enseignants a un impact potentiel sur le bien-être des étudiants et sur leurs résultats scolaires » (p.90)[2]. Ces propos sont corroborés notamment par les résultats d'une étude menée par Wellbeing Australia en 2011. Dans leur étude, Guo, Piasta, Justice et Kaderavek (2010) ont quant à eux montré que « des élèves mis en présence d'enseignant à haut sentiment d'efficacité personnelle (SEP) démontraient de meilleurs résultats en écriture que leurs camarades en présence d'enseignant à SEP plus faible » (p.1099)[3]. Ces résultats confirment le travail de Bandura en 1997 sur l'apprentissage du vocabulaire de jeunes élèves.

Au vu des résultats d'Adalsteinsson et. al (2014) révélant un sentiment de compétence (SDC) moindre chez les « enseignants de sport » islandais, la question du rapport à soi des enseignants d'EPS et de son influence sur l'enseignement d'une discipline qui place le corps et la motricité au centre des savoirs en jeu se pose. La contingence de l'enseignement et la mise l'épreuve du sujet supposé savoir (SSS) (Buznic, 2013), inhérentes à l'enseignement de l'EPS, posent de manière originale la question du rapport à soi du sujet, d'autant que « ce n'est pas le savoir qui s'expose, c'est le sujet » (Blanchard-Laville, 2001, p. 101).

Le rapport à soi du sujet semble ainsi se situer à l'interface d'une position symbolique (le SSS), inscrite dans le réel (l'épreuve), et en partie façonnée par l'imaginaire du sujet (EDS, SEP, SDC…). C'est pourquoi EDS, SEP, SDC, bien-être et autres notions sont ainsi invoquées, revisitées et mises en symbiose voire en synergie sous la forme d'un rapport à soi, plus englobant et heuristique au regard des propositions faites par la didactique clinique, notamment la prise en compte du sujet (Terrisse, 1994 ; Carnus, 2001) dans ce qui le lie au(x) savoir(s) en jeu, à l'épreuve et à l'institution.

Depuis Aristote qui se demandait « Comment quelqu'un pourrait-il s'ignorer lui-même ? » (Ethique à Nicomaque, 1111a, 6-8) à Descombes (2004) pour qui « le sujet sans son rapport à soi n'est plus qu'une chose » (p. 106), on peut être amené à penser que le rapport à soi du sujet est immuable et même constitutif du sujet. Si « l'enseignant se trouve convoqué [dans l'épreuve] avec ce qu'il est, ce qu'il sait, ce qu'il ne sait pas » (Terrisse & Carnus, 2009 ; Carnus & Terrisse, 2013), il semble l'être également avec ce qu'il sait qu'il est, ce qu'il sait qu'il n'est pas, ce qu'il croit qu'il est, ce qu'il croit qu'il n'est pas, ce qu'il sait qu'il sait, ce qu'il ne sait pas qu'il sait, ce qu'il croit qu'il sait etc.

Par les nombreux apports d'une théorie du sujet divisé par son inconscient, assujetti par les institutions et irréductiblement singulier (ibid.), la didactique clinique avec ses outils théoriques et méthodologiques nous donne la possibilité d'investiguer in situ et au cas par cas un rapport à soi consubstantiel de l'interface savoir(s) – sujet pour aller plus loin dans l'étude et la compréhension des phénomènes didactiques grâce à l'exploration de l'énigme du sujet enseignant, dans cet « entre soi et soi ».

[1] Idée largement soutenue en psychologie du travail (Ryff, 1989 ; Massé et. al, 1998 ; Labelle et. al, 2001 ; Kovess-Masfety, 2010)

[2] Traduit

[3] Traduit

Bibliographie :

Adalsteinsson, R. I., Frimannsdottir, I. B., & Konradsson, S. (2014). Teacher's self-esteem and self-efficacy. Scandinavian Journal of Educational Research, 58(5), 540-550.

Aristote. (s.d.). Ethique à Nicomaque.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy. The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company.

Blanchard-Laville, C. (2001). Les enseignants entre plaisir et souffrance. Paris: PUF.

Buznic (2009). La contingence de l'enseignement ou la mise à l'épreuve du sujet supposé savoir. In Carnus M.F. & Terrisse, A. (2013). Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question. Editions EP&S. 113-124.

Carnus, M.F. (2001). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant. d'EPS. Thèse non publiée, LEMME, Université Paul Sabatier, Toulouse.

Terrisse, A. & Carnus, M.F. (2009). Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS), quels enjeux de savoirs. De Boeck.

Carnus, M.F. & Terrisse A. (2013). Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question. Editions EP&S.

Descombes, V. (2004). Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même. Paris: NRF Essais, Gallimard.

Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. Teaching and Teacher Education, 18, 675-686.

Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kadevarek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers self-efficacy, classrom quality, and children's language and literacy gains. Teaching ang Teacher Education, 26, 1094-1103.

Kovess-Masfety, V. (2010, Mai). Comparing mental health of francophone populations in Canada, france and belgium: 12 months prevalence rates of common mental disorders (part1). Can J Psychiatry, 55(5), 289-294.

Labelle, R., Alain, M., Bastin, E., Bouffard, L., Dubé, M., & Lapierre, S. (2001). Bien-être et détresse psychologique : vers un modèle hièrarchique cognitivo-affectif en santé mentale. Revue québecoise de psychologie, 21(1), 71-87.

Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, A. (1998). Elaboration et validation d'un outil de mesure du bien-être psychologique: L'EMMBEP. Revue canadienne de santé publique, 89(5), 352-357.

Paterson, A., & Grantham, R. (2016). How to make a teacher happy: An exploration of teacher wellbeing in the primary school context. Educational & Child Psychology, 33(2), 90-104.

Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing - teacher wellbeing: Two sides of the same coin? Educational & Child Psychology(29(4)), 8-17.

Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. Journal of Personality and Social Psychology, 57(6), 1069-1081.

Swackhamer, L. E., Koellner, K., Basile, C., & Kimbrough, D. (2009). Increasing the self-efficacy of inservice teachers through content knowledge. Teacher Education Quarterly, 63-78.

Terrisse, A. (1994). La question du savoir dans la didactique des activités physiques et sportives : essai de formalisation. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Toulouse III.

Vannatta, R. A., & Fordham, N. (2004). Teacher dispositions as predictors of classroom technology use. Journal of Research on Technology in Education, 253-271.

Wellbeing Australia. (2011). Survey: Factors affecting school wellbeing: First analysis. Sydney: Wellbeing Australia Network.

CIS n°669 – « Les différentes déclinaisons du rapport à l'erreur chez les enseignants de STMS de nature à influencer leur approche des contenus disciplinaires »

Auteur.e.s : Khouloud ABDALLAH, Marie-France CARNUS, Yves LÉAL - (1)EFTS, France

Résumé :

Selon la définition officielle de la filière, l'enseignement de sciences et techniques sanitaires et sociales se construit autour d'une approche systémique permettant aux élèves d'analyser des situations d'actualité sanitaire ou sociale et d'en comprendre les enjeux. Les savoirs enseignés s'articulent autours des besoins de santé et de bien-être social exprimés par les individus et les groupes sociaux. Ceci permettra aux élèves de comprendre les dispositifs et les institutions, les raisons de leur création et des choix de leurs missions, leur fonctionnement et leurs perspectives d'évolution.

Cette communication se propose de présenter, à travers l'étude d'un questionnaire distribué à l'ensemble des enseignants en STMS de l'académie de Toulouse, les différentes déclinaisons du rapport à l'erreur chez eux et l'impact que celui-là aura sur leur approche des contenus disciplinaires.

Dans une démarche didactique classique, l'enseignant choisit sa position au regard de l'erreur de l'élève. Ce choix est un point fondamental qui va influencer ses décisions didactiques, et ce de la construction de la leçon jusqu'à l'élaboration de l'évaluation et sa correction. Le problème de l'erreur a déjà été traité dans la littérature didactique et notamment par Astolfi (1997).

Or, les travaux qui portent sur les origines des choix didactiques des enseignants qui incluent ou discriminent l'erreur sont très peu, voire inexistants.

L'attitude et la posture de l'enseignant et ses choix pédagogiques tiennent compte de sa propre histoire personnelle. Il est possible qu'un enseignant utilisant une pédagogie qui catégorise l'erreur de l'élève comme un levier pour les apprentissages développe des attitudes ou des réactions négatives face à celle-ci. Il est probable qu'elle lui soit « impossible à supporter » (Carnus et Terrisse, 2013). L'erreur peut lui être synonyme d'échec en raison de son histoire personnelle.

A partir de ce constat, nous avons voulu approfondir davantage ce rapport subjectif que l'enseignant a avec l'erreur. Cela permettra de nous orienter dans une nouvelle démarche de recherche centrée sur le sujet (sujet- enseignant). Ce travail nous permettra d'avoir une approche qui « intègre a priori la dimension du sujet » (Carnus, 2003).

Il convient donc de questionner le rapport à l'erreur de ces enseignants et d'identifier les difficultés de la prise en compte de l'erreur dans le processus didactique.

Selon la classification donnée par Robert et Rogalski (2002), il existe 5 composantes pour pouvoir analyser l'activité de l'enseignant. Nous nous intéresserons ici, à deux d'entre elles.

- Les composantes sociales et institutionnelles permettent de définir les contraintes liées à la profession (Nous nous intéresserons aussi à la spécificité de la discipline STMS).

- La composante personnelle qui renseigne sur les propres représentations de l'enseignant sur la tâche qu'il à accomplir. (ici nous allons parler des représentations de l'enseignant sur l'erreur).

Nous proposerons dans cette communication un travail de réflexion sur le rapport à l'erreur des enseignants en STMS. Nous allons exposer dans une première partie les différentes conceptions de l'erreur abordées par la littérature didactique. En deuxième lieu, nous analyserons les résultats du questionnaire, ce qui nous permettra d'effectuer une typologie des différentes déclinaisons du rapport à l'erreur chez les enseignants en STMS.

Nous essayerons alors de présenter l'impact de ce rapport sur leur approche des contenus disciplinaires.

Au même moment, nous continuons à mener des réflexions plus générales sur le rapport qu'un enseignant a avec l'erreur, ce qui influence de façon évidente la démarche didactique qu'il choisit.

Bibliographie :

Astolfi, J-P. (1997). L'erreur, un outil pour enseigner. Paris: Pratiques et enjeux pédagogiques.

Carnus, M.-F. (2003). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique: une étude de cas croisés. In C. Amade-Escot (dir), Didactique de l'éducation physique, état des recherches (195-224).Revue EPS,Paris.

Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (2013). Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question. Paris: Éditions Revue EPS.

Robert, A. & Rogalski, j. (2002). Le système complexe et cohérant des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. La revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies.505-528.

CIS n°672 – « Un rapport au numérique ambivalent au cœur du processus d'appropriation en FOAD. Approche technologique et didactique clinique d'un dispositif innovant articulant le privé et le public

Auteur.e.s : Hassen BEN REBAH, Marie-France CARNUS, Didier BARTHÈS - EFTS, France

Résumé :

Les environnements numériques d'apprentissage (Learning Management Systems, LMS), fortement utilisés dans le domaine académique, offrent aux établissements d'enseignement et de formation de nombreux atouts pour assurer une bonne gestion des activités d'apprentissage ainsi que le suivi des apprenants. La conception et l'usage de ce type de dispositif de formation, essentiellement structuré en fonction des politiques institutionnelles et imposés aux usagers produisent un monde clos et rigide qui permet peu d'appropriation par les apprenants déconnectés de leurs expériences quotidiennes (Daalsgaard, 2006 ; Mott&Wiley, 2009).

En parallèle, les services Web 2.0 et les réseaux sociaux sont fortement répandus aujourd'hui que ce soit dans la vie privée ou professionnelle (Anderson, 2007). Aussi, la possibilité d'agrégation de ces services permet l'émergence d'un nouveau type d'environnement : les Environnements Personnels d'Apprentissage (Personal Learning Environment, PLE) constitués par le sujet de manière singulière dans le cadre d'un apprentissage donné. Ils permettent de collecter et d'organiser l'information, d'en produire en lien avec les réseaux sociaux et les communautés d'apprentissage afin de partager et

créer de la connaissance. Mais pour exploiter ce type de dispositif, les apprenants doivent disposer d'une capacité d'autorégulation et de prise de décision ainsi qu'une bonne maitrise des outils technologiques afin de les adapter convenablement à leurs contextes d'apprentissage (Denis &Joris, 2014).

Ces deux types d'environnement sont très différents : l'un est centré sur l'institution et l'autre sur le sujet apprenant. A l'interface de la sphère publique et de la sphère privée, la façon dont le sujet les appréhende et les combine participe d'un rapport au numérique qui n'est pas sans effet sur l'activité d'apprentissage. Si les LMS ont commencé à intégrer des services web 2.0, comme les forums, les blogs et les wikis, ils peinent à rattraper l'évolution rapide des services d'internet. Par ailleurs, si les PLE sont considérés parmi les environnements numériques qui supportent idéalement l'apprentissage connectiviste (Downes, 2012), ils ne représentent pas pour le sujet qui les mobilise un contexte d'apprentissage formel.

Cette contribution rend compte des avancées d'une thèse en didactique clinique universitaire (Ben Jomââ, 2017) qui vise à rendre compte de l'activité d'apprentissage dans un dispositif de FOAD articulant ces deux types d'environnement. Cette ingénierie s'adresse à des professionnels de l'enseignement, de l'éducation et de la formation inscrits dans un master appartenant à la mention « pratiques et ingénieries de formation » à l'ESPE Toulouse Midi-Pyrénées. Quatre étudiants aux profils contrastés dans leurs usages des outils numériques ont accepté de collaborer à notre étude.

Un questionnaire exploratoire a permis de faire émerger un déjà-là constitutif d'un rapport au numérique ambivalent de nature à influencer la construction des compétences professionnelles en jeu dans la formation. En effet, malgré la volonté déclarée de mettre en place un environnement d'apprentissage composé d'outils répondant mieux à leurs besoins, une majorité d'apprenants déclare refuser de gérer d'une manière autonome leur espace de formation. Ce constat met en avant que malgré la croyance des apprenants en l'efficacité des réseaux sociaux et des outils web 2.0 en termes d'apprentissage, ils restent très assujettis aux dispositifs de formation institutionnels et semblent refuser de migrer facilement vers un environnement d'apprentissage plus autonome.

Au-delà de la compréhension des phénomènes didactiques cliniques dans une FOAD à travers un rapport au numérique dont nous souhaitons suivre les évolutions, notre intention, au terme de notre étude, est de proposer des leviers technologiques pertinents et novateurs pour la conception de dispositifs de FOAD articulant à bon escient les espacespublic et privé.

Bibliographie :

Andersen, P. (2007). What is Web 2.0?: ideas, technologies and implications for education (Vol. 1, No. 1, pp. 1-64). Bristol: JISC.

Ben Jomââ, H. (2018). Didactique et pédagogie universitaire : États de recherche en STAPS, débat et perspectives Conférence au séminaire doctoral « approfondissement de la théorie et de la méthodologie de la recherche scientifique. Outiller l'étudiant en le plaçant au cœur de sa formation », ISEFC du Tunis, 23 au 27 avril 2018

Dalsgaard, C. (2006). Social software: E-learning beyond learning management systems. European Journal of Open, Distance and E-Learning, 9(2).

Downes, S. (2012). Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks. Repéré à : https://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf

Denis, B., & Joris, N. (2014). Environnements Personnels d'Apprentissage: exploration des représentations et usages d'étudiants de l'enseignement supérieur. Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation, 21.

Mott, J., & Wiley, D. (2009). Open for learning: The CMS and the open learning network.

CIS n°680 – « Le poids du rapport à la recherche sur les pratiques enseignantes des formateurs universitaires dans les Instituts Supérieurs du Sport et de l'Education Physique (ISSEP) en Tunisie »

Auteur.e.s : Hela CHIHI (1), Hejer BEN JOMÀA (2) - (1)EFTS, France, (2)ECOTIDI, Tunisie

Résumé :

En Tunisie comme en France, le statut des enseignants-chercheurs définit des missions d'enseignement et de recherche. Or, pour Fave-Bonnet (1994), la réalité de la profession ne traite pas sur le même plan les différentes tâches découlant de ces missions.

La profession se définit d'abord par un service d'enseignement. Mais, comme le signale Fave-Bonnet, « les enseignants-chercheurs sont formés à la recherche, recrutés sur des critères scientifiques et évalués sur leurs activités de recherche ». Recherche et enseignement n'ont donc pas la même place dans la profession ce qui nourrit des tensions identitaires. Dans mon travail de thèse en cours, je me centre particulièrement sur le rapport à la recherche. Mon contexte d'étude est celui de la formation universitaire en ISSEP en Tunisie qui dispense un master aux futurs enseignants d'EPS. En cherchant à comprendre du point de vue des sujets, le poids du rapport à la recherche dans l'enseignement universitaire et ses effets sur les savoirs enseignés, nos travaux sont aux fondements de l'élaboration d'une didactique clinique universitaire (Ben Jomàa, 2018)

Pour éclairer cette problématique, nous présentons les vignettes didactiques contrastés d'Anaïs et de Sofia, deux formatrices universitaire intervenant en ISSEP. Titulaires d'un doctorat, leur domaine de recherche diffère sensiblement. Elles ont suivi le même cursus universitaire en STAPS jusqu'à l'obtention du master. Les études doctorales qu'elles ont suivies se situent pour Sofia en STAPS et pour Anaïs en Sciences de l'Éducation. Les enseignements qu'elles ont à dispenser portent sur la didactique des Activités Physiques et Sportives. Après un entretien de déjà-là, nous avons filmé pour chacune un CM et un TD.

Anaïs est débutante. Elle a fait sa thèse en didactique clinique de l'Education Physique Adaptée.et dispose de trois ans de pratique professionnelle en tant que maitre –assistante universitaire. Son parcours fut «long, ordinaire et très riche ». Pour elle, « la recherche c'est poser des questions trouver des réponses…». Elle pense que son enseignement est probablement nourrie par la recherche « oui, oui, oui, oui certainement. Je ne peux pas vous expliquer comment… ». Cependant, elle reste floue dans la définition d'enseigner « enseigner c'est enseigner » et ne fait explicitement aucun lien entre enseignement et recherche. Cette absence de mise en relation entre recherche et formation se confirme lors de l'épreuve. En effet, aucun savoir émanant de ses travaux de thèse n'est mobilisé lors de ses interventions. Le rapport à la recherche d'Anaïs la conduit à exercer son métier dans deux mondes parallèles la recherche et la formation sans qu'existent des passerelles entre les deux

Sofia a 10 ans d'expérience professionnelle en milieu universitaire. Elle a suivi « un parcours académique simple ». Sa thèse porte sur l'utilisation de la verbalisation des élèves pour les

apprentissages en EPS, notamment en sports collectifs. Lors de l'entretien de déjà-là, elle signale que sa pratique enseignante prend appui sur la recherche. « Bien sûr … Je donne toujours des exemples… à l'aide de mon expérience dans le domaine de la recherche ». Sofia considère la recherche comme une clef pour optimiser ses pratiques enseignantes. Pour Sofia, « la recherche est d'essayer de trouver des solutions à des problèmes actuels, de surmonter des obstacles et de trouver des pistes pour améliorer les conditions et le niveau actuel des étudiants ». Enfin, Sofia se « réfère aux derniers résultats qu'on peut avoir sur le plan scientifique ». Ces allers-retours entre recherche et enseignement sont visibles au temps de l'épreuve. Contrairement à Anaïs, le rapport à la recherche de Sofia lui permet de nourrir son enseignement en mobilisant des savoirs qu'elle a construits tout au long de son itinéraire de chercheure

Ces deux cas contrastés éclairent l'importance du rapport à la recherche pour l'analyse des pratiques enseignantes des formateurs universitaires.

Bibliographie :

Ben Jomàa, H., Terrisse, A. (2014). L'effet d'un déjà-là sur la pratique d'un enseignant : le point de vue de la didactique clinique. Recherches en Education. 20, p-p. 116-128. CREN. Université de Nantes

Ben Jomàa, H. (2018). Didactique et pédagogie universitaire : États de recherche en STAPS, débat et perspectives Conférence au séminaire doctoral « approfondissement de la théorie et de la méthodologie de la recherche scientifique. Outiller l'étudiant en le plaçant au cœur de sa formation », ISEFC du Tunis, 23 au 27 avril 2018

Carnus, M.-F. (2007). Analyse didactique clinique de pratiques d'enseignants expérimentés et novices. Une étude de cas croisés sur l'usage de la notion de gainage en cours d'éducation physique et sportive (EPS). Actes du colloque international de l'AREF : actualité de la recherche en éducation et formation, 28-31 aout 2007. Strasbourg : Université Louis Pasteur.

Fave-Bonnet, M-F. (1944). Le métier d'enseignant- chercheur : des missions contradictoires ? Recherche & Formation, 15, 11-34.

CIS n°687 – « Le rapport à l'évaluation, révélateur des ressorts du désir d'enseigner dans le premier degré »

Auteur.e.s : Patricia MOTHES, Hela CHIHI - EFTS, France

Résumé :

L'évaluation est aujourd'hui une question scolairement vive, qui est le centre du débat didactique. Ce travail en didactique clinique à visée compréhensive questionne la situation évaluative sommative en cycle 3 du point de vue de l'enseignant, en production d'écrits et en résolution de problèmes.

Dans un contexte où l'enseignant est dit polyvalent et où la pression à l'évaluation se fait de plus en plus forte, cette recherche tente de comprendre comment se (re)compose le désir d'enseigner, mais aussi quels sont les processus spécifiques de conversion didactique en jeu dans la situation d'évaluation sommative.

Enfin, dans la mesure où l'évaluation est aussi le lieu de la contingence et de la rencontre entre l'enseignant et la difficulté de l'élève, elle interroge ses effets sur l'enseignant.

L'originalité de ce travail réside notamment dans son approche en didactique clinique, prenant comme focale principale le sujet dans ses rapports au(x) savoir(s), à l'institution et à l'épreuve : il s'agit de considérer les pratiques professionnelles à travers le prisme de l'évaluation, considérant que la situation évaluative est dynamique : elle agit sur l'enseignant comme l'enseignant agit sur elle. La didactique clinique, et notamment les concepts de « déjà-là », d' « impossible à supporter » et de « rapport à l'épreuve » permettent d'éclairer et de mieux comprendre la situation évaluative : comment et pourquoi Jean, enseignant débutant exerçant en milieu urbain continue-t-il à enseigner durant l'évaluation ? Pourquoi Karine, enseignante expérimentée en milieu rural dit-elle refuser l'évaluation ? Et enfin, pourquoi Solange, enseignante expérimentée en milieu semi-urbain « oublie-t-elle » de faire passer l'évaluation de production d'écrits ? Autant de questions que les cadres classiques de la didactique peinent à traiter.

A partir de l'analyse croisée de trois constructions de cas contrastés, ce travail cherche à caractériser la structuration du rapport à l'évaluation de l'enseignant à partir de trois dimensions : le rapport au(x) savoir(s), le rapport à l'institution et le rapport à l'épreuve. Les données recueillies par entretiens, questionnaires et captations vidéo sont analysées à partir d'une méthodologie qui croise les outils de la méthodologie d'ingénierie didactique et la temporalité de la didactique clinique. Après un premier entretien, l'enseignant se voit proposer une ingénierie didactique d'évaluation sommative comportant deux épreuves, l'une en production d'écrit et l'autre en résolution de problèmes. Les deux séances font l'objet d'une captation vidéo. Pris dans le didactique, le sujet est soumis à un ensemble de tensions qui se cristallisent lors du moment d'évaluation sommative. A ce titre, l'observation de l'enseignant en situation évaluative, et en particulier l'analyse des écarts observables entre le prévu et le réalisé, le fait et l'observé, le savoir « à évaluer » et le savoir « évalué » sont révélateurs des ressorts du désir d'enseigner qui animent le sujet. L'ensemble est suivi, dans l'après-coup, d'un entretien post qui permet au sujet de réélaborer sa Vérité. Les conclusions ouvrent des pistes à la fois pour la recherche et pour la formation, dans le sens de la préconisation d'une plus grande prise en compte de la singularité du sujet dans la conception de l'enseignement.

Cette intervention construite à partir d'un travail de thèse soutenu en 2016, fera le point sur des pistes de travail à creuser en formation d'enseignants, pour permettre la montée en compétences professionnelles par l'acquisition d'un regard réflexif sur le rapport à l'évaluation.

Bibliographie :

Mothes, P. & Carnus, M-F. (2016). Quand l'évaluation dévoile les dynamiques en jeu dans le désir d'enseigner. Les Sciences de l'Education pour l'Ère nouvelle. 49 – 2, 43-61.

CIS n°688 – « Rapport à l'écriture d'élèves en lycée professionnel : conversion didactique et savoir intime dans l'apprentissage de l'écriture de fiction »

Auteur.e.s : Sandra CADIOU, Hela CHIHI - EFTS, France

Résumé :

La dimension personnelle dans l'écriture est aisément reconnue. L'écrivain crée, il met du sien dans la facture de son texte. De la même façon, on s'accorde à voir aussi dans l'écriture des élèves cette dimension personnelle

Dans le cadre de mon travail de thèse, j'ai souhaité investiguer le rapport à l'écriture avec cette question de la singularité que la didactique clinique est particulièrement à même d'éclairer. La place de l'inconscient pourrait jouer un rôle dans ce phénomène d'apprentissage de l'écriture de fiction chez les élèves

Pour cela, j'ai observé quatre élèves volontaires d'une classe de français de 1ere bac pro durant une séquence d'écriture de nouvelle à chute (12 h)

J'ai cherché à savoir comment la nature singulière, divisée et assujettie, notamment ici au langage, du sujet pouvait interférer dans le processus de production et d'apprentissage de l'écriture de fiction. Comment l'investissement personnel, dans sa dimension psychique, peut-il être un élément fondamental de la construction du savoir-écrire et donc être constitutif du rapport à l'écriture

L'enseignante Viviane avait prévu le scénario didactique suivant : elle a d'abord caractérisé la nouvelle à chute et mis les élèves en exercices d'écriture. Le lendemain de ces cours, j'ai mené des entretiens semi-dirigés avec chacun des 4 élèves. Ce temps 1 de la recherche m'a permis de dessiner leur déjà-là, autrement dit leur histoire singulière, notamment leur rapport à l'écriture, en tachant de dresser la mosaïque de leur psyché faite de liens particuliers, de tensions, traçant alors les contours de l'énigme du sujet.

Puis Viviane a demandé à chacun d'écrire une nouvelle à chute en accordant une grande place au travail du brouillon. Les entretiens semi-dirigés ont continué. Après ce temps 2 de l'épreuve d'écriture, j'ai pu dresser des hypothèses de recherche que j'ai discutées avec des réserves éthiques, avec le sujet-élève, un an plus tard dans un entretien d'après-coup (temps 3)

Mon corpus se constitue donc des verbatims des cours filmés, des entretiens semi-dirigés audio et de tous les écrits des élèves (exercices, diverses versions des nouvelles). Il s'est agi alors de construire des cas en situation d'apprentissage de l'écriture. L'irréductible singularité de chacun peut aussi nous renseigner sur certaines régularités dans le rapport à l'écriture, en tant que produit et processus

En dressant les cas, j'ai taché de cerner la division du sujet, son manque-à-être et les éléments de nature psychique, symptomatiques du sujet. Je me suis appuyée sur les travaux de Buznic-Bourgeacq (2005) qui a montré comment les configurations de savoir(s) des enseignants se constituaient d'éléments de nature psychique : c'est la conversion didactique, en souvenir de la conversion somatique freudienne. Il y aurait aussi de la conversion didactique du côté du sujet-élève et celle-ci serait portée par le discours de l'hystérique, autrement dit l'écriture et son apprentissage seraient conduits par le désir de répondre fantasmatiquement au manque à être, conséquence de la division du sujet (Lacan, 1970,1971).

J'ai taché ensuite de saisir pourquoi la production de texte se stabilise sous une forme et pas une autre. Alors j'ai proposé la notion de savoir intime, portant sur le positionnement du sujet face à la

jouissance. L'écriture produirait un travail psychique à partir du savoir de l'inconscient, générateur non seulement du savoir disciplinaire via la conversion didactique, mais aussi du savoir intime autrement dit cela remettrait en question le sujet quant à sa façon d'appréhender ses tensions internes. Ce positionnement de nature changeante pourrait donner l'orientation littéraire au sujet-élève.

Que faire de ces résultats de thèse, pour le travail des enseignants et des élèves ? Au-delà d'une information sur le rapport à l'écriture, la formation des enseignants pourrait-elle passer par une mise au travail psychique de leur propre rapport à l'écriture, en jeu dans la classe ?

Bibliographie :

Buznic-Bourgeacq, P. (2005). L'expérience de l'enseignant et ses implications didactiques : une étude de cas en EPS. Présenté à 5ème colloque international Recherche et Formation, Nantes.

Buznic-Bourgeacq, P. (2016). La conversion didactique : de l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant. Transformations, (13).

Delcambre, I., & Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapport à l'écriture. Pratiques, (113-114), 7-28.

Freud, S. (2011). In B. Féron (Trad.), L'inquiétante étrangeté et autres essais.

Lacan, J. (1970). Écrits 1. Paris: Ed. du Seuil.

Lacan, J. (1971). Écrits 2. Paris: Ed. du Seuil.

CIS n°690 – « Un rapport à l'inspection en tension entre évaluation et formation. Étude de cas rapprochés de pratiques d'inspection en Tunisie et en France »

Auteur.e.s : Saïd AROUI, Hela CHIHI, Marie-France CARNUS - EFTS, France

Résumé :

La profession enseignante est assujettie à des normes et attentes institutionnelles pour garantir la réussite de tous les élèves. Pour veiller à la conformité de la pratique enseignante tout en accompagnant le développement professionnel des enseignants, un dispositif de contrôle et d'accompagnement est mis en place en France comme en Tunisie. En EPS, les inspecteurs sont responsables de l'évaluation des enseignants. Selon Albanel (2009), le processus d'inspection commence par une observation se poursuit par un entretien individuel et parfois collectif et aboutit sur un rapport écrit. Notre recherche appréhende ce processus rarement étudié avec certains outils théoriques, conceptuels et méthodologiques de la didactique clinique. Entre évaluation et formation, nous tentons de lever le voile sur le rapport à l'inspection de 4 inspecteurs pédagogiques d'EPS français et tunisiens et d'en rechercher des traces dans leurs pratiques. Quels savoirs sont au cœur de ce processus et avec quoi le sujet inspecteur pris dans le didactique se débat pour exercer sa mission difficile et ambigüe de contrôle et d'accompagnement ?

Cette communication s'inscrit dans un travail de thèse en Sciences de l'Éducation. Les données sont collectées selon une méthodologie qualitative temporelle selon les trois temps de la didactique clinique (Carnus, Terrisse, 2013). En premier lieu, un entretien d'accès au « déjà là » va retenir des éléments expérientiels, conceptuels et intentionnels constitutifs d'un rapport à l'inspection singulier

chez les inspecteurs. En second temps, l'observation de l'épreuve d'inspection comporte le filmage d'une séance d'EPS suivie de l'enregistrement d'un entretien entre l'inspecteur et l'enseignant. Enfin, un entretien d'après-coup avec l'inspecteur permet de revenir sur des éléments du déjà-là et de l'épreuve afin d'accéder aux significations données par le sujet inspecteur tout en mettant à l'épreuve les énoncés hypothétiques du chercheur

Dans cette contribution, les données seront présentées sous forme de vignettes didactiques cliniques qui condensent les éléments saillants de deux cas (un en France et un en Tunisie) suite aux analyses diachronique et synchronique croisant les données de diverses natures afin de démêler l'écheveau du rapport à l'inspection des sujets observés. En suivant le fil des enjeux de savoir entre ce que chaque inspecteur cherche à repérer, ce qu'il repère effectivement et ce qu'il en dit après-coup, nous tenterons de montrer en quoi les écarts entre ces différents savoirs sont révélateurs d'un rapport à l'inspection qui se construit au carrefour d'un rapport intime aux savoirs disciplinaires et professionnels, à l'épreuve de l'inspection et à l'institution.

Ainsi, nous présenterons François, exerçant en France, expérimenté et spécialiste de badminton et Jalel inspecteur en Tunisie expérimenté et spécialiste de handball et de foot-ball. Outre les spécificités culturellement et institutionnellement situées, nous montrerons comment ces deux sujets gèrent en partie à leur insu la tension entre contrôle et accompagnement. François, qui ne « regarde que les élèves » et leurs progrès pour évaluer les compétences de l'enseignant se veut à la fois « l'accompagnateur de l'enseignant et l'accompagnateur du système ». Jalel qui déclare « je ne fais pas l'inspecteur, ce qui m'intéresse c'est comment je peux aider les enseignants » attend en même temps de « ses enseignants » un « SMIC » en matière de savoirs disciplinaires.

Au-delà de la singularité des sujets et des spécificités locales, le rapprochement de ces deux cas contrastés nous permet d'extraire des éléments constitutifs d'un rapport à l'inspection à l'origine des décisions du sujet. Les « arrangements évaluatifs » (David, 200 ») émergeant dans l'épreuve sont révélateurs de régularités liées au processus d'inspection en lien avec les différences culturelles et institutionnelles. Ces éléments pourraient fournir des pistes pour la formation des inspecteurs.

CIS n°694 – « Le rapport au vin dans l'enseignement de l'analyse sensorielle des vins en hôtellerie restauration

Auteur.e.s : Dominique ALVAREZ - EFTS, France

Résumé :

Dans les lycées professionnels et technologiques du domaine de l'hôtellerie restauration, l'analyse sensorielle des vins (AS) est un enseignement omniprésent dans l'ensemble des diplômes (d'après les différents programmes des référentiels). L'AS s'appuie sur une méthodologie en trois temps (Peynaud, 1980) : phases visuelle, olfactive et gustative. Un de ses objectifs est de décrire et de valoriser le vin lors d'interactions commerciales entre sommeliers et clients d'un restaurant (Hugol Gential, 2011)

Cette communication s'inscrit dans un travail de thèse en Sciences de l'Education. Le corpus est étudié selon les trois temps de la didactique clinique. (Carnus, Terrisse, 2013) : un entretien ante qui vise l'accès au « déjà-là » de l'enseignant, le filmage de la leçon par les sujets eux-mêmes et considérée comme une « épreuve » interactive et un entretien « d'après-coup » qui se déroule plusieurs semaines après la séance. Dans cette communication seront présentées les vignettes

didactiques cliniques de deux enseignants aux profils contrastés. Ces vignettes présentent les éléments saillants des données collectées qui questionnent le rapport au vin de chaque enseignant. Ils se trouvent, en effet, sous l'influence de ce rapport intime dans leur séquence d'enseignement

Nadia est une enseignante débutante, elle possède une certaine expertise dans l'AS et enseigne depuis quelques années seulement. Dans son discours, elle considère le vin comme un enfant : « Un vin je leur dis toujours : c'est un enfant, il nait, il faut l'élever, s'il est bien il peut grandir comme il faut (…) et si on ne le consomme pas tout de suite et bien il peut mourir ». Compte tenu du fait que le vin est un produit alcoolisé et que ses élèves sont mineurs, Nadia indique : « on n'est pas là pour s'enivrer, on est là pour analyser sensoriellement ». Cela passe par l'action de rejeter le vin, de le cracher après l'analyse en bouche mais Nadia montre quelques réticences là-dessus : « normalement on devrait pas, on devrait pas parce que c'est un produit qui est bien fait (…) il faut pas le gaspiller ». Nadia possède un rapport au vin bienveillant, respectueux, voire laxiste telle une mère avec un enfant, qui souhaite éduquer sans interdire

Christian est un enseignant chevronné, il est expert en AS et enseigne depuis plus de vingt ans. Il se considère comme le modèle à suivre : « le prof a toujours raison car c'est le prof », d'ailleurs il dit ne pas être contesté dans sa classe : « on a peu d'élèves qui viennent contester (…) cela arrive rarement ». Pour Christian, l'enseignement de l'AS : « n'est pas toujours agréable », il est exigeant : « on est de plus en plus rigide au début d'année sur ce que l'on attend », il dit imposer une certaine sévérité : « une partie un peu contraignante (…) il faut de la rigueur ». L'enseignant évoque d'ailleurs un enseignement de l'AS où le vin est un instrument symbolique de l'autorité du maître : « Imaginez l'attaque [du vin] comme une claque, une gifle (…) si je vous mets une claque, elle est comment ? Est-ce qu'elle est forte ? Est-ce qu'elle est vive ? Est-ce qu'elle est molle ? Est-ce qu'elle est plate ? C'est la première perception en bouche, dès que vous mettez le vin en bouche, quelle est cette perception, la durée de la claque ? ». Christian manifeste un rapport au vin ferme et directif comme l'éducation traditionnelle et virile d'un père.

Le vin est un produit alcoolisé qui a un retentissement culturel important dans le domaine de la restauration. Ce rapport au vin passe par une éducation au savoir boire qui est traditionnellement prise en charge par la famille (Simmonet toussaint, 2006). La présentation de deux enseignants contrastés dans l'enseignement de l'AS laisse apparaitre un rapport au savoir déguster le vin très tranché. Les enseignants sont sous l'influence de ce rapport au vin (savoir boire et savoir déguster) qu'ils ne peuvent s'empêcher de traduire en acte dans leur agir professionnel nécessairement singulier.

Bibliographie :

CARNUS, M.-F. (2010). L'inscription clinique en didactique de l'éducation physique et sportive. Cliopsy n°4, 73-88.

CARNUS, M.-F., & TERRISSE, A. (2013). Didactique clinique de l'EPS. Paris: éditions EP & S.

HUGOL-GENTIAL, C. (2011). La construction d'un espace interactionnel entre clients et sommelier lors de la prise de commande du vin. Dans E. &. al, Autour des langues et du langage (2) perspectives pluridisciplinaires (pp. 227-284). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

PEYNAUD, E. (1980). Le goût du vin. Paris: Bordas.

SIMMONET-TOUSSAINT, C. (2006). Le vin sur le divan. Bordeaux: Editions Féret.

CIS n°695 – « Le rapport à la polyvalence chez deux professeurs des écoles révélateur d'un « impossible à assumer »

Auteur.e.s : Carole GOMEZ - EFTS, France

Résumé :

En France, dans le premier degré, la polyvalence apparaît comme une valeur forte de l'identité professionnelle du professeur des écoles (PE). Imposée par l'institution comme un socle insécable de la professionnalité, elle se situe à deux échelles : le professeur des écoles est un généraliste de toutes les « matières » qui composent les programmes (polyvalence disciplinaire) en même temps, il intervient à tous les niveaux scolaires pour les enfants âgés de 2 à 12 ans (polyvalence fonctionnelle). Dans cette contribution, je présente une partie de ma recherche de doctorat. Les vignettes construites utilisent les trois temps de la didactique clinique et visent à mettre en évidence les tensions au cœur du rapport à la polyvalence de deux PE et ses effets sur leurs pratiques enseignantes. Dans quelles impasses le rapport à ce « fourre-tout institutionnel », engage-t-il l'enseignant et à quels renoncements le conduit-il ?

Ericka, l'équilibriste

Lorsqu'Ericka doit enseigner une matière où elle est experte, notamment les sciences, elle éprouve des difficultés. Elle ne réussit pas à ajuster son intervention à l'objectif de sa séance. Les élèves multiplient les questions et l'éloignent du savoir qu'elle voulait transmettre. La durée de la séance en sciences devient alors insupportable pour elle. Se sentant perdre pied, elle ressent un besoin de contrôle et d'emprise sur le groupe classe. Pour ne pas perdre l'équilibre, elle renonce à enseigner cette matière et la délègue à un collègue. Si elle ne peut s'en affranchir, elle aménage un enseignement « simplifié à l'extrême »pour ne pas se laisser emporter : «… c'est vraiment très simplifié ce que j'ai présenté. C'est beaucoup plus complexe dans la réalité… à la fois, c'est frustrant parce que je suis, on est obligé quand il y a des questions ben de couper court pour ne pas introduire trop de complexité dans le sujet. » Elle s'interdit de sortir des rails de sa préparation pour rester professionnelle quitte à donner les réponses à ses élèves pour les empêcher de parler et in fine de construire leur savoir.

Loïc, le créateur de milieu

Pour Loïc, le travail en classe prend forme et vie autour d'un « milieu… ça veut dire un créateur de milieu, de mettre en place un milieu pour proposer un certain nombre de choses. » Il se considère comme un accompagnateur et n'assume pas d'incarner le Savoir ni d'en être le transmetteur. Il déclare l'injecter dans le milieu de sa classe pour que les élèves se l'approprient. Loïc réfute le terme de transmission quand il parle de son métier refusant d'être « une courroie de transmission, pour que ce soit eux qui apprennent… » car il n'y a « rien que j'aime transmettre… par-dessus tout, en revanche, j'aime bien expliquer ». Considérant pour des raisons intimes que seule l'histoire ne peut que se transmettre, il se trouve en difficulté pour enseigner cette matière. A chaque épreuve d'enseignement de l'histoire, des problématiques infantiles semblent se rejouer. En effet, cette transmission auto prescrite le renvoie à son enfance quand son père anticipait sa curiosité en lui donnant à voir les réponses à ces questions « y avait même plus de questions à poser quoi... Il faut qu'il y ait du désir à apprendre, sinon, je n'existe pas… Pour enseigner l'histoire, soit il décloisonne avec son collègue qui prend en charge cet enseignement, soit il travaille les faits historiques en français.

Entre concessions et renoncements, les arrangements didactiques opérés par Ericka et Loïc leur permettent de gérer les tensions au cœur de leur rapport à la polyvalence.

Ces vignettes illustrent une partie des conflits inhérents à la mise en œuvre de la polyvalence et la façon dont les sujets PE les gèrent dans l'épreuve. Alors qu'elle est au cœur de l'identité professionnelle du professeur des écoles, la polyvalence apparaît comme un « impossible à assumer », tant le sujet est pris en tenaille entre une institution exigeante voir maltraitante et un rapport aux savoirs tourmenté.

Bibliographie :

Baillat, G., Espinoza, O. et Vincent, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. Revue Française de Pédagogie, 174, 123-136.

Carnus, M-F. (2014). Une séquence d'enseignement de la danse à l'école maternelle. Polyvalence et professionnalité d'un professeur des écoles. In P. Chaussecourte (dir.). Enseigner à l'école primaire. Dix ans avec un professeur des écoles. L'Harmattan. Paris. 145-170.

Deviterne, D., Prairat, E., Rétornaz, A. et Schmitt, N. (1999). La polyvalence du maître à l'école primaire, archaïsme ou valeurs d'actualité ? Perspectives documentaires en éducation, 46-47, 87-94.

CIS n°789 – « Rapport à l'écriture d'élèves en lycée professionnel : conversion didactique et savoir intime dans l'apprentissage de l'écriture de fiction »

Auteur.e.s : Sandra CADIOU -, France

Résumé :

La dimension personnelle dans l'écriture est aisément reconnue. L'écrivain crée, il met du sien dans la facture de son texte. De la même façon, on s'accorde à voir aussi dans l'écriture des élèves cette dimension personnelle.

Dans le cadre de mon travail de thèse, j'ai souhaité investiguer le rapport à l'écriture avec cette question de la singularité que la didactique clinique est particulièrement à même d'éclairer. La place de l'inconscient pourrait jouer un rôle dans ce phénomène d'apprentissage de l'écriture de fiction chez les élèves.

Pour cela, j'ai observé quatre élèves volontaires d'une classe de français de 1ere bac pro durant une séquence d'écriture de nouvelle à chute (12 h).

J'ai cherché à savoir comment la nature singulière, divisée et assujettie, notamment ici au langage, du sujet pouvait interférer dans le processus de production et d'apprentissage de l'écriture de fiction. Comment l'investissement personnel, dans sa dimension psychique, peut-il être un élément fondamental de la construction du savoir-écrire et donc être constitutif du rapport à l'écriture.

L'enseignante Viviane avait prévu le scénario didactique suivant : elle a d'abord caractérisé la nouvelle à chute et mis les élèves en exercices d'écriture. Le lendemain de ces cours, j'ai mené des entretiens semi-dirigés avec chacun des 4 élèves. Ce temps 1 de la recherche m'a permis de dessiner leur déjà-là, autrement dit leur histoire singulière, notamment leur rapport à l'écriture, en tachant de

dresser la mosaïque de leur psyché faite de liens particuliers, de tensions, traçant alors les contours de l'énigme du sujet.

Puis Viviane a demandé à chacun d'écrire une nouvelle à chute en accordant une grande place au travail du brouillon. Les entretiens semi-dirigés ont continué. Après ce temps 2 de l'épreuve d'écriture, j'ai pu dresser des hypothèses de recherche que j'ai discutées avec des réserves éthiques, avec le sujet-élève, un an plus tard dans un entretien d'après-coup.

Mon corpus se constitue donc des verbatims des cours filmés, des entretiens semi-dirigés audio et de tous les écrits des élèves (exercices, diverses versions des nouvelles). Il s'est agi alors de construire des cas en situation d'apprentissage de l'écriture. L'irréductible singularité de chacun peut aussi nous renseigner sur certaines régularités dans le rapport à l'écriture, en tant que produit et processus

En dressant les cas, j'ai taché de cerner la division du sujet, son manque-à-être et les éléments de nature psychique, symptomatiques du sujet. Je me suis appuyée sur les travaux de Buznic-Bourgeacq (2005) qui a montré comment les configurations de savoir(s) des enseignants se constituaient d'éléments de nature psychique : c'est la conversion didactique, en souvenir de la conversion somatique freudienne. Il y aurait aussi de la conversion didactique du côté du sujet-élève et celle-ci serait portée par le discours de l'hystérique, autrement dit l'écriture et son apprentissage seraient conduits par le désir de répondre fantasmatiquement au manque à être, conséquence de la division du sujet (Lacan, 1970,1971).

J'ai taché ensuite de saisir pourquoi la production de texte se stabilise sous une forme et pas une autre. Alors j'ai proposé la notion de savoir intime, portant sur le positionnement du sujet face à la jouissance. L'écriture produirait un travail psychique à partir du savoir de l'inconscient, générateur non seulement du savoir disciplinaire via la conversion didactique, mais aussi du savoir intime autrement dit cela remettrait en question le sujet quant à sa façon d'appréhender ses tensions internes. Ce positionnement de nature changeante pourrait donner l'orientation littéraire au sujet-élève.

Que faire de ces résultats de thèse, pour le travail des enseignants et des élèves ? Au-delà d'une information sur le rapport à l'écriture, la formation des enseignants pourrait-elle passer par une mise au travail psychique de leur propre rapport à l'écriture, en jeu dans la classe ?

Bibliographie :

Buznic-Bourgeacq, P. (2005). L'expérience de l'enseignant et ses implications didactiques : une étude de cas en EPS. Présenté à 5ème colloque international Recherche et Formation, Nantes.

Buznic-Bourgeacq, P. (2016). La conversion didactique : de l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant. Transformations, (13).

Delcambre, I., & Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapport à l'écriture. Pratiques, (113-114), 7-28.

Freud, S. (2011). In B. Féron (Trad.), L'inquiétante étrangeté et autres essais.

Lacan, J. (1970). Écrits 1. Paris: Ed. du Seuil.

Lacan, J. (1971). Écrits 2. Paris: Ed. du Seuil.

SYMPOSIUM 61 : ÉDUCATION CITOYENNE : IDEAUX, MODELES SOUS-JACENTS ET REALITE

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Céline CHAUVIGNÉ - CREN, France

Discutant.e.s : André PACHOD

Texte de cadrage :

Depuis la Révolution française, l'éducation citoyenne est au cœur des missions de l'école publique. A partir de Jules Ferry, l'École n'est pas considérée comme un simple service public mais bien comme une institution politique, « un des lieux, voire le lieu par excellence de fabrication de la société française » (Foray, 2018, 162). Une rapide inventaire des recherches curriculaires (Khan, 2015, 2016, Husser, 2017, Tutiaux Guillon, 2015) et des études sur les pratiques éducatives et enseignantes récentes (Chauvigné, 2017, Chauvigné et Fabre, 2017, Dupeyron, 2016) montre la prégnance, au sein des « éducations à » des préoccupations de la construction de la citoyenneté ou de la socialisation politique. En témoignent également la loi de refondation de l'école (instaurée en 201 3) avec la promulgation de l'enseignement moral et civique (2015) et l'extension des responsabilités juvéniles dans le cadre des offres démocratiques en établissements scolaires (conseil de la vie collégienne en 2015). Si cet idéal d'éducation citoyenne semble faire consensus à la fois dans les textes officiels et chez les acteurs, il n'y a pas de véritable unanimité sur les modèles philosophiques et pédagogiques sous-jacents.

Comment concevoir la formation du citoyen dans un espace scolaire sous-tendu par une relation d'autorité et avec des élèves dont la plupart sont mineurs ? S'agit-il seulement d'une préparation plus ou moins lointaine à l'exercice de la citoyenneté, fondée principalement sur la connaissance des institutions et de leur fonctionnement ? S'agit-il d'un enseignement spécifique réservé au seul enseignement moral et civique ? Ou est-ce plutôt l'apprentissage d'un exercice de cette citoyenneté, par des prises de responsabilités et/ou par l'expérience de la vie démocratique ?

Plus radicalement, qu'en est-il de cette éducation citoyenne dans le milieu scolaire (Chauvigné, 2017) ? Au-delà des incantations, les établissements scolaires mettent-ils véritablement en place une telle éducation et à quelles conditions ? Quels aspects peut-elle prendre ? Une telle éducation est-elle compatible avec la forme scolaire ?

Plus largement, se pose la question de la faisabilité de l'éducation à la citoyenneté dans la forme scolaire française d'aujourd'hui. C'est pourquoi, il paraît intéressant de confronter notre expérience à d'autres paradigmes comme celui de « l'école de la vie » au Danemark ou encore l'éducation intégrale centrée sur le monde du travail dans le milieu ouvrier au cours du XIXème siècle ?

Les Trois auteurs du symposium sont : **Michel Fabre** (Université de Nantes) : *John Dewey versus Hanna Arendt, deux conceptions philosophiques d'éducation à la citoyenneté.*- **Céline Chauvigné** (université de Nantes) : *La vie scolaire : un espace d'éducation citoyenne au cœur de l'école ?* **Jean-françois Dupeyron** (Université de Bordeaux) : *Former le citoyen : étude d'un mantra républicain*- et le **discutant André Pachod** (université de Strasbourg)

Bibliographie :

Bozec, G. (2018). Éducation à la citoyenneté à l'école. Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves. (Rapport public). Paris : CNESCO. Consulté à l'adresse http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/164000299/index.shtml

Foray, Ph. (2018). « L'éducation à la citoyenneté, une mythologie ? » Variations autour de la « forme scolaire » : Mélanges offerts à André D. Robert (J-Y Segui, dir.). Nancy : PUN, 2018.

Chauvigné, C. (2017). L'éducation à la citoyenneté au lycée (1881-2010) : Pratiques d'acteurs. Paris : l'harmattan

Chauvigné C. & Fabre M. (2017). Figures contemporaines de l'État éducateur : le cas de l'éducation à la citoyenneté. In Michel Fabre, Henri-Louis Go & Eirick Prairat (dir.), Ethiques et politiques éducatives. Nancy : Presses universitaires de Nancy, p. 89-103.

Dupeyron J-F. (2016). La responsabilité morale des enseignants et éducateurs scolaires. In Michel Fabre, Brigitte Frelat-Kahn & André Pachod (dir.), L'idée de valeur en éducation. Sens, usages, pertinence. Paris : Hermann, p. 195-209.

Husser, A-C. (2017a). L'enseignement moral et civique dans les établissements scolaires français, une transversalité consistante ? Éthique en éducation et en formation, n° 4, p. 12-29.

Kahn, P (2015). « L'enseignement moral et civique » : vain projet ou ambition légitime ? Éléments pour un débat. Carrefours de l'éducation, n° 39, p. 185-202.

Kahn, P. (2016b). L'esprit du nouvel enseignement moral et civique. In Michel Fabre, Brigitte Frelat-Kahn & André Pachod (dir.), L'idée de valeur en éducation. Sens, usages, pertinence. Paris : Hermann, p. 93-100.

Loeffel. L. (2009). Enseigner la démocratie. Paris : A Colin.

Obin, J-P. (2000). Questions pour l'éducation civique. Paris : Hachette.

Ravez, C. (2018). Regards sur la citoyenneté à l'école. Dossier de veille de l'IFE n°125, juin 2018

Schapper D. (2000). Qu'est-ce que la citoyenneté ? Paris : Gallimard.

Tutiaux-Guillon, N. (2015). Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l'histoire-géographie : entre opportunités et résistances. In François Audigier, Anne Sgard & Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ? Louvain-la- Neuve : De Boeck, p. 139-150.

CIS n°64 – « John Dewey versus Hanna Arendt, deux conceptions philosophiques d'éducation à la citoyenneté.»

Auteur.e.s : Michel FABRE - CREN, France

Résumé :

Trois approches semblent structurer le champ de la formation du citoyen : une approche disciplinaire (instruction civique, débats réglés, vivre ensemble en classe), une approche juridique (connaissance des droits et devoirs, connaissance voire élaboration du règlement intérieur) et une approche politique (représentation, prise de responsabilité dans le cadre de la vie scolaire) (Becquet 2008). Le modèle disciplinaire envisage la formation de l'élève en vue d'une citoyenneté ultérieure, dans la vie d'après l'école tandis que les deux autres tendent à considérer l'élève comme citoyen en formation, n'ayant pas encore la totalité des droits et des devoirs afférents à ce statut, mais pouvant toutefois expérimenter quelque chose de la vie démocratique. La pleine élucidation de ces conceptions et de leurs enjeux exige de comparer systématiquement deux philosophies de l'éducation souvent mobilisées plus ou moins explicitement en la matière : celle d'Hannah Arendt et celle de John Dewey. Cette confrontation peut être conduite selon plusieurs axes.

Le premier renvoie à la question de savoir si l'on doit ou non séparer de manière plus ou moins étanche le temps scolaire de celui de la vie après l'école, bref si l'école est déjà une vie ou seulement une préparation à la vie. Autrement dit, l'élève peut-il ou non être considéré (dans une certaine mesure) comme un citoyen ou seulement comme un futur citoyen ?

Le deuxième axe renvoie à la question de savoir si et comment l'école peut-être le terrain d'une expérience démocratique nonobstant le fait qu'elle soit structurée par l'autorité des adultes. Peut-on ou non espérer que du groupe de pairs émerge une expérience démocratique ?

Le troisième axe de comparaison renvoie à la conception même de la démocratie qui peut être envisagée dans une dimension strictement politique (la délibération entre égaux) ou comme une éthique couvrant toutes les dimensions de la société.

Bibliographie :

Arendt, H. 2005). Responsabilité et Jugement, Paris : Payot.

Arendt, H. (1974). Qu'est-ce que la politique ?Paris : Le Seuil.

Arentd, H. (1972). La crise de la culture. Paris : Gallimard.

Becquet, V. (2008). Article "Citoyenneté et Ecole", dans Dictionnaire de l'éducation (A. Van Zanten, dir), Paris, PUF.

Dewey, J. (2011). Démocratie et éducation, suivi d'Expérience et éducation. Paris : A. Colin

Dewey, J. (2018). Écrits politiques, Paris, Gallimard.

Fabre, Michel. (2015). Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey. Paris : Vrin.

Fabre, M. (2012). Arendt et Dewey : une controverse fictive aux enjeux bien réels. Dans A. Vergnioux (dir.), Grandes controverses en éducation, (p. 75-97).Bruxelles :Peter Lang.

CIS n°66 – « La vie scolaire : un espace d'éducation citoyenne au cœur de l'école ? »

Auteur.e.s : Céline CHAUVIGNÉ - CREN

Résumé :

En France, les contextes récents des attentats mais aussi les problématiques connues du lien social et de l'engagement citoyen ont réactivé l'importance de l'éducation citoyenne dans les textes officiels (loi de refondation de l'école 2013, enseignement moral et civique, 2015, etc.) obligeant une nouvelle fois[1] à mettre l'éducation et la formation du citoyen au cœur des apprentissages. Nous choisirons de placer notre réflexion dans le cadre de la vie scolaire, hétérotopie concrète (Foucault, 1967) et espace de vie apparaissant après la seconde guerre mondiale et plus précisément au début de la massification scolaire des années 1960 (Focquenoy, 2015, Chauvigné 2011, 2017, 2018, Dupeyron, 2017). Nous nous appuierons sur l'émergence et la construction de cet espace novateur dans la forme scolaire traditionnelle pour entrevoir la place, les modèles et les enjeux d'une éducation du citoyen au sein de l'école. Pour ce faire, notre recherche reposera sur l'étude sociohistorique des textes soutenus dans la revue professionnelle de la vie scolaire (1960-2016) afin d'identifier le rôle et l'influence joués par la presse dans une formation et une vie démocratique possible d'un citoyen-élève au sein de l'institution scolaire.

[1] La loi d'orientation de 1989 était la première loi d'orientation à mettre l'éducation depuis Ferry comme priorité nationale.

Bibliographie :

Chauvigné C, Etienne R & Clavier L (2011). Éléments pour une histoire de l'éducation à la citoyenneté : de l'école publique française au lycée, quels enjeux ? Recherches en éducation, n° 10, p. 131-145.

Chauvigné, C. (2017). L'éducation à la citoyenneté au lycée (1881-2010) : Pratiques d'acteurs. Paris : l'harmattan

Chauvigné, C., (2018). La Revue de la vie scolaire : conseiller d'éducation. L'exploration des marges éducatives : Du surveillant général au conseiller de la communauté éducative, In « l'éducation et ses marges », Colloque Sofphield juin 2018 à Porto.

Dupeyron, J-F (2017). La vie scolaire une étude philosophique. Nancy : PUN.

Foucault, M. (1967/1984). « Des espaces autres », Architecture, Mouvement, Continuité, 5, p. 46-49.

CIS n°78 – « Former le citoyen : étude d'un mantra républicain »

Auteur.e.s : Jean-François DUPEYRON - sph, France

Résumé :

Former le citoyen : étude d'un mantra républicain

L'éducation à la citoyenneté dans le système éducatif français est dans une situation paradoxale. D'un côté elle est fortement mise en avant dans les missions de l'École et déclinée dans de nombreux dispositifs éducatifs et parcours pédagogiques, ainsi que dans les prescriptions des référentiels de compétences professionnelles des professeurs et des éducateurs ; d'un autre côté elle demeure un

problème lancinant et récurrent, qui se heurte à des difficultés si persistantes qu'elle semble relever d'un nouveau métier impossible.

Du coup, nous proposons d'examiner la question de la faisabilité de l'éducation à la citoyenneté dans la forme scolaire française d'hier et d'aujourd'hui, en nous demandant si elle ne relève pas d'une difficulté structurelle liée à la nature du projet éducatif ayant assis les fondations de l'éducation scolaire sur le souci de gouverner les esprits et les corps des élèves – et non sur celui d'émanciper l'individu et de former le citoyen.

Pour soutenir cet examen, nous développerons trois axes de travail :

- la critique (déjà connue) des normes scolaires : comment et pourquoi ne peut-on pas aisément y former le citoyen ?

- l'existence d'un autre paradigme que celui de "l'école républicaine" dans l'école pour la vie danoise : comment y forme-t-on le citoyen d'une démocratie culturelle ?

- l'existence d'un autre projet que celui qui est théoriquement centré sur la personne et sur le citoyen : l'éducation intégrale centrée sur le travail (de 1830 à 1914 dans le mouvement ouvrier) : comment y envisageait-on les besoins éducatifs du citoyen ?

C'est donc par une série de contrastes que nous présenterons le cadre périlleux de l'éducation à la citoyenneté aujourd'hui.

Bibliographie :

BRÉMAND, Nathalie, Les socialismes et l'enfance : Expérimentation et utopie (1830-1870), Rennes, PUR, 2008, 365 p.

DUPEYRON, Jean-François. La vie scolaire. Une étude philosophique (préface d'Eirick Prairat). Nancy, Presses universitaires de Lorraine, avril 2017, 208 p.

DUPEYRON, Jean-François. Commun-Commune : à l'école de la Commune de Paris. à paraître.

DURAND-TERREAUX, Martine. L'enseignement moral à l'école aujourd'hui : un projet faisable ? Regards sur l'école élémentaire publique en France de 2008 à 2013. Thèse de sciences de l'éducation. Paris, Université de Nanterre, décembre 2017, 571 p.

GRUNDTVIG, Nikolaj : L'école pour la vie. Paris, Éditions philosophiques Vrin, juin 2018, 240 p.

SYMPOSIUM 62 : AFFRONTER LE CHANGEMENT EN EDUCATION: QU'EN EST-IL DU BIENETRE EN ENSEIGNEMENT?

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Nancy GOYETTE, Stéphane MARTINEAU - Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Discutant.e.s : Stéphanie DEMERS

Texte de cadrage :

L'éducation est un lieu en perpétuel changement depuis plusieurs décennies. Nombre de ces changements ont eu des incidences directes sur le travail quotidien des enseignants: réforme des programmes scolaires, diversification des populations d'élèves, complexification et alourdissement des tâches, etc. (Tardif, 2013). Dans ce contexte, les enseignants se sentent souvent dépassés par les transformations imposées par les différentes instances décisionnelles. Bien qu'ils soient les principaux acteurs de l'école, les enseignants ont fréquemment l'impression que leur expertise n'est pas réellement reconnue lorsque vient le temps de décider de la nature et des orientations des changements. Pas étonnant que les recherches mettent en évidence que les enseignants ressentent du mal-être (Hélou & Lantheaume, 2008; Martineau & Presseau, 2003) et conséquemment, souffrent de détresse psychologique menant parfois à l'abandon de la profession (Karsenti & al., 2015; Pelletier, 2013). En considérant que la profession enseignante est essentielle au développement d'une société prospère (Tardif et Lessard, 2004), il appert urgent d'initier des changements structurels qui remettent en question les fondements de l'institution (Prost, 2006) pour redéfinir cette profession sous-valorisée.

Pour ce faire les recherches dans les domaines des sciences de l'éducation et de la psychologie positive mettent de l'avant de nouvelles représentations de l'institution scolaire dans une approche humaniste qui favorise le bienêtre et le développement optimal des différents individus. En effet, le mandat de cette institution ne se limite plus à l'enseignement de savoirs à des fins utilitaristes (Martineau & Buysse, 2016), elle doit former l'élève à devenir un citoyen du monde capable de le comprendre. Or, une meilleure compréhension du monde implique que l'individu qui transite par l'école apprenne dans un environnement sain où il ressent du bienêtre, or, la clé de voute pour réaliser cette condition est l'enseignant (Goyette, 2018). En effet, si un élève qui se sent bien à l'école apprend mieux (Rascle & Bergugnat, 2016), un enseignant qui ressent du bienêtre élabore un sens à sa profession ce qui alimente sa motivation et en retour, influe sur ses compétences et sa persévérance (Goyette, 2016).

Jusqu'à ce jour, on dénombre plusieurs recherches qui se penchent sur le bienêtre des élèves à l'école et de nombreux programmes existent à travers le monde pour développer chez ces derniers des compétences psychosociales et émotionnelles pour que les enseignants les accompagnent dans cette voie (Shankland & Rosset, 2017). Mais qu'en est-il du bienêtre des enseignants ? En tenons-nous compte dans leur formation ? Sommes-nous en mesure des former les futurs enseignants à cet enjeu crucial ? La formation à l'enseignement prépare-t-elle les praticiens à devenir des agents de changement afin de diminuer les facteurs nuisibles au bienêtre? À cet égard, n'est-il pas nécessaire de développer une psychopédagogie du bienêtre (Goyette, Gagnon, & Bazinet, 2018)?

Ce symposium sera l'occasion de présenter des apports théoriques et pratiques sur la question du bienêtre chez les enseignants, tant au niveau de leur formation que des interventions pédagogiques

qu'ils mettent de l'avant auprès de leurs élèves dans une perspective selon laquelle il sont des acteurs de changement et d'innovation dans l'institution scolaire actuelle.

Bibliographie :

Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. Revue canadienne en éducation, 39(4), 1-29.

Goyette, N. (2018). Le bienêtre des enseignants, un vecteur de changement incontournable. Apprendre et enseigner aujourd'hui, 7(2), 5-9.

Goyette, N., Gagnon, B., & Bazinet, J. (2018, 25 Avril). La psychopédagogie du bienêtre pour favoriser la réussite scolaire des élèves du primaire. Communication présentée 7e congrès international du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC), Québec, Canada.

Hélou, C., & Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? Recherche & formation(57), 65-78. http://dx.doi.org/10.4000/rechercheformation.833

Karsenti, T., & al. (2015). Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves Rapport de recherche, programme actions concertées. Fonds de recherche. Société et culture.

Martineau, S., & Buysse, A. (2016). Amorce d'un dialogue entre la vision humaniste de Michel Freitag et les sciences de l'éducation. Dans J.-F. C. D. Simard, L. Levasseur, (Éd.), Éducation et humanisme. Variations. (pp. 145-162). Québec: Presses de l'Université Laval.

Martineau, S., & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle.

Pelletier, M.-A. (2013). Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire. (Thèse de Doctorat inédite). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (eprint_UQAM5872).

Prost, A. (2006). Réformes possibles et impossibles. Dans G. C. D. Meuret (Éd.), Améliorer l'école (pp. 89-102). Paris: Presses Universitaires de France.

Rascle, N., & Bergugnat, L. (2016). Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves: revue de question, recommandations.

Shankland, R., & Rosset, E. (2017). Review of Brief School-Based Positive Psychological Interventions: a Taster for Teachers and Educators. Educational Psychology Review, 29(2), 363-392. http://dx.doi.org/10.1007/s10648-016-9357-3

Tardif, M. (2013). La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle : une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique. Québec: Presses de l'Université Laval

CIS n°101 – « La construction de la relation entre maitre de stage et stagiaire comme nécessité pour assurer le bien-être et le développement professionnel des deux partenaires »

Auteur.e.s : Catherine VAN NIEUWENHOVEN, Stéphane COLOGNESI, Catherine PARMENTIER – Louvain-La-Neuve, Belgique

Résumé :

La construction de la relation entre maitre de stage et stagiaire comme nécessité pour assurer le bien-être et le développement professionnel des deux partenaires

Dans le contexte de la formation initiale des enseignants, les étudiants sont amenés, dans une perspective de formation en alternance (Merhan, Ronveaux et Vanhulle, 2007), de réaliser des stages. Ainsi, l'étudiant devient stagiaire et rencontre un nouveau partenaire avec lequel il n'a pas encore travaillé jusque là : le maitre de stage. Plus qu'assister à des cours comme il en a l'habitude, le stagiaire va devoir proposer des préparations de leçon à son maitre de stage et souvent, cette étape l'insécurise. Ensuite, il va être amené à « faire » la classe, en présence de cette personne, à qui l'accompagnement de l'étudiant est confié, alors que les balises pour le faire guider et les tâches professionnelles à remplir ne sont pas précisées (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015). Ainsi, la qualité de la relation entre les deux partenaires peut être conçue, à notre sens, comme une toile de fond incontournable à tout accompagnement, et comme condition de bien être du stagiaire mais aussi du maitre de stage.

Sur ce plan, si des recherches se sont intéressées aux raisons qui poussent les maitres de stage à accueillir un stagiaire (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2013), aux fonctions qu'ils remplissent (Pelpel, 2002), aux différents moments du processus d'accompagnement du stagiaire (De Stercke, Temperman et De Lièvre, 2010) ou encoreà l'influence d'un maitre de stage sur le stagiaire (Desbiens, Borges et Spallanzani, 2009), peu de travaux questionnent la nature de la relation entre ces deux partenaires.

Partant du principe qu'un enseignant qui ressent du bien-être voit plus de sens à sa profession, ce qui a comme effets d'accroitre sa motivation, ses compétences et sa persévérance (Goyette, 2016), nous nous sommes demandés si ces aspects sont également présents dans la formation des enseignants en contexte de stage étant entendu que dans une pratique d'accompagnement (Paul, 2016) la relation se positionne comme un incontournable. C'est dans un contexte de recherche collaborative que nous avons investigué la question, en cherchant essentiellement à mettre au jour les ingrédients essentiels d'une relation positive, amenant à la fois le bien être des deux partenaires et une réelle collaboration entre les deux acteurs, autrement dit une relation qui est un levier de développement professionnel.

Ainsi, notre visée est de constituer une modélisation centrée sur l'entrée en relation, et les caractéristiques essentielles à celle-ci. Pour cela, plusieurs recueils de données ont été croisés : 41 étudiants de deuxième année ont été interrogés par écrit à trois reprises, au cours d'une année de formation, quant à leur ressenti à propos de la relation avec leur maitre de stage (en octobre, après la semaine d'observation, en février, après le premier stage actif et en mai, après le deuxième stage actif) et des dyades étudiant/maitre de stage ont été suivies tout au long du processus d'accompagnement d'un stage grâce à des entretiens, de manière à pouvoir réaliser des études de cas.

Dans le cadre de cette communication, nous présenterons la modélisation à laquelle nous arrivons et qui a déjà fait l'objet d'une publication (Colognesi, Parmentier et Van Nieuwenhoven, 2018), mais aussi des éléments nouveaux, c'est-à-dire des résultats en lien avec les études de cas réalisées. Plus concrètement, deux dyades ont été choisies pour la richesse de leurs apports, nous permettant de montrer trois aspects en lien avec la relation maitre de stage / étudiant : (1) les leviers qui ont permis à la relation de s'améliorer ou, au contraire, les pièges qui amènent une dégradation de la relation ; (2) l'évolution des ressentis des deux acteurs tout au long du stage ; (3) les liens entre le modèle théorique et ce qui s'est passé. Les limites et perspectives de la recherche seront également évoquées.

Bibliographie :

Colognesi, S., Parmentier, C. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Des ingrédients pour une relation efficace maitre de stage / stagiaire. Le point de vue des stagiaires. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beausaert (dir.),L'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière. (pp. 29-44) Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

De Stercke, J., Temperman, G. et De Lièvre, B. (2010). Outil d'aide à la gestion de la relation mentorale. Repéré à http://www.enseignantdebutant.be/downloads/files/Outilaidegestionmentorat.pdf

Desbiens, J.-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. Éducation et francophonie, 37(1), 6-25. Repéré à http://www.erudit.org/revue/ef/2009/v37/n1/037650ar.pdf

Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. Revue canadienne en éducation, 39(4), 1-29.

Merhan, F., Ronveaux, C. et Vanhulle, S. (2007). Alternance en formation. Bruxelles : De Boeck.

Paul, M. (2016). La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques.Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.

Pelpel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? Dans M. Altet, L., Paquay et P. Perrenoud. Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation? (p.175-191). Bruxelles : De Boeck.

Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. Interacções, (27), 118-138.

Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maitres de stage. Évaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation,1(2), 103–121.

CIS n°102 – « L'utilisation des ressources du contexte de stage dans la planification : quel équilibre viable pour le stagiaire ? »

Auteur.e.s : Agnes DEPRIT (1), Catherine VAN NIEUWENHOVEN (2), Virginie MÄRZ (2) - (1) doctorant, Belgique, (2) PU, Belgique

Résumé :

L'utilisation des ressources du contexte de stage dans la planification : quel équilibre viable pour le stagiaire ?

La formation initiale des enseignants prévoit l'organisation de stages pour permettre aux futurs professionnels de développer les compétences nécessaires à l'exercice du métier (Correa Molina, Gervais, & Rittershaussen, 2008) et de révéler leur potentiel dans l'action (Gervais, 2008). Entrer dans un contexte de stage, c'est intégrer une organisation en commençant par la comprendre au niveau de ses règles et de ses habitus (Kearney, 2015) mais également en discernant les spécificités plus micro de la classe et de son fonctionnement. Dès lors, au moment de la planification de l'intervention (Clerc & Martin, 2011), utiliser les ressources du contexte est nécessaire pour que le stagiaire puisse concevoir des apprentissages situés tout en les faisant correspondre à sa personnalité et aux valeurs pédagogiques qui le caractérisent, et ainsi assurer son bien-être enseignant (Goyette, 2017).

Si les instituts de formation structurent la phase de planification de rencontres formalisées (contractualisation, observation de terrain, validation des préparations écrites), la gestion du temps de travail, les liens théorie-pratique et les réflexions associées sont laissées à la responsabilité de l'étudiant (Caron & Portelance, 2017). Les occasions d'apprentissage informel social, c'est-à-dire apprendre les uns des autres (De Vos, Beausaert, De Wilde, & Lecot, 2018), sont dès lors nombreuses, or peu d'études se sont penchées sur ce que font réellement les étudiants durant ces moments non cadrés, ni sur la manière dont ils réinvestissent les ressources du contexte.

Dès lors, à partir du principe de viabilité fondé, selon Malo (2005), sur trois critères (efficacité, confort et certitude), nous avons voulu comprendre ce qui fait équilibre pour l'étudiant au moment de préparer son stage, autrement dit, ce qui le rend satisfait de son travail. La perspective non déficitaire (Malo, 2005) adoptée permet d'approcher sa perception pour mettre à jour les déterminants de son bien-être.

La recherche a été menée en Belgique francophone auprès de six étudiants en dernière année de formation d'instituteur primaire. La démarche qualitative est compréhensive (Van der Maren, 1996) et interprétative (Savoie-Zajc, 2011) car elle vise à comprendre et à donner du sens aux actions des stagiaires. Les données ont été récoltées au moyen de trois outils : une instruction au sosie avant le stage, un journal de bord complété par l'étudiant durant la phase de planification et un entretien semi-directif réalisé après le stage. La triangulation des résultats permet de mettre en évidence les ressources du contexte que l'étudiant perçoit lorsqu'il observe son milieu de stage, celles qu'il utilise pour planifier ses activités et les ingrédients qui lui permettent d'être satisfait de sa planification et ce, à partir de l'équilibre qu'il ressent entre les couts acceptables et les bénéfices qu'il retire des situations vécues.

Ainsi, l'apport de la recherche est double. D'une part, elle permet d'appréhender la perception du bien-être de l'étudiant qui prépare son stage, thème encore peu exploré scientifiquement ; d'autre part, elle apporte des informations intéressantes, dans le contexte de refonte de la formation initiale

en Belgique francophone (Avis de l'ARES n°2017-17), sur le développement de la compétence de planification.

Bibliographie :

Avis de l'ARES n°2017-17: avant projet de décret définissant la formation initiale des enseignants (2017). Consulté le 21 janvier 2018 dans http://www.ares-ac.be/fr/a-propos/instances/conseil-d-administration/avis#2017

Caron, J. & Portleance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. Formation et profession, 25(1), 34-49. doi:10.18162:fp.2017.367

Clerc, A. & Martin, D. (2011). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 27(2), 1-16. Retrieved from http://ripes.revues.org/514

Correa Molina, E., Gervais, C. & Rittershaussen, S. (2008). La recherche sur la formtion en milieu de pratique: occaion d'un regard critique. In E. Correa Molina, C. Gervais & S. Rittershaussen (Éd.),Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales(p.11-19). Sherbrooke: Éditions du CRP.

De Vos, Beausaert, S., De Wilde et Lecot, J. (2018). La carte des talents comme outil d'échange de savoirs et de satisfaction au travail des enseignants du primaire et du secondaire. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beausaert (Eds.), Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière(pp.161-182). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Gervais, C. (2008). Pour communiquer son expérience: l'explication argumentée des savoirs d'enseignants associés et des stagiaires. In E. Correa Molina, C. Gervais & S. Rittershaussen (Éd.), Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales(p.191-204). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Goyette, N. (2017, Juillet). La psychopédagogie du bienêtre: un nouveau champ d'étude pour intégrer la psychologie positive dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Journée francophone de psychologie positive 2017, Montréal, Canada.

Kearney, S. (2015). Reconceptualizing beginning teacher induction as organizational socialization: A situated learning model. Cogent Education, 2(1), 1-11.

Malo, A. (2005). Parcours évolutif d'un savoir professionnel: une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants du secondaire en stage intensif (thèse de doctorat). Université Laval, Québec.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), La recherche en éducation : étapes et approches(p.123-147).St-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique Inc.

Van der Maren, J.-M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.

CIS n°104 – « L'identité professionnelle favorisant le bien-être : un changement nécessaire en formation initiale »

Auteur.e.s : Nancy GOYETTE, Stéphane MARTINEAU - (1) Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Résumé :

Au Québec, la formation initiale des enseignants est orientée vers la professionnalisation et se base sur une approche par compétence depuis près d'une vingtaine d'années. La mise en œuvre d'un référentiel de 12 compétences professionnelles (Gouvernement du Québec, 2001) et le développement de l'identité professionnelle s'avèrent être des éléments complexes puisqu'ils requièrent le développement de compétences d'ordre sociales, certes, mais aussi d'ordre personnel (Dubar, 1996; Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). En effet, si les savoirs professionnels sont en partie construits par l'enseignant qui conceptualise sa profession au regard de ses connaissances et de ses expériences, d'où en émerge des représentations personnelles (Lefeuvre , Garcia et Namolovan, 2009), la formation est – ou devrait être – l'occasion de « se penser » en tant que personne et qu'enseignant. Or, étrangement, ce dernier aspect, qui se retrouve souvent en filigrane lors de la formation initiale et qui a des répercussions notables sur le cheminement de l'étudiant lors de ses études universitaires et de son insertion professionnelle, est, en fait, fort peu exploité (Devos, 2012; Pelletier, 2013; De Stercke, 2014). Peut-être cela n'est-il pas étranger au fait que, malgré des efforts soutenus pour améliorer la qualité de la formation, les enseignants débutants jugent toujours cette dernière comme étant relativement inadéquate (Martineau, Portelance, Presseau et Vivegnis, 2014). Il en résulte souvent un choc de la réalité (Cattonar, 2006) ce qui conduit de trop nombreux novices à souffrir de détresse psychologique (stress, anxiété), détresse qui peut les mener vers le décrochage professionnel (Goyette, 2014; Karsenti et Collin, 2009) surtout lors des trois premières années de carrière (Karsenti et al., 2015).

Devant ce constat, il importe de se questionner sur les dispositifs à mettre en place pour permettre une meilleure formation psychologique des futurs enseignants afin que les nouveaux enseignants soient mieux préparés à évoluer dans le milieu scolaire en ressentant du bien-être dans la profession, et cela, malgré les difficultés quotidiennes. Cette présentation propose une réflexion essentiellement théorique où nous revisitons les concepts de développement professionnel (Uwamariya et Mukamurera, 2005) et d'identité professionnelle (Gohier et al., 2001), tout en nous attardant plus spécifiquement au processus d'identisation relatif à l'identité personnelle du futur enseignant. Dans notre réflexion, nous tissons des liens entre ce processus d'identisation et le développement des forces de caractère (Duckworth, Quinn, & Seligman, 2009; Peterson & Seligman, 2004) dans l'optique de penser une formation qui permette à l'enseignant de mieux ressentir du bien-être dans sa pratique professionnelle et ce, dès la formation initiale (Goyette, 2014). Pour ce faire, nous avons effectué une recension d'écrits des 10 dernières années en français et en anglais dans le champ de la psychologie positive (concept du bienêtre en enseignement et de force de caractère) et du développement professionnel (concept d'identité professionnelle). Par la suite, une analyse des contenus nous a permis de confronter les interprétations des textes et de les valider pour en venir à un commun accord sur l'interprétation et la compréhension de ces derniers. C'est la synthèse de ces analyses qui sert de résultats à cette communication.

À la lumière de ces résultats, certains dispositifs associés à l'intégration d'une formation psychologique dans le parcours universitaire des étudiants sont discutés, en accord avec notre la volonté de penser une formation qui pourrait initier adéquatement les débutants à la réflexion sur

soi afin de se connaître et construire un sens de la profession. On l'aura compris, cette réflexion sur soi, nous la situons à l'intérieur du travail sur l'identité professionnelle.

Bibliographie :

Devos, C. (2016). L'importance de l'identité enseignante et la réaction aux difficultés lors de l'entrée dans la profession. . Dans C. V. Nieuwenhoven & M. Cividini (Éds.), Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle (pp. 34-48). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.

Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. The Journal of Positive Psychology, 4(6), 540-547.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. Revue des sciences de l'éducation, 27(1), 3-32.

Lefeuvre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2011). Les indicateurs de développement professionnel. Questions Vives, 5(11), 277-314. http://dx.doi.org/10.4000/questionsvives.627

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Character Strengths and Virtues: a Handbook and Classification. New York: Oxford University Press.

Uwamariya, A., Mukamurera, J., Noël-Gaudreault, M., Kalubi, J.-C., Deaudelin, C., Brodeur, M., & Bru, M. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. Revue Des Sciences De L'Apos, 31(1), 133-155.

CIS n°138 – « Développer une culture des forces dans sa classe : quels impacts pour l'enseignant ? »

Auteur.e.s : Vanessa CLAMY-SEBAG - Faculté d'Education, France

Résumé :

Les concepts de bien-être, de compétences psychosociales et émotionnelles commencent à être reconnus comme des enjeux majeurs dans l'éducation. Cependant ils ne sont guère encore intégrés comme objet d'apprentissage à l'école. Les enseignants vont jouer un rôle-clé dans la transmission de ces nouvelles compétences. Alors comment opérationnaliser ces notions dans la formation et les pratiques professionnelles des enseignants ?

La recherche en psychologie positive s'intéresse aux facteurs qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions. Un certain nombre de pays ont déjà intégré ces éléments dans leurs politiques ou leurs programmes éducatifs (Shankland & Rosset, 2017). Ce développement reste encore à la marge dans le système éducatif français.

Un nombre important des interventions en psychologie positive s'articulent autour de la recherche liée à la théorie des forces de caractère (Seligman & Peterson, 2004). Une « force de caractère » peut être définie comme un trait de personnalité, une caractéristique psychologique qui peut être observée dans différentes situations et au fil du temps. Ces qualités humaines universellement reconnues apparaissent dans la façon de penser, les sentiments et le comportement développés naturellement et aisément chez un individu.

Les interventions basées sur les forces en milieu scolaire sont maintenant assez répandues dans de nombreux pays (Lavy, 2018). De nombreux effets bénéfiques ont été constatés sur les élèves à la suite de ce type d'intervention : tant au niveau individuel - augmentation du bien-être, des affects positifs, de l'engagement, de l'optimisme et de la confiance en soi (Govindji & Linley, 2008) qu'au niveau collectif – meilleur climat scolaire, amélioration du comportement, des relations entre les différents acteurs éducatifs (Quinlan, Swain, Cameron, & Vella-Brodick, 2015).

Mais qu'en est-il des enseignants ? Goyette (2016) montre l'importance des forces comme facteurs personnels favorisant le bien-être des enseignants. Quels sont les effets sur l'enseignant quand il développe une « pédagogie des forces » ? Cette communication se propose de rendre compte d'une expérimentation pilote d'une intervention basée sur les forces menée dans une classe de CE1 de l'académie de Montpellier. Après une formation de l'enseignante sous forme d'atelier de sensibilisation, l'intervention lui a permis de développer de multiples activités pédagogiques centrées sur les forces de caractère. Ce travail interdisciplinaire l'a amenée à créer une « culture des forces » au sein de sa classe. Les entretiens menés avec l'enseignante ont montré des impacts positifs pour les élèves, la classe mais également pour elle-même.

Bien que modeste, cette expérimentation montre que le développement d'une culture des forces en classe a des effets bénéfiques. Cela constitue une piste de réflexion intéressante en faveur de l'intégration de la recherche en psychologie positive de manière générale, et au concept de forces de caractère en particulier, dans la formation des enseignants. En dehors des impacts positifs tant au niveau individuel que collectif, au niveau des élèves que de l'enseignant, les pratiques pédagogiques basées sur les forces constitueraient une piste de changement dans la culture scolaire et aiderait à faire de l'école également un lieu d'épanouissement pour toute la communauté éducative.

Bibliographie :

Govindji, R., & Linley, P. (2008). An evaluation of celebrating strengths [Report prepared for North Lincolnshire Local Education Authority].

Goyette,N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. Revue canadienne en éducation, 39 (4), 1-29.

Lavy, S. (in press). A review of character strengths interventions in 21st-century schools: Their importance and how they can be fostered. Applied Research in Quality of Life.

Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Character strengths and virtues. A handbook and classification. Washington, DC: American Psychological Association.

Quinlan, D. M., Swain, N., Cameron, C., & Vella-Brodrick, D. A. (2015). How 'other people matter' in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. The Journal of Positive Psychology, 10(1), 77-89.

Shankland, R., & Rosset, E. (2017). Review of brief school-based positive psychological interventions: a taster for teachers and educators. Educational Psychology Review, 29(2), 363-392.

CIS n°227 – « Retombées d'exercices de bienêtre expérimentés en stage par des stagiaires finissantes en éducation préscolaire et enseignement primaire au Québec »

Auteur.e.s : Mylène LEROUX (1), Nancy GOYETTE (2), Karina LAPOINTE (1) - (1) UQO, Canada, (2) UQTR, Canada

Résumé :

Depuis environ une décennie, diverses études ont documenté la détresse psychologique des enseignants et ses effets néfastes tels que le stress (Skaalvik et Skaalvik, 2009), l'épuisement professionnel (Five et al., 2007) et l'attrition professionnelle (Sharplin et al., 2011).Une étude de Houlfort et Sauvé (2010) révèle que plusieurs enseignants québécois rencontrent des problèmes de santé mentale. Parallèlement, on constate une préoccupation grandissante pour la santé mentale des étudiants de niveau postsecondaire (Gardner, 2010), car il semble qu'environ 30% des étudiants canadiens ressentent divers symptômes de stress, dépression ou anxiété, affectant leur bienêtre, leur réussite et leur persévérance scolaire (Grégoire et al., 2016).

Or, à ce jour, peu d'attention a été portée sur les demandes liées aux stages, de même que la santé mentale et le bienêtre des étudiants-stagiaires en enseignement (Goyette et Dubreuil, 2017). Pour les futurs enseignants, les stages de formation pratique représentent la composante la plus importante et pertinente de la formation initiale (Mena et al., 2017), mais elle est également source de stress et d'inquiétudes diverses, surtout lors du dernier stage de la formation qui est particulièrement exigeant (Eksi et al., 2016). Les stagiaires ressentent une pression et un sentiment de vulnérabilité ayant un effet sur leur stress et leur santé psychologique (Caires et al., 2012; Chaplain, 2008). Cette détresse psychologique des stagiaires peut engendrer une baisse de performance et de productivité (Gardner, 2010), requérant un soutien accru des formateurs (Caires et al., 2012).

Lorsqu'il est question de santé psychologique, Hontoy et Grégoire (2015) rapportent aussi que les études se centrent presqu'exclusivement sur des indicateurs de négatifs, alors que la santé ne se réduit pas seulement à cela, incluant aussi la présence d'états positifs comme le bienêtre.Le bienêtre est ici conçu comme un concept multidimentionnel contribuant à la construction positive de la représentation qu'a un individu de sa vie (Della Fave, 2011).

Comme de plus en plus de chercheurs soutiennent qu'il est impératif de développer une meilleure formation psychologique dès la formation initiale des enseignants (Pelletier, 2013; Théorêt et Leroux, 2014), l'objectif de cette communication est de décrire les retombées perçues d'exercices de bienêtre expérimentés par des stagiaires finissants en enseignement préscolaire et primaire au cours de leur dernier stage de formation pratique.

Au cours de l'automne 2018, nous avons procédé à une première expérimentation avec une quarantaine de stagiaires finissantes en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'Université au Québec en Outaouais (39 femmes et 2 hommes). Les stagiaires devaient intégrer diverses stratégies de développement du bienêtre à leur pratique en stage, puis en apprécier les retombées. Concrètement, elles devaient choisir deux exercices à expérimenter en fonction de leurs besoins. Un choix de treize exercices (dont plusieurs inspirés de Théorêt et Leroux, 2014) leur était proposé. Avant le début de leur stage, elles ont dû établir un calendrier d'expérimentation en identifiant clairement la période d'expérimentation, la fréquence et les traces à recueillir pour faire un suivi, de même que les retombées anticipées. Puis, à l'issue du stage, elles devront réaliser un bilan de l'expérimentation des exercices de bienêtre au cours du stage.

Les données qui seront recueillies en décembre prochain, après leur stage, permettront d'avoir un portrait complet de l'expérimentation des exercices par les stagiaires et de leur perception des retombées réelles de ces exercices. Ainsi, bien qu'exploratoire, ce projet pourra non seulement contribuer à l'avancement des connaissances, notamment au regard de la population étudiée, mais également avoir des retombées pratiques contribuant à l'amélioration de la formation initiale des enseignants.

Bibliographie :

Caires, S., Almeida, L. et Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. European Journal of Teacher Education, 35(2), 163-178.

Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. Educational Psychology, 28(2), 195-209.

Eksi, G. Y. et Yakisik, B. Y. (2016). To be anxious or not: Student teachers in the practicum.Universal Journal of Educational Research, 4(6), 1332-1339. doi:10.13189/ujer.2016.040610

Gardner, S. (2010). Stress among prospective teachers: A review of the literature. Australian Journal of Teacher Education, 35(8), 18-28.

Hontoy, L.-M. et Grégoire, S. (2015). L'influence de la présence attentive sur la santé psychologique des enseignants : Une recension des écrits. Humain et organisation, 1(2), 1-7.

Pelletier, M-A (2013). Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Québec.

SYMPOSIUM 81 : COMMENT PARLE-T-ON D'EDUCATION ? ANALYSES DE DISCOURS PRODUIT SUR LES POLITIQUES EDUCATIVES.

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Barbara FOUQUET-CHAUPRADE, Kilian WIRTH - (1)université de Genève, Suisse

Discutant.e.s : Marc DEMEUSE

Texte de cadrage :

S'il est un domaine pour lequel chacun a un avis, pour lequel la presse et les politiques sont prolixes, c'est bien celui des politiques scolaires. Que disent-ils vraiment? Quels sont leurs registres langagiers ? Quels référentiels révèlent leurs discours? Comment les acteurs scolaires se représentent-ils les enjeux éducatifs ? C'est à ces questions que nous répondrons dans le cadre de ce symposium.

Le champ des politiques éducatives est traversé par de multiples points de vue divergents et de nombreuses controverses (Perreti, 1993). Etudier les discours produits sur les politiques scolaires permet de comprendre quelles sont les idées, les valeurs et les représentations qui traversent ce champ en tension permanente. L'étude de ces discours met au jour les référentiels (Muller , 2010) portés par les acteurs éducatifs. A la suite de Muller, nous faisons l'hypothèse que les référentiels sont plus que des valeurs abstraites, et qu'elles s'incarnent et guident l'action des acteurs éducatifs. C'est pourquoi il nous semble important d'étudier la façon dont les discours sur les politiques éducatives sont produits, comment ils évoluent et comment ils se négocient. Pour cela, nous

proposons un point de vue multipliant la nature des politiques éducatives étudiées, les contextes nationaux et les acteurs sociaux. Nous proposons un symposium composé de 6 communications :

1. Marion Dutrévis et Marc Bruderlin analyseront les discours des enseignants et directeurs d'école dans le canton de Genève (Suisse) à propos de la politique de scolarisation des élèves migrants en partant de la catégorisation administrative « d'élèves primo-migrants allophones » et de ce qu'elle révèle pour les acteurs.

2. Mélanie Ferrara, Geralda Rika, Nathanaël Friant et Damien Canzittu présenteront les résultats d'une analyse du discours de la presse belge francophone sur une réforme de l'orientation en Belgique. Ils mettent en exergue la présence de deux types d'arguments pas toujours conciliables : ceux centrés sur les inégalités scolaires puisés dans les résultats de la recherche et ceux, en lien avec les conditions d'exercice des enseignants.

3. Barbara Fouquet-Chauprade présentera les résultats d'une analyse de presse portant sur une politique d'éducation prioritaire à Genève afin de montrer comment cela contribue à la production, voire au renforcement, des établissements disqualifiés.

4. Joëlle Perroton et Claire Schiff étudient le discours des enseignants français quant à la question ethnique ; les analyses viendront interroger sous un nouveau jour les politiques de lutte contre les discriminations à l'école.

5. Sonia Revaz, Georges Felouzis et Samuel Charmillot analysent le discours des Députés à propos d'une réforme du secondaire 1 dans 3 cantons suisses romands. Ils cherchent à mettre en lien la conception de cette politique et les discours produits sur ceux-ci avec les effets de la réforme.

6. Kilian Wirth s'intéresse au discours des enseignants dans le canton de Neuchâtel (Suisse) par rapport à la mise en œuvre d'une réforme du cycle d'orientation. L'analyse de leurs discours montrera la faible légitimité des politiques structurelles pour les enseignants neuchâtelois, ce qui interroge les référentiels de l'action publique.

Loin d'éparpiller notre raisonnement, faire varier les acteurs, les contextes et le type de politique éducative, nous permettra de mettre en lien ces différentes composantes qui forment ensemble des discours publics produits par les acteurs sur les questions éducatives. Marc Demeuse sera discutant et aura pour tâche de faire une synthèse afin de mettre en lumière les points de recouvrement comme les divergences de logiques et de référentiels. L'aspect comparatif proposé dans ce symposium nous permettra d'aboutir à une meilleure compréhension des interdépendances entre les discours produits et de réfléchir à la façon dont certaines politiques sont reçues/perçues par les acteurs scolaires

Bibliographie :

Boissinot, A. (2018). Éducation et politique(s) : une relation en question(s). Administration & Éducation, 159, 5-11.

Muller, P. (2011). Les politiques publiques. Paris : PUF.

Perreti, A. (1993). Controverses en éducation. Paris : Hachette.

CIS n°165 – « Les politiques éducatives en Suisse romande : ce qu'on en dit et ce qu'on en fait »

Auteur.e.s : Sonia REVAZ, Georges FELOUZIS, Samuel CHARMILLOT - Université de Genève, Suisse

Résumé :

Face à des problématiques structurelles, l'école est régulièrement confrontée à des obstacles qui compromettent la réalisation de sa mission d'instruction. De nombreuses recherches ont montré que les facteurs structurels, tels que la répartition des élèves dans les établissements et dans les classes par exemple, ont une réelle influence sur les apprentissages des élèves et sur le rendement scolaire de manière générale (Monseur et Crahay, 2008). Le mouvement de la School Effectiveness expose notamment l'influence du contexte sur le parcours des élèves : l'incidence de l'environnement scolaire confère à leurs apprentissages un caractère contextualisé (Duru-Bellat, 2003). En d'autres termes, on n'apprend pas de la même manière selon l'établissement, la filière ou la classe où on est placé.

En 2011, les cantons de Genève et du Valais ont réformé la structure de l'enseignement secondaire I[1]. Ces réformes sont nées de processus très différents mais tous deux rythmés par des années de discussions et négociations entre différentes catégories d'acteurs. Du côté de Genève, deux associations d'enseignants ont déposé une initiative populaire[2] afin d'engager un processus de modification de la loi. En réaction, le Parlement y a opposé un contreprojet dans le but d'aboutir à un compromis. En Valais, un contexte plus apaisé a permis au chef du Département de l'éducation de créer un groupe de travail dont la mission était d'élaborer un projet de loi pour réformer l'enseignement secondaire I.

Les changements opérés par ces politiques éducatives concernent principalement la structure des établissements et particulièrement le mode de regroupement des élèves dans les classes. L'enjeu majeur est celui de la gestion de l'hétérogénéité des profils des élèves. Les dynamiques dans lesquelles ces cantons se sont saisis de cette question, bien que distinctes dans leur trajectoire et leur logique, montrent que la question des inégalités entre élèves a dépassé le champ éducatif pour devenir un enjeu social et politique.

Cette communication propose de mettre en relation la conception de ces deux réformes avec ce qu'elles ont produit comme effets sur l'efficacité et l'équité de l'école. Il s'agit, dans un premier temps, de nous immiscer au cœur des « espaces d'interaction » (Knoepfel et al, 2015) dans lesquels les acteurs politiques ont argumenté tout au long du processus législatif afin de déterminer quelle était la meilleure organisation du secondaire I. Les registres qui encadrent ces débats et les objectifs revendiqués reflètent des référentiels (Muller, 2015) divergents de l'école. Cette première dimension sera illustrée par deux types d'analyses complémentaires – analyses thématiques et analyses lexicométriques – de deux corpus, à savoir les transcriptions des débats parlementaires et celles d'entretiens semi-directifs avec des députés ayant participé à la conception de ces réformes. Dans un second temps, il sera question de mettre ces discours en perspective face à ce que les réformes ont effectivement produit. A partir de données cantonales de suivi de la scolarité des élèves, nous analyserons les effets de ces deux réformes sur les parcours scolaires et sur les inégalités entre élèves.

Les résultats de nos analyses illustrent en quoi, lorsqu'une politique éducative est appliquée, les établissements scolaires deviennent des lieux « de contextualisation et de transformation » (van Zanten, 2004, p. 97) plus que des lieux d'application ou d'exécution des politiques (Mangez, 2008).

[1] En Suisse, la scolarité obligatoire dure 11 ans et les trois dernières années correspondent au secondaire I où les élèves sont formés dans des établissements appelés « cycles d'orientation ».

[2] Les initiatives populaires permettent à des citoyens suisses de proposer une réforme à condition de récolter suffisamment de signatures (2 à 3% des électeurs du canton). L'initiative est soumise au Gouvernement puis au Parlement et ensuite soumise au vote populaire.

Bibliographie :

Ball, S. J. (1997). Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. British educational research journal, 23(3), 257-274.

Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. Carrefours de l'éducation, 16(2), 182-206.

Knoepfel, P., Larrue, C., Varone, F. et Savard, J.-F. (2015). Analyse et pilotage des politiques publiques. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Mangez, E. (2008). Réformer les contenus d'enseignement. Education et société, Paris : Presses Universitaires de France.

Monseur, C. et Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale. Revue française de pédagogie, 164 : 55-65.

Muller, P. (2015). Les politiques publiques. Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? »

Van Zanten, A. (2004). Les politiques d'éducation. Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».

CIS n°191 –« La scolarisation des élèves migrants à Genève: discours des acteurs à propos de la politique d'accueil »

Auteur.e.s : Marion DUTRÉVIS, Marc BRUDERLIN - SRED, Suisse

Résumé :

Problématique

Depuis plusieurs décennies, les mouvements migratoires sont en constante hausse et les crises migratoires récentes accentuent ce phénomène. Dans de nombreux pays, l'arrivée de migrants tend à influencer lentement la composition de la population globale et, par conséquent, le public scolaire (OCDE, 2016). Comment les systèmes scolaires s'adaptent à cette évolution? Et comment cette évolution vient re-questionner l'égalité des chances au sein du système éducatif (Haenni Hoti, 2015) ? Bien qu'au bénéfice d'une longue expérience en matière d'accueil scolaire des migrants (Evrard et al., 2016; Rastoldo et al., 2013), le canton de Genève a également dû élargir son offre afin de prendre en compte ce nouveau public scolaire. C'est dans ce contexte qu'ont été mises sur pied, dès 2010 dans l'enseignement primaire, 3 classes d'accueil à plein temps, ainsi que, depuis la rentrée 2016, 5 classes d'alphabétisation au secondaire I.

Corpus

Pour connaître le regard des professionnels sur cette question, des entretiens ont été menés auprès des directeurs d'établissements et des enseignants responsables et/ou impliqués dans ces nouveaux dispositifs d'accueil. Au final, ce sont 24 professionnels du primaire et du secondaire I qui se sont exprimés sur la politique d'accueil à Genève.

Méthodologie

Deux phases d'entretiens semi-directifs ont été mises en place. Dans un premier temps, ce sont les directions d'établissement qui ont été sollicitées. Dans un second temps, et en fonction des informations prises auprès des directions, nous avons interrogé le ou les enseignants en charge des nouveaux dispositifs d'accueil. Les 15 entretiens semi-directifs menés ont suivi une structure similaire visant à mieux connaître la mise en œuvre et l'organisation des dispositifs en question, le public-cible de ces dispositifs, le fonctionnement des classes sous l'angle pédagogique, ainsi que l'intégration des élèves. Enfin, les professionnels ont également dû se positionner sur la complémentarité des différents dispositifs d'accueil dans le canton de Genève.

Eléments de discussion

Dans le système genevois, les élèves migrants constituent une catégorie administrative que la documentation officielle labellise sous l'appellation "élèves primo-arrivants allophones". Comme toute forme de catégorisation, cette catégorie administrative revêt des qualités de simplification de l'environnement utiles au fonctionnement de l'institution. Mais cette simplification conduit également à associer à ces élèves des caractéristiques générales qui ne reflètent que partiellement la réalité ("primo-arrivants" et "allophones") et qui masquent l'hétérogénéité des élèves qui la composent. Genève répond à cette diversité par la mise en place de différents dispositifs, pensés comme complémentaires. Si cette complémentarité est largement relevée par les acteurs, elle ne constitue pas pour autant une réponse totalement satisfaisante. Le décalage entre les dispositifs pensés et les besoins réels des élèves se révèle parfois important. De plus, la progression des élèves dans ces dispositifs et jusqu'à l'enseignement ordinaire apparaît complexe.

Pour faciliter le parcours scolaire des élèves, les acteurs renvoient fréquemment aux notions de "souplesse" ou de "flexibilité". C'est là un enjeu permanent de l'institution scolaire: tenir compte des besoins de chacun tout en s'inscrivant dans un cadre institutionnel qui vaut pour tous (Bonvin et al., 2013). Une certaine flexibilité est également nécessaire compte tenu de l'incertitude liée aux flux migratoires. En effet, comment organiser les classes et, de manière plus générale, les ressources de l'établissement alors que les mouvements d'élèves sont parfois difficiles à anticiper? Ces points de tension, qui dépassent certainement le cadre de la scolarisation de ce nouveau public d'élèves migrants, illustrent les difficultés de traduction sur le terrain des politiques éducatives.

Bibliographie :

Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire: de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. ALTER, European Journal of Disability Research, 7, 127-134.

Evrard, A., Hrizi, Y., Ducrey, F., & Rastoldo, F. (2016). Analyse des dispositifs d'accueil des élèves primo-arrivants allophones. Rapport 2: Etude des parcours scolaires des élèves issus des classes d'accueil à Genève. Genève: SRED.

Haenni Hoti, A. (2015). Equité – Discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif. Migration et origine sociale (pp. 89-99). Berne: CDIP.

OCDE (2016). Perspectives de migrations internationales 2016. Paris: Editions OCDE.

Rastoldo, F., Wassmer, P.-A., Evrard, A., & Kaiser, C. A. (2013). Analyse des dispositifs d'accueil des élèves primo-arrivants allophones. Rapport 1. Genève: SRED.

CIS n°192 – « La réforme du secondaire 1 dans le canton de Neuchâtel : le discours des enseignants »

Auteur.e.s : Kilian WIRTH - UNIGE, Suisse

Résumé :

Le canton de Neuchâtel a entamé une profonde réforme structurelle du secondaire 1 en 2014. Cette réforme fait suite à une motion du groupe socialiste déposée en 2010 qui demandait une répartition différente des élèves dans les classes. Initialement, le système scolaire du cycle 3 était organisé en trois filières : filières à exigences élevées (dite maturité), filière à exigences moyennes (dite moderne) et filière à exigences basses (dite préprofessionnelle). Avec la réforme, les politiques ont adopté un système de classes hétérogènes avec des groupes de niveaux dans certaines disciplines.

Si la conception de cette réforme n'a pas soulevé de débats publics particuliers, sa mise en œuvre s'est heurtée à d'importantes contestations de la part du corps enseignant et de certaines directions. Alors que la mise en œuvre apparait comme un processus clé dans la réalisation d'un projet sur le terrain, nous connaissons encore mal les mécanismes qui président à la mise en œuvre d'une réforme structurelle. Différents auteurs (Liautaud, 2003; Mégie, 2014; O'Toole, 2000) ont montré qu'il existait de fortes divergences entre la manière dont les concepteurs pensent la réforme et son appropriation par les acteurs de terrain. Orton et Weick (1990, cités par Lessard & Carpentier, 2015) parlent ici de découplage. Par ailleurs, peu nombreuses sont les recherches qui ont étudié le discours des enseignants à propos d'une réforme structurelle.

Ici, nous mentionnons une recherche qui a analysé la manière dont les enseignants accueillent les réformes. Lors d'une réforme structurelle entreprise en Belgique, Drealants (2006) a montré que « du point de vue des enseignants, le rapport à la réforme et aux théories du métier est essentiellement pragmatique » (p. 298). Par ailleurs, il vient confirmer la faible légitimité des politiques du point de vue des enseignants en raison de la distance qui les sépare du terrain. Enfin, il pointe également le fait que les enseignants osent prendre certaines libertés pédagogiques malgré les injonctions du politique. Libertés permises par le fait qu'ils se sentent « experts » car confronté quotidiennement au terrain.

L'objectif de cette communication est d'analyser la manière dont les enseignants et les politiques évoquent cette réforme au travers de leur discours. Quels référentiels surplombent leurs discours ? Quels sont les enjeux liés à leurs pratiques ?

Afin de réponde à nos questions, 13 entretiens ont été menés avec des enseignants et deux entretiens avec des acteurs politiques impliqués de manière significative dans l'élaboration de cette réforme. En tout, ce sont 15 entretiens de professionnels qui portent sur la réforme du secondaire 1 dans le canton de Neuchâtel. Quant aux enseignants, la cohorte regroupe des enseignants de divers établissements aux profils socio-économiques variés. Concernant l'analyse des entretiens, nous avons procédé par analyse thématique. In fine, il s'agit de saisir les éléments mobilisés dans le discours du corps enseignant et d'en comprendre les tenants et aboutissants.

Les résultats présentés viennent tout d'abord confirmer les propos de Giglio (2014) et Draelants (2006). Nous pouvons percevoir la position d' « experts » revendiquée par les enseignants étant

donné leur rapport avec le terrain. Ils mettent également en lumière une forte distance entre le corps enseignant et les politiques ; distance accentuée par le fait que chacun des partis revendique une position d'expert. Par ailleurs, résultat peu montré dans la littérature, nos analyses montrent une importance certaine du parcours biographique dans le discours des enseignants. Les référentiels mobilisés ainsi que les points d'attentions de la réforme dépendent fortement de la carrière de l'individu.

Bibliographie :

Draelants, H. (2006). Politiques d'éducation et changement institutionnel : le cas de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone. Université catholique de Louvain, Louvain.

Giglio, M., Matthey, M.-P., & Melfi, G. (2014). Réactions des formateurs d'enseignants à un nouveau curriculum scolaire. Bienne: HEP-BEJUNE.

Lessard, C., & Carpentier, A. (2015). Politiques éducatives : la mise en oeuvre. Paris: Presses Universitaires de France.

Liautaud, A. (2003). Cadre conceptuel pour l'étude de la mise en oeuvre des politiques en éducation. Université de Montréal, Montréal.

Mégie, A. (2014). Mise en oeuvre. In L. Boussaguet, Dictionnaire des politiques publiques (4. éd, p. 343-350). Paris: Presses de Sciences Po.

O'Toole, L. J. (2000). Research on Policy Implementation: Assessment and Prospects. Journal of Public Administration Research and Theory, 10(2), 263-288.

CIS n°270 – « Les enseignants français face à l'ethnicité hier et aujourd'hui »

Auteur.e.s : Joëlle PERROTON, Claire SCHIFF - CED université de Bordeaux, France

Résumé :

La question des discriminations et du rapport du système scolaire aux différences et aux identités ethnoculturelles a longtemps constitué un tabou dans l'école française. Le modèle républicain d'intégration et la mission d'assimilation conférée à l'école ont poussé les enseignants à se percevoir comme les porteurs d'un universalisme éclairé et d'un égalitarisme méritocratique. Pendant longtemps, la présence de jeunes issus de l'immigration à l'école a plutôt été analysée et parlée sur le mode du handicap socio-culturel. Et, si la tendance à interpréter les problèmes scolaires (violences, ségrégation, inégalités) au travers du prisme des origines ethnoculturelles des élèves est visible dès les années 1990 dans la société française, elle n'émerge dans le discours enseignant que sporadiquement, sous le registre du déni ou de la mauvaise conscience.

Une vingtaine d'années après, force est de constater que la parole enseignante a changé et s'est libérée. La dimension ethnique leur apparaît comme plus prégnante et les questionne directement. Cette communication se propose d'analyser de manière longitudinale l'évolution du discours des enseignants, à travers toute une série de recherches menées et en cours. Celles-ci vont des recherches doctorales des auteurs menées à la fin des années 1990, l'une sur l'ethnicité à l'école et l'autre sur les expériences scolaires des collégiens primo-arrivants, jusqu'aux résultats issus de plusieurs programmes de recherches dont EDUMIGROM (Ethnic Differences in Education and

Diverging Prospects for Urban Youth in an Enlarged Europe) et une recherche en cours intitulée ALTERECOLE (Les dynamiques territoriales et scolaires dans la construction de l'altérité : élèves migrants, itinérants et autres « outsiders » dans les espaces socio-scolaires segmentés). Ces enquêtes diverses ont été menées dans des collèges et lycées généraux et professionnels situés dans différents contextes urbains avec une approche qui associe questionnaires, entretiens avec élèves et enseignants, observations et suivis de classe et discussions en petits groupes. Nous montrerons que le discours des enseignants sur ces questions est relativement uniforme et en rapport direct avec les évolutions du monde scolaire et social. La question ethnique est souvent perçue par les enseignants comme une dimension des relations sociales et scolaires qui leur échappe largement, qui pénètre de l'extérieur dans le système scolaire comme une « contrainte » avec laquelle il faut composer. Nous montrerons donc que, si les enseignants sont de plus en plus sensibles à l'ethnicité et en parlent plus librement, ils ont du mal à percevoir la dimension contextuelle liée à l'établissement dans la construction de l'ethnicité. Or, nos recherches nous ont conduit à observer que les effets établissements et les dynamiques locales et territoriales pouvaient être déterminantes dans l'avènement de stigmatisation et tensions ethniques qui, loin d'être simplement importées de l'extérieur à partir des familles, des quartiers ou des sociabilités juvéniles extra-scolaires, sont souvent produites et aggravées par des fonctionnements ou dysfonctionnements dans l'organisation des classes, des filières, des politiques d'établissements, et au delà par la réalités de la ségrégation scolaire. Ainsi, nous ferons l'hypothèse que les approches qui isolent la question ethnique des autres dimensions de la vie scolaire et sociale, et surtout de ces dimensions contexte et établissement, font l'impasse sur un point essentiel de levier d'action, voire même renforce un certain aveuglement et sentiment d'impuissance des équipes dirigeantes et enseignantes qui ne font qu'aggraver les discriminations. Nous avançons donc l'idée que les politiques éducatives et la formation des enseignants gagneraient à partir d'un diagnostic partagé avec les équipes qui pourrait aider les établissements à construire des politiques de lutte contre les discriminations.

Bibliographie :

Broccolichi, S., Ben Ayed, C., Mathey-Pierre, C. et Trancart, D. (2007). « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite scolaire des élèves », Education et Formations, 74, 31-48.

Felouzis, G., Liot, F., et Perroton, J. (2005). L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges, Paris : Seuil.

Lorcerie, F. (2011) « École et ethnicité en France : pour une approche systémique contextualisée », SociologieS [En ligne], Dossiers, Migrations, pluralisation, ethnicisation des sociétés contemporaines, mis en ligne le 18 octobre 2011

Schiff, C. et Perroton, J. (2016). « Effets de contexte et stigmatisation des élèves issus de l'immigration : le cas des lycées professionnels en région parisienne et en province », Les cahiers de la LCD, 2(2), 79-98.

Szalai J., Schiff C. (eds.), Migrant, Roma and Post-colonial Youth in Education Across Europe, Palgrave Macmillan, 2014.

Van Zanten, A. (2001). L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue, Paris: PUF.

Zirotti, J.-P. (1980). « Le jugement professoral : un système de classement 'qui ne fait pas de différence' », Langage et société, 14, 3-42.

CIS n°306 – « Les débats sur l'allongement du tronc commun dans la presse belge francophone »

Auteur.e.s : Ferrara MÉLANIE (1), Geralda RIKA (1), Nathanaël FRIANT (2), Damien CANZITTU (1) - (1) UMONS, Belgique, (2)ULB, États-Unis

Résumé :

Depuis 2015, le système scolaire belge francophone est inscrit dans une réflexion sur une réforme profonde de l'enseignement secondaire, par l'établissement d'un Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Parmi d'autres enjeux importants, le pacte affiche la volonté de mettre en place un tronc commun de trois ans au début du secondaire, à visée polytechnique et pluridisciplinaire. Cependant, l'institution scolaire est un système « loosely coupled », caractérisé par le couplage lâche des interactions verticales et horizontales entre acteurs (Weick, 1997, cité par Dupriez, 2015). Les professionnels ayant un pouvoir important de détermination de leurs actions et ayant peu de compte à rendre de celles-ci, il y a une faible coordination entre politiques et pratiques éducatives, et entre les acteurs. D'après Lessard et ses collègues (2008, p.175), un « loose coupling » poussé à l'extrême correspondrait « au mythe de la classe fermée et intouchable, et de la capacité des travailleurs de la base à contrer toute prescription extérieure qu'ils jugeraient incompatible avec l'accomplissement efficace de leur travail ». Cette caractéristique organisationnelle permet de mieux comprendre l'échec relatif de l'implantation des réformes (Dupriez, 2015) et l'importance de l'adhésion des acteurs du terrain dans la réussite de la mise en place d'une réforme (Lessard et Carpentier, 2015). Dans ce cadre, l'analyse du discours véhiculé par la presse présente un intérêt particulier. En effet, elle permet de comprendre dans quelle mesure les médias traduisent la vision du monde des acteurs (Ferrara et Friant 2015, 2016). On peut rapprocher cela du paradigme du cadre culturel cognitif, reconnaissant que la vision qu'ont les acteurs du monde dont ils font partie les oriente vers certaines conduites jugées par ces derniers comme légitimes puisque mises en avant par le contexte ou l'environnement (Lessard et Carpentier,2015). Pour réaliser cette analyse, un corpus de coupures de presse datées de 2013 (année de parution du premier article sur le Pacte) au 31 janvier 2018, issues de deux journaux belges francophones (La Libre et le Soir), et traitant de l'allongement du tronc commun, a été constitué. Le corpus a été analysé au moyen de l'analyse lexicométrique. Selon cette méthode, le contenu d'un texte peut être appréhendé grâce à sa structure, et sa signification grâce à la répétition des mots et leur succession. Cette étude des répétitions dans le discours permet, selon Reinert (1993), de se représenter les courants idéologiques, mais aussi les zones de conflits, de ruptures, à partir de recouvrements, ou d'oppositions entre des mondes lexicaux. Deux techniques d'analyse ont été utilisées : la méthode ALCESTE (Reinert, 1986) et l'analyse factorielle des correspondances (Reinert, 1983), chacune au moyen du logiciel IRaMuTeQ (Ratinaud, 2009). Les résultats montrent une configuration de débat déjà décelée par Ferrara et Friant (2015) dans le cadre d'autres réformes du début du XXIe siècle en Belgique francophone : d'un côté, des arguments peu contredits en faveur d'une réforme, arguments puisés dans la connaissance scientifique, notamment celle concernant les inégalités sociales face à l'école et la comparaison internationale avec d'autres pays présentés comme ayant des systèmes plus performants ; de l'autre des débats centrés sur des questions très concrètes de gestion de la classe, de l'établissement, des cours. Nous constatons un glissement du débat : plutôt que d'être idéologique, ce que l'on retrouvait encore dans les années 1970 (Ferrara & Friant, 2015), l'enjeu est aujourd'hui dans la prise en compte de ce qui, concrètement, aura un impact sur la vie professionnelle des enseignants. Ces derniers ne se rallient plus aujourd'hui à un discours idéaliste teinté de connaissances sur les inégalités sociales face à l'école, mais à un discours réaliste, individualiste, sur ce que les réformes apporteront concrètement comme changements dans leur propre vie.

Bibliographie :

Dupriez, V. (2015). Peut- on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique. Louvain-la- Neuve : De Boeck

Lessard, C., Desjardin, P-D., Schimmer, M., & Abdoulayé, A. (2008). Les politiques et les pratiques en éducation.: un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine. Carrefours de l'éducation. (25). p 155-194.

Lessard, C. Carpentier, A. (2015). Politiques éducatives : la mise en œuvre. Paris : PUF

Ferrara, M., & Friant, N. (2015). Analyse socio-historique comparative de réformes éducatives en Belgique francophone à travers la presse : Rénovation de l'enseignement (1971) et Contrat pour l'Ecole (2005). Relief, (50), 165-176.

Ferrara, M., & Friant, N. (2015). Comprendre les réactions aux réformes en Belgique francophone à travers les médias écrits grâce à l'analyse lexicométrique avec le logiciel IRaMuTeQ. Communication présentée aux 13es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, Juin 2016, Nice, France. Récupéré de https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01329184/document

Ratinaud P. (2009). IRaMuTeQ : Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [programme informatique]. Disponible à l'adresse http://www.iramuteq.org

Reinert, A. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. Les cahiers de l'analyse des données.(8), 2, p.187-198

Reinert, M.,(1986). Un logiciel d'analyse lexicale: ALCESTE. Cahiers de l'Analyse des Données. 4, 471-484.

Reinert, M. (1993) Les « modes lexicaux » et leur « logique » à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. Langages et sociétés. 66. (1). p.5-39.

CIS n°363 – « Comment parle-t-on de l'Education Prioritaire dans la presse ? La réputation du REP dans le canton de Genève de 2006 à 2017

Auteur.e.s : Barbara FOUQUET-CHAUPRADE - Université de Genève, Suisse

Résumé :

Mots clés : Education prioritaire – politique éducative – analyse de presse – inégalités scolaires

Les politiques d'éducation prioritaire sont devenus des outils majeurs de lutte contre les inégalités. Beaucoup de systèmes éducatifs se sont en effet dotés de telles politiques pour lutter contre les effets de la ségrégation scolaire. C'est ainsi que le canton de Genève a élaboré une politique d'enseignement prioritaire (REP) qui s'est mis progressivement en œuvre depuis 2006. La littérature consacrée à la question est abondante (voir par exemple Demeuse & al., 2088 ; 2011 ou encore Rochex, ou encore Rochex, 2014). Beaucoup se questionnent sur l'efficacité de telles politiques. Face au constat d'un échec relatif de ces politiques, peu d'entre elles parviennent réellement à réduire significativement les inégalités scolaires, la recherche se penche à présent sur les conditions de leur réussite ou de leur échec. Nous développons de notre côté, l'hypothèse d'un effet de labélisation (auteurs, 2016 ; 2017) qui a des conséquences importantes sur les représentations des acteurs

scolaires (par exemple sur les attentes enseignantes) et in fine sur leur pratique (pédagogique entre autre). Dans le cadre de cette communication, nous continuerons à investiguer les effets du label Education Prioritaire en nous questionnant sur ce qu'il produit en termes de réputation. Pour cela nous nous questionnerons sur la « façon dont on parle du REP » tout particulièrement dans la presse.

Du point de vue empirique, nous avons constitué une revue de presse exhaustive des articles traitant de manière directe ou indirecte du REP ou d'un des établissements du réseau qui couvre la période 2006 (création) à 2017. A travers cette analyse, nous chercherons à déterminer quelle image, quelle réputation est associée aux établissements prioritaires, à leur public, et aux familles, et comment cette réputation évolue. L'analyse a été effectuée en deux temps : nous avons d'abord fait une analyse thématique (« lecture à l'œil nu ») suivi d'une analyse systématique avec le logiciel Alceste.

Ces analyses ont mis au jour les résultats principaux suivant : 1/ les catégories mobilisées pour qualifier les élèves scolarisés en établissement prioritaire s'inscrivent dans une perspective déficitaire qui essentialise la difficulté scolaire (ce discours de la presse risquant ainsi de renforcer encore des « mauvaises réputations » de ces écoles et des familles) 2/ La réputation des établissements recouvre en partie la réputation du quartier (il est donc difficile de penser « travailler la réputation » d'un établissement indépendamment de celle du quartier) 3/ Le discours produit fait émerger des préoccupations plus éducatives que pédagogiques (ce qui rejoint largement la littérature consacrée à cette question et qui notait que dans ces contextes éducatifs, les dimensions d'éducation prenaient le pas sur celle de l'instruction). 4/ les discours sur le REP évolue en fonction des débats politiques et des réformes scolaires concomitantes.

Bibliographie :

Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (2008). Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats. Lyon : INRP.

Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (2011). Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome 2 : Quel devenir pour l'égalité scolaire ? Lyon : INRP.

Draelents, H., & Dumay, X. (2016). Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché. Bruxelles: De Boeck.

Rochex, J.-Y. (2011). (Coord.). La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ? Revue Française de Pédagogie, 4, 177.

SYMPOSIUM 83 : QUELLES CONNAISSANCES SINGULIERES PRODUIT LA « RECHERCHE AVEC » ?

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Gilles MONCEAU - EMA Université de Cergy-Pontoise, France

Discutant.e.s : discussion croisée entre les contribuants.

Texte de cadrage :

Des « recherches avec » sont menées dans différents champs professionnels (éducation, santé, social) et en mobilisant des méthodologies hétérogènes. Elles partagent cependant le principe d'être conduites avec les sujets concernés. En 2013, un symposium AREF avait porté sur les effets des recherches de type socio-clinique, qu'il s'agisse des effets sociaux sur les terrains où se mène la recherche, les effets plus personnels pour les participants ou bien encore les effets de savoir. Dans sa conclusion à l'ouvrage tiré de ce symposium, Bruno Robbes avait analysé les enjeux épistémologiques des recherches produites en collaboration avec les sujets (Robbes, 2017).

Le titre, volontairement sobre et explicite, du présent symposium indique notre intention d'analyser collectivement les singularités des connaissances (terme préféré ici à celui de « savoir » parce que plus large) produites lorsque le dispositif de recherche associe des partenaires qui, dans des démarches plus classiques, ne seraient pas associés à la construction de la recherche. Si le choix d'adopter une démarche collaborative, ou conjointe (Lyet, 2016), répond souvent à une préoccupation éthique du chercheur, qu'en est-il de la préoccupation épistémologique ?

A la lumière des travaux passés, il apparait que mener la « recherche avec » : 1) met en lumière les capacités critiques et les ressources des sujets, y compris ceux considérés comme « acteurs faibles », « vulnérables » ou « à risque », 2) produit une compréhension et une transformation des représentations en jeu dans l'élaboration de politiques et de dispositifs d'action publique. 3) Explore les rapports du politique, de l'administratif et du scientifique (Monceau & Soulière, 2017). Nous souhaitons approfondir cette réflexion en utilisant le dispositif du symposium.

Chacun des communicants est invité à revenir sur l'une de ses « recherche avec » et, après en avoir présenté le contexte et le déroulement, à identifier en quoi la singularité d'une connaissance produite est liée à la singularité du dispositif lui-même. Il s'agira de se demander si, au-delà de la transformation du « rapport aux savoirs » de ceux qui y participent (Morrissette, 2013), les connaissances produites par ce type de démarche peuvent être mises en débat avec celles produites selon d'autres modalités.

Bibliographie :

Lyet, P. (2016). Les recherches conjointes : Des tentatives pour construire des « connaissances composites » appropriables par les scientifiques et les intervenants. *Sejed*, 16 (en ligne).

Monceau, G. & Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés. Le dispositif du réseau Recherche avec. *Education et socialisation*, 45 (En ligne)

Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative. Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25 (2). 35–49.

Robbes, B. (2017). Conclusion – Enjeux épistémologiques dans les démarches socio-cliniques : quels effets sur la production des savoirs ? In G. Monceau (dir.). *Enquêter ou intervenir ? Effets de la recherche socio-clinique* (pp. 155-166). Nîmes : Champ social

CIS n°56 – « Universaliser" les savoirs contextualisés issus des dispositifs socio-cliniques : multiplication des terrains, recherche d'invariants, modélisation… et retour »

Auteur.e.s : Sébastien PESCE -EA7493 ERCAE, université d'Orléans, France

Résumé :

Les démarches socio-cliniques prennent en compte le vécu d'un collectif pour explorer en profondeur les processus et phénomènes étudiés. Cette profondeur « compenserait » l'impossibilité d'opérer des généralisations sur la base de données tirées d'un échantillon ou d'un terrain limité. Une position consiste à défendre une légitimité en soi des savoirs ainsi produits, qui se distinguent de connaissances plus générales. Une autre consiste à considérer l'approche clinique comme le moment herméneutique d'un processus de recherche plus large dont d'autres étapes viseront une forme de généralisation.

Si le chercheur peut choisir l'approche collaborative pour d'autres raisons qu'épistémologiques (éthiques et politiques : pour faire de la recherche l'occasion du développement du pouvoir des acteurs), l'enjeu est toujours, à un premier niveau, de tenir la position clinique, d'assurer le processus herméneutique visé : l'objet de la collaboration est notamment l'interprétation, et cette activité interprétative partagée organise la production de significations ancrées dans l'expérience des sujets. Cela permet au chercheur d'accéder à une perspective nouvelle, et de participer à la production de connaissances fondées sur le regard des acteurs. À un second niveau, l'application du « principe collaboratif » à d'autres moments de la recherche (l'identification des questions par exemple) permet d'ancrer la dynamique de recherche dans des questions qui sont celles des collectifs, dans des « doutes authentiques » qui garantissent l'enclenchement de la démarche d'enquête structurant l'activité épistémique du groupe engagé dans la recherche : parce que la recherche d'une compréhension des situations vécues est « sincère », la profondeur d'analyse évoquée plus haut devient possible. Finalement, le chercheur produit bien souvent une situation de prise de pouvoir des acteurs inédite, et c'est ce caractère inédit qui autorise le groupe à produire de nouvelles perspectives sur son environnement direct, un nouveau rapport au réel, de nouvelles interprétations, de nouvelles connaissances.

La position que je défendrai ici est que ces arguments renvoient à des conditions de la production de ces connaissances d'un type particulier visées par la recherche socio-clinique, mais que les processus qu'ils analysent ne peuvent pas constituer le tout de la recherche. L'écueil serait de produire des connaissances nouvelles… à l'échelle du terrain particulier de la recherche, mais dont l'intérêt et la valeur sont incertains au-delà du périmètre de l'institution où s'est organisée l'intervention. On prend le risque de se limiter à une forme de science cumulative : nous avons découvert de nouvelles instances de… (transfert, contre-transfert, refoulement, etc.) qui confirment une théorie et un ensemble de concepts relativement stables. Cette validation théorique risque par ailleurs de faire passer le chercheur à côté non seulement de nouvelles perspectives, mais aussi de la visée politique de la recherche, en enfermant les acteurs dans des catégories a priori.

Pour passer de savoirs contextualisés (ce qui fait leur richesse) à des savoirs plus généraux, trois conditions s'articulent : une **multiplication des terrains**, qui par le repérage de similitudes ou d'écarts permet d'identifier des **invariants**, sur la base desquels s'opère une activité de **modélisation**, plus précisément de production et d'ajustement continu de modèles théoriques qui actualisent la visée de généralisation. Selon une logique praxiste, les allers-retours avec le terrain permettent de mettre ces modèles à l'épreuve pour les transformer de nouveau. Pour cette raison je propose d'appuyer mon analyse des types de savoirs produits non pas sur un mais sur plusieurs terrains, ceux de recherches collaboratives animées dans un lycée professionnel, sur des terrains PJJ et avec des éducateurs Montessori.

Bibliographie :

Ardoino, J., Dubost, J., Lévy, A., Guattari, F., Lapassade, G., Lourau, R., & Mendel, G. (1980). *L'Intervention Institutionnelle*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.

Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Gallimard.

Legay, J.-M. (1997). *L'Expérience et le Modèle*. Versailles : Editions Quæ.

Sperandio, J.-C. (2003). Modèles et formalismes, ou le fond et la forme. Dans J.-C. Sperandio & M. Wolff (dir.), *Formalismes de Modélisation pour l'Analyse du Travail et l'Ergonomie* (p. 27-75). Paris : PUF.

Stjernfelt, F. (2007). *Diagrammatology: An Investigation on the Borderlines of Phenomenology, Ontology, and Semiotics*. New York : Springer.

CIS n°133 – « Un dispositif de socio-clinique institutionnelle pour penser l'inclusion des personnes en situation de handicap »

Auteur.e.s : Claire DE SAINT MARTIN -laboratoire EMA Université Cergy-Pontoise, France

Résumé :

Mots clés : inclusion, institution incertaine, recherche avec, socio-clinique institutionnelle,

L'inclusion constitue la nouvelle idéologie qui devrait permettre aux personnes en situation de handicap une participation pleine et entière à la société. « La notion d'inclusion met en exergue le rapport aux autres : elle affirme que tout individu a sa place dans la vie sociale et que cette place ne doit être ni concédée, ni tolérée ou soumise à conditions.» (Ebersold, Plaisance, Zander, 2016, p. 9). Cependant la réalité sociale ordinaire contredit la mise en place d'un processus inclusif, la normativité des milieux scolaire et professionnel la rendant difficile, sinon impossible. D'autre part, l'inclusion contient en elle-même des contradictions qui ne peuvent être étudiées que dans un contexte inclusif. J'ai postulé que la pratique théâtrale, en tant qu'activité collective non soumise à la compétition et la rentabilité, procédant d'un désir individuel (faire du théâtre) et commun (faire ensemble), constituait une opportunité plus favorable à sa mise en place.

J'ai construit un dispositif de recherche en partenariat avec deux associations d'Education populaire. La directrice de l'Association des Rencontres Internationales Artistiques (ARIA), organisatrice du séjour, l'intervenant artistique, directeur de la compagnie de théâtre Eclats de scène et moi avons organisé un stage de formation théâtrale de 10 jours, du 16 au 26 août 2017. Ce stage a réuni 12

personnes, en situation de handicap et valides, volontaires pour participer à la recherche sur le processus inclusif. Le projet artistique était conçu pour permettre à tous de bénéficier de la formation, dans une logique inclusive. Au cours de trois séances de réflexion collective, les participants ont analysé la situation inclusive qu'ils vivaient. J'ai fait une observation participante lors des temps de travail et des temps informels. Logée avec les stagiaires, j'ai continûment participé à la vie collective. J'ai également conduit des entretiens individuels avec les participants. Le dernier jour, deux bilans ont été réalisés : un de la formation et un de la recherche, au cours duquel j'ai restitué au groupe mes premiers résultats. Un documentariste, réalisant un film sur l'une des participantes, a filmé tout le long du séjour.

Les personnes classées déficientes intellectuelles sont majoritairement appréhendées par leurs manques, leurs lacunes. La démarche socio-clinque institutionnelle mise en place les considère comme des êtres capables de penser et dire leurs expériences. Organisé autour de deux activités, la formation théâtrale et le processus de recherche, le stage a créé une institution incertaine (Lyet, 2016) dont la singularité reposait sur différentes dimensions : la vie collective permanente, l'enchevêtrement de deux activités, la place centrale accordé à la parole de chacun et à la recherche collective (théâtrale et scientifique), la posture de l'intervenant artistique et de la chercheuse. « Rompant avec la tradition de neutralité et de distance, les démarches socioclinques assument l'implication et la proximité des chercheurs sur les terrains où ils effectuent leurs travaux. » (Monceau, 2017, p. 15)

Cette communication propose d'analyser collectivement la nature et les conditions de production de connaissance de cette recherche. J'expliciterai la genèse et le contexte de la recherche. Le visionnage d'un montage vidéo du stage, issu des rushes du cinéaste, initiera le temps d'échanges. « Le montage est une opération d'écriture pour façonner un discours documentaire. » (Gonzales-Carpanetti, 2018, p. 137) Comment ce dispositif spécifique a-t-il transformé les participants, y compris la chercheuse ? Quels effets a-t-il produits ? Quel type de connaissances a-t-il autorisé ?

Bibliographie :

Ebersold,S., Plaisance, E., Zander, C. (2016). École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. Sèvres : CIEP.

Gonzales-Carpanetti, M. (2018). L'institutionnalisation du pilotage par la qualité des établissements scolaires chiliens. La boîte à outils des consultants. Mémoire de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Cergy- Pontoise.

Lyet, P. (2016). Les transactions partenariales dans le travail social : des institutions incertaines. Pensée plurielle, vol. 43, no. 3, 2016, 15-22.

Monceau, G. (dir.) (2017). Enquêter ou intervenir ? Effets de la recherche socio-clinique. Nîmes, France : Champ Social Éditions.

CIS n°136 – « Production des connaissances sur les processus participatifs comme une des finalités de la "recherche avec »

Auteur.e.s : Anna RURKA - Université Paris Nanterre, France

Résumé :

Cette communication propose d'analyser les processus participatifs engagés dans le cadre de la recherche expérimentation, coordonnée avec un autre collègue chercheur et la représentante d'ATD Quart Monde, menée avec deux équipes mettant en place les mesures judiciaires de la protection de l'enfance. Le cadrage théorique de cette recherche et sa méthodologie, avec en filigrane le processus qui a conduit à une synergie entre les acteurs dont la communauté d'intérêts ne va pas de soi et parfois peut s'avérer en conflit va de pair avec l'objet même de la recherche qui porte sur le principe du respect du contradictoire dans l'élaboration des écrits dans le cadre des mesures judiciaires de la protection de l'enfance (Action Educative en Milieu Ouvert, AEMO).

La valorisation de la méthodologie dans une recherche participative permet ainsi de mettre en exergue la dimension contributive des professionnels aux côtés des chercheurs et les éléments qui suivent sont à lire comme le fruit d'un travail partagé. Les travailleurs sociaux qui participaient au comité technique étaient majoritairement ceux qui ont intégré dans la recherche les mesures éducatives dont ils étaient référents.

Le dispositif de recherche a été structuré en trois cercles :

• Le comité technique était une instance opératoire et décisionnelle. Ce comité regroupait douze travailleurs sociaux dont deux chefs de service, deux chercheurs, deux représentants d'ATD Quart Monde. Les travailleurs sociaux qui participaient au comité technique étaient majoritairement ceux qui ont intégré dans la recherche les mesures éducatives dont ils étaient référents. Les critères de choix de ces mesures, le protocole éthique, les outils de la recherche et les critères d'analyse finale ont été discutés et décidés ensemble.

• Le comité de pilotage (COPIL) comprenait les représentants du comité technique, la direction de l'association, les chercheurs, les représentants de l'Aide sociale à l'enfant de deux départements et les présidents des deux tribunaux pour enfants. Le COPIL s'est réuni quatre fois à partir du juin 2015.

• Le comité de coordination était composé de la direction générale et de la direction des deux services, des chercheurs et des représentants du Mouvement d'ATD Quart Monde. Sa fonction consistait à réguler, si nécessaire, les conditions formelles de la conduite du projet de recherche au sein de l'association.

La recherche présentée s'est attachée aussi à offrir à des familles un espace qui leur permettrait d'avoir accès à des écrits les concernant durant l'exercice des mesures éducatives. En plus de ce droit de regard sur des comptes rendus formalisés au sein de fiches spécifiques, c'est un droit d'agir que les parents se sont vus octroyer, en ayant la possibilité de consigner leurs propres remarques et avis sur la rédaction des fiches par les travailleurs sociaux.

Dans cette communication, je tâcherai à montrer en quoi les processus engagés ont influencé la légitimité et l'appropriation possible des savoirs produits par tous les participants et les changements de pratiques qui se sont produits pendant cette période. Je mettrai aussi en réflexion les conditions qui semblent nécessaires à soutenir les changements produits, surtout lorsqu'ils sont perçus comme constructifs par les acteurs eux-mêmes. La posture du chercheur dans ce contexte est loin d'être

neutre. Le chercheur apparaît comme l'acteur d'interface qui à la fois organise le processus et participe pleinement à ce processus, dans une articulation des savoirs qui, ensemble, alimentent la totalité de connaissances produites par la recherche participative.

Mots clés : protection de l'enfance, écrits professionnels, recherche avec, participation

Bibliographie :

Anadon M. (dir.). *La recherche participative. Multiples regards.* Québec : Presses de l'Université du Québec

Ardoino, J. et Mialaret, G. (1995). L'intelligence de la complexité. Pour une recherche en éducation soucieuse des pratiques. *Cahiers de la recherche en éducation,* 2(1), 203-219.

Béliard, A. et Biland, E. (2008). *Enquêter à partir de dossiers personnels. Une ethnographie des relations entre institutions et individus,* Genèses, 70, 106-119

Cabantous, D. et Robin, P. (2016). Les ressources parentales au prisme des écrits professionnels : comment lire entre les lignes ? *La Revue internationale de l'éducation familiale,* 39(1), 59-79.

Corbillon, M. et Rousseau, P. (2005). Réflexions autour de la position singulière des différents acteurs dans la recherche-action, *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle,* 38(4), 15-29

Rousseau, P. (2007). *Pratiques des écrits et écriture des pratiques. La part « indicible » du métier d'éducateur.* Paris : L'Harmattan.

CIS n°144 – « Recherche intervention sur l'éducation permanente en santé et l'appui institutionnel au Brésil »

Auteur.e.s : Cinira FORTUNA - Université de São Paulo, Brésil

Résumé :

Il s'agit d'une recherche intervention financée par une initiative de recherche pour le Système Unique de Santé (PPSUS et INOVASUS) et réalisée avec les professionnels de vingt quatre municipalités de l'état de São Paulo pendant deux ans. Elle a été mise en place par une équipe de chercheurs universitaires (professeurs et étudiants de post graduation de deux universités publiques), chercheurs du Département de la santé de l'Etat de São Paulo, professionnels des municipalités responsables de la fonction d'appui institutionnel et d'Éducation permanente en santé (EPS). Le cadre théorique et méthodologique était celui de l'analyse institutionnelle, selon une modalité socio-clinique institutionnelle. La stratégie de production des données a été de construire ensemble une boite à outil pour réaliser l'appui institutionnel et l'EPS. Ces deux fonctions sont liées à la Politique National d'Humanisation et à la Politique Nationale d'Education Permanente en Santé. Les bases de ces deux politiques sont la production de la réflexivité collective des professionnels des équipes de santé en ayant pour but de construire des pratiques centrées sur les nécessités et connaissances des usagers, prenant en compte le savoir et la culture des travailleurs et des usagers, développant le travail en équipe interprofessionnelle en étant moins centrées sur le médecin.

Les professionnels ont proposé les outils qu'ils voulaient développer et les chercheurs en ont proposé d'autres. La perspective était d'expérimenter ces outils pour les comprendre et que chacun fabrique sa propre boite à outils pour travailler singulièrement dans chaque municipalité. Dans les

outils proposés et vécus se trouvaient : les réunions d'équipe, les actions d'éducation à la santé, les groupes opératifs, les séances d'analyse institutionnelle des pratiques, la « scène-poésie », la photographie, les récits, les séances de restitutions, entre autres. Les analyses ont démontré que la majorité des professionnels exerçaient leurs fonctions sans avoir pour but de produire de la réflexivité mais plutôt pour apporter des réponses et apaiser les conflits tout en faisant passer les orientations des secrétariats de santé (qui gèrent les services locaux de santé) aux équipes. Nous avons aussi remarqué la difficulté à développer des actions qui soient vraiment élaborées avec les équipes. Plusieurs « articulateurs » (coordinateurs) d'EPS et « apoiadores » (« chargés de l'appui ») institutionnels exerçaient toujours leurs professions initiales (infirmières, psychologues, orthophonistes, nutritionnistes, etc.) et cela dans le même temps de travail, sans avoir de disponibilité spécifique pour intervenir auprès d'autres équipes de leurs secteurs. L'un des effets de la recherche a été que des professionnels ont quitté leurs fonctions et que des secrétariats de la santé ont finalement donné du temps pour que ces fonctions soient remplies.

La singularité commune aux différents dispositifs locaux mis en œuvre par les « articulateurs » et « apoiadores » pour construire et expérimenter des outils avec les professionnels était de produire l'analyse collective des difficultés vécues par les équipes sans produire de rupture avec elles. Une autre singularité était de mener des analyses des séances de travail et d'établir chaque mois le planning pour la réunion suivante dans une ville différente en ouvrant à de nouveaux participants. Cela a permis de valoriser les professionnels auprès des secrétariats de la santé et aussi de mieux connaître et comprendre chaque réalité. Ce dispositif a été créé pendant la recherche. L'équipe de chercheurs, composée de différents professionnels appartenant à différentes institutions et ayant différents intérêts, a aidé à mettre en débat les savoirs reconnus et à réfléchir à la difficulté d'en reconnaître et valoriser d'autres.

Bibliographie :

1) Bomfim, E., de Oliveira, B., Rosa, R., Almeida, M., da Silva, S., & de Araujo, I. (2017). Permanent education in everyday of family health teams: utopia, intention or reality? Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online, 9, 2, 526-535.

2) Brasil (2004). Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº 198/04 de 13 de fevereiro de 2004. Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde - como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências [en ligne]. http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2004/GM/GM-198.htm (page consultée le 7 octobre 2018).

3) Campos, G. W. S. (2000). Um método para análise e co-gestão de coletivos: a constituição do sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituições: o método da roda. São Paulo : Hucitec.

4) Lourau, R. (2003). L'analyse Institutionnelle. Paris : Les Éditions de Minuit. Mendes Gonçalves, R. B. (1992). Práticas de saúde: processos de trabalho e necessidades. São Paulo: CEFOR.

5) Monceau, G. (2013). A socioclínica institucional para pesquisas em educação e em saúde. In S. L'Abbate, L. C. Mourão & L. M. Pezzato (dir.). Análise Institucional e Saúde Coletiva (pp. 91-103). São Paulo : Hucitec.

CIS n°149 – « Co-produire des savoirs sur les conflits dans les classes. Quels savoirs ? Dans quels domaines ? Quelle validité ? »

Auteur.e.s : Bruno ROBBES - Université de Cergy-Pontoise, France

Résumé :

Depuis octobre 2013, je suis responsable d'une équipe de quatre chercheurs, qui mènent une recherche en collaboration dans une école élémentaire de huit classes située dans un quartier populaire de Paris. Classée en REP+, cette école développe depuis une dizaine d'années un projet pédagogique basé sur l'hypothèse de l'école apprenante (Bouvier, 2001) s'appuyant sur le travail en équipe des enseignants.

La recherche est née de la demande conjointe de l'équipe enseignante de travailler avec des chercheurs, et de l'équipe des chercheurs d'étudier les pratiques d'écoles « différentes » (Viaud, 2005). Une caractéristique de notre démarche tient au fait qu'enseignants et chercheurs contractualisent le projet de recherche. La recherche conduite jusqu'en juin 2019[1] vise la co-production de savoirs à partir des pratiques de l'école, notamment au cours de temps de restitution. L'un des axes de recherche, objet de la présente communication, a porté sur les relations enseignant/élèves dans l'école et dans les classes.

Dispositif

Au cours de l'année scolaire 2014-2015, j'ai réalisé une enquête de climat scolaire (Carra, 2009) auprès des élèves et des enseignants de l'école, que j'ai restituée en avril 2016. Lors de cette restitution, les échanges avec les enseignants nous ont conduits à retenir la question « Comment gérer les problèmes de conflits dans les classes ? », avec deux objectifs de production de savoirs : identifier des savoirs d'action utilisés (utilisables) par les enseignantes ; repérer des problématiques connexes éventuelles posées à cette occasion. Pour cela, j'ai élaboré un dispositif en deux temps : étude de situations et analyse collaborative.

Entre janvier et avril 2017, j'ai animé quatre séances de trois heures chacune, au cours desquelles j'ai proposé aux quatre enseignantes volontaires d'étudier des situations de classe mettant en jeu des conflits entre élèves ou enseignant/élève(s). Pour cela, j'ai utilisé différents supports et méthodologies d'analyse, conçues avec une visée d'implication progressive. Dans cette communication, je me centrerai sur les séances 1 et 2.

La séance 1 a consisté en l'étude de deux situations écrites d'élèves issues de monographies d'enseignants travaillant en pédagogie institutionnelle (Huette, in Imbert, 1994 ; Héveline, in Pain (dir.), 1994). La séance 2 a porté sur l'étude de deux situations choisies parmi un corpus de vidéos pour la plateforme de formation en ligne Néopass@ction, ayant pour thème « faire face aux incidents », mais non publiées sur celle-ci. Les consignes données aux enseignants étaient les suivantes : comment s'y prend l'enseignant(e) dans la situation ? Comment je m'y prends quand je suis confronté à une situation semblable ? Selon moi, quels problèmes cette situation pose-t-elle ? J'ai également proposé une version simplifiée des cinq niveaux de l'analyse multiréférentielle (Ardoino, 1980). Ces séances ont été enregistrées sur dictaphone afin, dans un second temps, d'en permettre une analyse collaborative.

Co-production de savoirs

L'analyse collaborative des deux séances a eu lieu en 2018, à raison de deux séances en mars, une en septembre et une en octobre. Nous avons ré-écouté ces séances, chacun pouvant interrompre l'enregistrement à tout moment pour livrer ses réactions.

Notre hypothèse est qu'un tel dispositif de recherche permettrait d'accéder à une analyse bien plus approfondie et valide que si le chercheur la conduisait seul. Au plan épistémologique, le dispositif repose sur le refus des coupures théorie/pratique, pensée/action, sujet/objet, avec pour conséquence de considérer tous les acteurs comme co-détenteurs et co-producteurs de savoirs.

Dans cette communication, je présenterai les savoirs ainsi co-produits (types de savoirs et domaines qu'ils recouvrent). Je questionnerai aussi leur validité.

[1] Elle est financée par l'OCCE national et la Fondation UCP.

Bibliographie :

Ardoino, J. (1980). Éducation et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives. Paris : Gauthier-Villars/Unesco.

Bouvier, A. (2001). L'établissement scolaire apprenant. Paris : Hachette.

Carra, C. (2009). Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants. Paris : PUF.

Héveline, H. (1994). Moi, ma violence, le jour et la nuit. In J. Pain (dir.). De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres (pp. 129-135). Vigneux : Matrice.

Huette, M. (1994). Morgan le tyran. In F. Imbert, F. Médiations, institutions et loi dans la classe (pp. 73-77). Paris : ESF.

Viaud, M.-L. (2005). Des collèges et lycées différents. Paris : PUF.

CIS n°158 – « Quelles connaissances produites lors d'une recherche avec des adolescents ? »

Auteur.e.s : Patricia BESSAOUD-ALONSO - Université de Limoges, France

Résumé :

Entre 2005 et 2015 j'ai mené une recherche auprès d'adolescents issus des classes moyennes et moyennes supérieures dans une ville du centre ouest de la France. La visée de la recherche était de saisir comment leurs identités se construisaient : différences des sexes, sexualité, relations intrafamiliales… Deux temps ont marqué la recherche.

La première phase de la recherche a pris sa source à la suite de ma participation au projet CoPsyEnfant[1] piloté en région parisienne par Laurence Gavarini, université de Paris 8. Puis en raison de mon éloignement géographique, j'ai pensé dans un premier temps mettre en œuvre un dispositif hybride en région qui ne concernerait pas des adolescents des quartiers sensibles mais des adolescents « tout venant ». En réalité, la recherche s'est menée indépendamment et a pris une autre forme. J'ai d'abord réalisé une première série d'entretiens exploratoires individuels avec une quinzaine d'élèves[2] qui entrait au lycée. Ce qui m'a permis ensuite de constituer un groupe adolescent stable durant les cinq premières années. Nos « rendez-vous », quatre par an les cinq

premières années, se sont co-construits ensemble à partir de leur parole et dans un respect mutuel. D'une part, les visées de la recherche à laquelle ils participaient. D'autre part, une élaboration pour eux-mêmes de leur vision du monde et des relations qu'ils construisaient avec autrui – pairs, familles, sexualité -. Sans leurs désirs de tenir et de faire vivre le dispositif cette recherche n'aurait pas abouti.

La seconde phase a été menée en 2015, soit dix ans plus tard, avec cinq d'entre eux[3] à partir du même dispositif davantage centré sur les relations qu'ils entretenaient avec leurs parents et l'institution familiale. Cette recherche s'est co-construite avec les adolescents, également, à travers la restitution systématique des entretiens pour relecture, ajustement, et comme outil de réflexion. La prise en compte de leur parole et du travail d'élaboration à partir de celle-ci m'a permis de construire des portraits biographiques dans une démarche clinique au plus près des sujets et des instituions par lesquelles ils sont traversés. En premier lieu, l'institution familiale dans ce qu'elle produit de normatif, de singulier, de contenant et structurant, inscrit à la fois dans un temps donné et dans une histoire familiale et collective. L'institution familiale prise dans un mouvement, dans des tensions, des ruptures et des impasses.

Quelles connaissances ?

Si, une des visées de la recherche avec est de produire des connaissances pour les sujets qui sont concernés le dispositif a été opérant. Les adolescents ont construit différentes formes de savoirs : s'inscrire dans une temporalité, dans un cadre, rediscuter et réélaborer le cadre. Saisir petit à petit par quoi ils étaient traversés durant cette période en construisant un discours…

Quelle a été ma place dans ce processus ? Comment la co-construction des savoirs pour les adolescents et pour la recherche s'est articulée ?

[1] Projet international Agence Nationale de la recherche 2005-2008. La construction de l'identité aujourd'hui. Construction psychique et psychopathologique dans les nouveaux liens familiaux et sociaux.

[2] Ces élèves je les avais rencontrés l'année précédente lors de mes observations au collège.

[3] Il a été impossible de reconstituer le groupe initial pour des raisons de temporalité, de disponibilité, ou tout simplement « de perte de vue ».

Bibliographie :

Blanchard, V. (2010). Les jeunes et la sexualité, initiations, interdits, identités, (XIXe –XXe siècle), Paris : Autrement

Giust-Desprairies, F. (2009). L'imaginaire collectif, Toulouse : Erès.

Huerre, P. (2010). L'adolescence : à qui ça sert ?, Le Télémaque, 38.

Kaès, R. (2006). L'affect et les identifications affectives dans les groupes, Champ psychosomatique, 41.

Le Breton, D. (2016). Changer de peau à l'adolescence, Adolescence, 34 (3) p 489-498

CIS n°308 – « Comprendre l'éloignement des pères dans les pratiques et politiques de la parentalité »

Auteur.e.s : Gilles MONCEAU -EMA Université de Cergy-Pontoise, France

Résumé :

Après une première investigation consacrée à la coopération école/parents dans l'enseignement primaire dans le cadre d'une recherche collective (Kherroubi, 2008), l'auteur a mené une suite de travaux de socio-clinique institutionnelle participant d'une même problématique de recherche concernant le rapport parents/institutions. Ceux-ci ont été menés de 2012 à 2018 en région parisienne et en Picardie en collaboration avec un mouvement d'éducation populaire, une municipalité, des associations de parents et différents services publics (scolaires, sociaux et sanitaires).

Ces travaux participent du développement d'un champ de recherche qui mobilise aussi la notion de famille (Bessaoud Alonso, 2016) et qui reste encore largement clivé entre des recherches sur les relations entre parents/familles et écoles d'une part et parents/familles et institutions sociales et médico-sociales d'autre part.

En menant les analyses en transversalité à différents contextes institutionnels, l'auteur considère que ses différents travaux participent d'un même projet de recherche dont l'objet central est d'analyser les implications parentales et professionnelles dans les pratiques et politiques de la parentalité. Ce projet au long cours se saisit de différentes opportunités offertes par des commandes locales ou des programmes de financement scientifique nationaux et internationaux.

Au cours de ces travaux, il est apparu que l'idée de « parents démissionnaires » régresse lentement mais progressivement dans les milieux professionnels, suite à la diffusion de travaux de recherche ayant montré la complexité des rapports entre les parents dits de milieux « populaires » et l'institution scolaire en particulier (Périer, 2005). Il semble cependant que, dans le même temps, une autre idée se soit imposée comme allant de soi : les pères se désintéresseraient de l'éducation de leurs enfants et s'éloigneraient des professionnels de l'éducation, de l'intervention sociale et de la santé.

Au Canada, en particulier dans le domaine du travail social, des recherches relativement nombreuses sont menées sur la paternité et la manière dont les professionnels s'adressent aux pères (Devault, Gaudet, 2008). En France, ces travaux sont plus limités mais ils se font plus nombreux depuis les années 2000 (Sellenet, 2007).

La communication proposera de montrer quelles contributions singulières à ce domaine en développement peuvent apporter des recherches menées avec les sujets les plus concernés, ici des parents et des professionnels de l'éducation, de la santé et de l'intervention sociale.

Les données sont produites dans un travail d'élaboration progressive avec des groupes de parents et des groupes de professionnels (n=15). Dans ces groupes d'une dizaine de participants, les expériences personnelles et professionnelles sont mobilisées et croisées avec des données de recherches antérieures et d'apports de la littérature.

On verra qu'au fil de différents chantiers socio-cliniques, menés sur différents terrains, dans différents milieux sociaux et dans différentes institutions, il est possible d'identifier des processus institutionnels d'éloignement actifs des pères par les mères et par les professionnels.

Il ne s'agit pas de nier ici la « domination masculine » ni d'avancer l'idée que les pères seraient les « victimes » de ces processus mais de contribuer à dénaturaliser l'éloignement voire le désintérêt des pères que de nombreux professionnels et décideurs considèrent comme une « réalité objective ».

Mot clés : parentalité, institution, implication,

Bibliographie :

Bessaoud Alonso, P. (dir.)(2016). Familles et institutions. Enjeux institutionnels et éducatifs. Limoges: Presses Universitaires de Limoges.

Devault, A. & Gaudet, J. (2008). Projects that support and promote fathering in Canada : Characteristics of Promising Practices. Canadian Social Work Review. 25-1, 37-54.

Kherroubi, M. (dir.)(2008). Des parents dans l'école. Ramonville : Érès

Périer, P. (2005). École et familles populaires: sociologie d'un différend. Rennes : PUR

Sellenet, C. (dir.)(2007). Les pères en débat. Regards croisés sur la condition paternelle en France et à l'étranger. Ramonville : Érès.

CIS n°351 – « Écarts et rapprochements entre futurs parents et professionnels de la naissance »

Auteur.e.s : Marguerite SOULIERE -Université d'Ottawa, Canada

Résumé :

La naissance est un événement des cycles de vie qui est socialement situé et culturellement chargé de sens. Lors des moments charnières de l'existence, les groupes humains formulent des discours et mettent en place des pratiques qui sont en cohérence avec les valeurs et les normes d'un lieu donné à un moment donné. À travers ces discours dominants, il est aussi possible de lire les grands enjeux de société et les stratégies de pouvoir et de résistance qu'ils sous- tendent.

Lors de la préparation à l'arrivée d'un enfant, les nouveaux parents au Canada (et aussi en France et au Brésil) font face à de nombreuses injonctions auxquelles il est difficile d'échapper. Ils ont accès à de multiples sources d'information médicales, socio-sanitaires, psychologiques, et aussi populaires via les blogues et les sites internet qui leur sont destinés. Toutes ces informations se conjuguent pour avertir les parents des multiples risques que courent leur enfant à naître (et leur nouveau-né) et pour les informer des comportements à adopter et à éviter. Ces procédures et ces dispositifs de surveillance et de contrôle (incluant l'autocontrôle) se sont multipliées et ont été normalisées depuis le début du siècle.

Par ailleurs les établissements médicaux et les services socio-sanitaires qui encadrent le processus de la naissance sont aux prises avec des injonctions gestionnaires et administratives qui régulent l'accompagnement des futurs et des nouveaux parents, principalement par le manque de temps et l'insuffisance des ressources.

Ces larges constats structurels ont été retrouvés dans une recherche exploratoire collaborative menée conjointement en France, au Canada et au Brésil en 2015-2017. Cependant, à travers ces groupes de discussion, des parents et des professionnels ont pu séparément discuter de leur expérience respective. En trois étapes, trois moments de discussion et de restitution, les groupes ont fait ressortir des tensions, des questionnements, des attentes et des préoccupations rarement

élaborés et analysés dans le contexte de travail des professionnels ou des relations entre les parents et les professionnels.

Cette démarche de recherche « avec » les parents et les professionnels (qui mène à un programme de recherche élaboré sur la base de l'expérience des parents et ce qui est significatif pour eux) permet de sortir des cadres institutionnels de recherche et de pratique (axées sur l'identification de besoins en vue de la création et l'évaluation des services). Elle permet de capter les réalités vécues à partir de la description et la construction de sens qu'en font les personnes concernées.

Un aspect qui en ressort et qui fera l'objet de la communication est le jeu des constructions réciproques entre parents et professionnels qui sont médiatisées en grande partie par les enjeux de contexte et les pressions normatives qu'ils produisent. Par ailleurs, la recherche permet des analyses plus fines qui mettent en lumière les stratégies adoptées de part et d'autre ; elle propose aussi des clés pour comprendre les obstacles et faciliter des rapprochements entre les futurs parents et les professionnels.

Bibliographie :

Assarsson, L. &Aarsand, P. (2011). 'How to he good': media representations of parenting. Studies in the Education of Adults, 43(1), 78-92.

Camus, J. &Oria, N. (2011). Apprendre à être parent à la maternité : transmission et concurrence des savoirs. Revue française de pédagogie, 176, 73-82.

Faircloth, C. (2010). 'What Science Says is Best': Parenting Practices, Scientific Authority and Maternal Identity. Sociological Research Online, 15(4). doi: 10.5153/sro.2175

Lemay, C. (2006). Le risque de naître. Les Dossiers de l'obstétrique, 349, 5-13.

Le Ray, C. (2009). Influence des caractéristiques de la structure de soin sur la prise en charge périnatale chez les femmes à bas risque en France. Gynecology and Obstetrics. Université Pierre et Marie Curie - Paris VI. Tiré de: https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00814219/document

SYMPOSIUM 89 : L'INFLUENCE DES CHEFS D'ETABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT : ACTIVITE, POUVOIR ET DEVELOPPEMENT

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Helene VEYRAC - UMR EFTS, France

Discutant.e.s : Youri MEIGNAN

Texte de cadrage :

Les personnels d'encadrement se trouvent comme "cisaillés" entre administration centrale et réalités locales (Daniellou, 2017). Les chefs d'établissement d'enseignement n'échappent pas à ce constat : ils sont sous une « double contrainte » (Derouet, 2015), qui les amènent à inventer des modalités d'action pour répondre aux diverses injonctions des politiques publiques éducatives en prenant en compte les ressources/contraintes locales spécifiques. Ces modalités d'actions, ces activités, ont été récemment décrites dans le cadre d'une réforme française de l'enseignement secondaire (eg. Brossais & Lefeuvre, à paraitre). Sont-elles semblables à celles observées dans d'autres contextes éducatifs (en Suisse et en milieux autochtones du Québec) ?

Plus précisément, le travail des chefs d'établissement d'enseignement comprend un ensemble de tâches, dont certaines sont spécifiques aux missions d'éducation et de formation. Il concerne, de manière variable d'un système d'enseignement à un autre, un leadership que l'on peut approcher sous sa dimension « pédagogique » (« leardership pédagogique » pour Guay & Gagnon) ou sous une visée plus systémique (« leadership distribué » pour Progin, incluant le leadership des enseignants exercé au-delà de l'espace classe). Il relève de l'influence qu'un cadre exerce sur un dispositif éducatif composé notamment de personnels enseignants et de parents. Approcher le travail des chefs d'établissement par ses impacts multiples est ambitieux et déjà tenté (eg. Kandaria, 2016). Le symposium poursuit cette approche, sans toutefois y intégrer précisément et directement les effets en matière de réussite scolaire et éducative, mais en mettant l'accent sur les influences des chefs d'établissement en lien direct avec l'activité d'autres acteurs : les enseignants et les parents.

Quelles marges de manœuvre les chefs d'établissement s'aménagent-ils ? Plus précisément, lorsqu'il s'agit pour ces cadres d'exercer une influence sur des collectifs d'enseignants et de parents, quelles activités déploient-ils, que ce soit dans un fonctionnement quotidien ou lors de la mise en place de changements décidés par des acteurs extérieurs à l'établissement ?

Il s'agira de donner à voir des recherches récentes sur ce point spécifique des interrelations entre le travail des chefs d'établissement et l'activité d'autres membres des communautés éducatives que sont les parents et les enseignants.

Les communications du symposium croiseront leurs regards sur l'influence des chefs d'établissement sous différents angles, dont les suivants :

- la mise en place d'une réforme, avec plusieurs contributeurs de l'ouvrage coordonné par Emmanuelle Brossais et Gwenaël Lefeuvre, sur l'appropriation des prescriptions en éducation (Raybaud-Patin ; Amathieu, Gaudin & Chaliès),

- la mobilisation « au quotidien » des enseignants (Bos & Chaliès ; Progin) et de l'ensemble de la communauté éducative, inculant des acteurs autochtones ou non (Deschênes),

- le développement des chefs d'établissement (Bos & Chaliès ; Guay & Gagnon),

- le développement du soutien pédagogique par les chefs d'établissement (Bos & Chaliès ; Deschênes ; Guay & Gagnon).

Bibliographie :

Brossais, E., & Lefeuvre, G. (à paraitre). *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme du collège.* Toulouse : Octarès éditions.

Daniellou, F. (2017). *Rompre avec le silence organisationnel : enjeu de sécurité industrielle, enjeu de culture organisationnelle*, Conférence filmée, Université Blaise Pascal. Repéré à http://webtv.u-clermont1.fr/media-videocampus-1086

Derouet, J.L. (2015). Le développement des politiques de leadership pédagogique éducatif en Europe La question de la coordination de l'action, In J.L. Derouet et R. Normand (Eds.), *La question du leadership en éducation. Perspectives européennes* (pp.11-22). Paris : L'Harmattan.

Kandaria, I. (2016). *La contribution des personnels de direction dans la réussite des élèves. Le cas des directeurs-adjoints de lycées agricoles publics français* (Thèse de doctorat). Université de Toulouse, Toulouse.

CIS n°80 – « Gestion des établissements scolaires en milieux autochtones : quel impact des caractéristiques des milieux et des relations particulières entre des acteurs autochtones et non autochtones ? »

Auteur.e.s : Emilie DESCHENES - Université de Sherbrooke, Canada

Résumé :

Les chefs des établissements scolaires autochtones du Québec vivent dans des régions éloignées, sont isolés de réseaux professionnels et exercent souvent seuls leur métier. Aussi, dans ce contexte, des interrelations entre le travail de ces chefs et celui des enseignants prennent une forme singulière. Ce sont les Conseils de bande, localement, qui ont la responsabilité de la gestion des écoles (p. ex., certains Conseils ont créé le poste de Direction de l'éducation) (Carr-Steward, 2006). Il s'agit d'une gestion très décentralisée dont les politiques et pratiques principales peuvent varier d'une communauté à une autre (Agbo, 2002). Il demeure rare de retrouver au sein des Conseils de bande du personnel qualifié en éducation et en gestion de l'éducation (Hall, 1992; Agbo, 2005). Aussi, ce contexte enjoint des chefs d'établissement scolaire, la plupart du temps non autochtones, à respecter des balises émergeant du milieu dont certaines semblent différentes de celles du reste de la population québécoise ou canadienne. Par exemple, des exigences considérables au regard de la satisfaction des besoins et des demandes des parents et de la communauté interviennent de façon déterminante dans la gestion des écoles autochtones, de même que dans les rapports entre des chefs d'établissement, des membres du personnel de l'école et des membres de la communauté Rochelle-Bressette (2008). Puis, l'hétérogénéité des caractéristiques des enseignants (formation, langue, culture, expérience du milieu ou compétences interculturelles, vision de l'éducation et des modes ou approches pédagogiques) influence les activités éducatives et de supervision pédagogique des chefs d'établissement.

Dans ce contexte, et compte tenu de ces enjeux, il devient essentiel pour ces derniers de considérer, dans la gestion de leurs écoles, des aspects des cultures autochtones et des spécificités propres à la vision de l'éducation de la majorité autochtone (Sbarrato, 2005). Ce faisant, ils doivent également chercher à satisfaire les besoins et demandes des enseignants qui viennent de l'extérieur de la communauté (les enseignants, surtout ceux des écoles secondaires, sont en nombre assez élevé, puisque peu d'Autochtones ont encore été formés pour occuper des emplois où une formation universitaire est requise). Ceux-ci ont un pouvoir considérable à l'école ; puisque le taux de roulement des chefs d'établissement est important, la culture de l'école est fortement imprégnée des idées et des visions des membres du corps enseignant.

Ainsi, des données d'une recherche de 2017, impliquant des entrevues avec 23 chefs d'établissement exerçant en milieu autochtone, permettent d'envisager que le leadership exercé par certains de ces chefs s'exprimerait différemment, et ce, à cause de plusieurs facteurs : la langue et la maitrise de la langue de l'autre, la culture, des éléments relatifs à l'ethnicité, des pressions politiques importantes provenant de la communauté et des parents, la capacité des chefs à tisser ou à entretenir des liens solides entre les enseignants et entre les enseignants et eux, le développement non optimal des compétences interculturelles, le manque de main-d'œuvre spécialisée et qualifiée pour occuper des postes en éducation, un climat relationnel et social plus ou moins positif dans les écoles, voire des enseignants qui se regroupent en clans selon leurs intérêts (individuels, culturels, pédagogiques, linguistiques, etc.).

Enfin, il apparait que ces distinctions conduiraient ces chefs d'établissement à la nécessité de travailler sur l'instauration d'un climat de confiance afin d'exercer leur leadership notamment pédagogique. Puis, elles les conduiraient à mobiliser un cadre leur permettant de renforcer ou de consolider certaines qualités professionnelles spécifiques aux contextes des écoles autochtones et essentielles pour leur gestion efficace, pour un climat d'école positif et sécurisant et, ultimement, pour la réussite de tous les élèves.

Bibliographie :

Agbo, S. A. (2002). Decentralization of First Nations Education in Canada: Perspectives on Ideals and Realities of Indian Control of Indian Education. Interchange, 33 (3), 281-302.

Agbo, S. (2005). Perspective on Local Control of Education With a Future Orientation: A View From First Nations. Journal of Educational Thought, 39(3), 287-321.

Carr-Stewart, S. (2009). First Nations Educational Governance: A fractured mirror. Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 97 (décembre).

Hall, D. R. (1992). FED-BOS: The Federally Controlled Band Operated School and the No-Policy Policy. Canadian Journal of Native Education, 19(1), 57-66.

Rochelle-Bressette, C. (2008). Understanding success in community First Nations education through Anishinabe Meno-Bimaadziwinaction research. Thèse de doctorat en éducation, The University of Western Ontario London, Canada.

Sbarrato Globe, N. (2005). L'éducation dans les communautés autochtones au Québec. Du système d'écoles résidentielles à l'espoir contemporain. Revue internationale d'études québécoises, 8 (2), 261-278.

CIS n°97 – « Titre : Analyser le leadership des enseignants pour comprendre celui des chefs d'établissement : une enquête sur les processus d'influence au sein des établissements scolaires »

Auteur.e.s : Laetitia PROGIN - Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud / Professeure associée, Suisse

Résumé :

Depuis une vingtaine d'années, le leadership au sein des établissements scolaires n'est plus uniquement étudié sous l'angle de l'influence exercée par les leaders formels que sont notamment les chefs d'établissement. On s'intéresse désormais à la manière dont chacun, quel que soit son statut ou son niveau de responsabilité, peut exercer de l'influence sur un dossier, un projet, une situation. Le concept pour désigner cette influence exercée par chacun – au-delà du statut – se nomme le leadership distribué ou *distributed leadership*.

Cette perspective distribuée du leadership – qui ne se focalise pas sur un individu qui sortirait du lot – suppose que le leadership est un processus social (Bolden, 2011) ne dépendant pas d'une seule personne, mais de mécanismes d'influence mutuelle entre les différents acteurs de l'éducation (dont notamment les chefs d'établissement, les adjoints et les enseignants). L'attention est portée sur des dynamiques à appréhender de manière systémique et non uniquement sur le haut de la pyramide.

S'il semble ainsi pertinent de ne plus isoler un groupe d'acteurs tels que les chefs d'établissement (leaders formels) afin d'étudier les processus d'influence au sein des écoles, peu de recherches en sociologie de l'éducation francophone se sont intéressées au leadership exercé par les enseignants au-delà de l'espace classe. Dans le cadre de notre recherche, nous étudions la manière dont les enseignants du secondaire exercent de l'influence et la manière dont ils décodent les enjeux de pouvoir au sein des établissements scolaires en Suisse romande.

Nos travaux se situent dans le champ de la sociologie de l'individu dont « le but est de rendre compte des principaux changements sociétaux à l'horizon de l'individu et des épreuves auxquelles il est soumis » (Martuccelli, 2009, p. 15). Comme le défend Mills (1967, 1997), il s'agit ainsi de « comprendre le théâtre élargi de l'histoire en fonction des significations qu'elle revêt pour la vie intérieure et la carrière des individus » (p.7). Nous nous inscrivons dans l'approche de Martuccelli et de Barrère dont le projet analytique est d'identifier tant les dimensions individuelles de l'expérience des acteurs que les dimensions collectives qui préfigurent leur vécu au sein d'un contexte social particulier.

Nos données sur le leadership des enseignants ont été récoltées lors de vingt-sept entretiens collectifs réunissant quatre à six enseignants (qui avaient entre un et six ans d'expérience). L'objectif de ces entretiens collectifs était celui de faire émerger des débats et des controverses entre les acteurs interrogés. Ces données ont été retranscrites et sont en cours d'analyse (à l'aide du logiciel d'analyse qualitative des données NVivo). Nous procédons de manière inductive en nous inspirant des principes de la théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 1967) afin d'analyser tant les dimensions individuelles que les dimensions collectives de l'expérience des enseignants au sein de leur établissement scolaire. Les premiers résultats de notre analyse permettent d'entrevoir une conceptualisation du leadership distribué en tant que transaction incertaine qui confronte chaque acteur aux limites de son influence sur autrui. Dans la suite de notre recherche, nous nous rendrons dans des établissements scolaires afin de réaliser une « ethnographie du leadership distribué » permettant d'étudier la façon dont le leadership se distribue entre les acteurs (enseignants, adjoints, chefs d'établissement notamment) et se donne à voir dans les interactions.

Bibliographie :

Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Review*, *13*, 251-269.

Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies Qualitative Research*. Chicago : Aldine.

Martuccelli, D. (2009). Qu'est-ce qu'une sociologie de l'individu moderne ? Pour quoi, pour qui, comment ? *Sociologie et sociétés*, *41*(1), 15-33.

Mills, C. W. (1967, 1997). *L'imagination sociologique*. Paris : Francois Maspéro.

CIS n°140 – « Leadership pédagogique : comment s'y prennent réellement les chefs d'établissements pour améliorer la réussite des élèves ? »

Auteur.e.s : Sébastien CHALIÈS - Université Jean Jaurès, France

Résumé :

Leadership pédagogique : comment s'y prennent réellement les chefs d'établissements pour améliorer la réussite des élèves ?

Un levier permettant aux chefs d'établissement d'accroître la réussite des élèves est celui de la mobilisation des enseignants. Dans une large majorité, les chefs d'établissement considèrent en effet que l'amélioration de la réussite des élèves dépend essentiellement de la qualité du travail pédagogique engagé par chaque enseignant au sein de sa classe (Maulini & Progin, 2014). C'est là une représentation en adéquation avec les conclusions avancées par les travaux menés sur « l'effet chef d'établissement » qui mettent en avant que, parmi tous les éléments influençant la réussite des élèves, la nature des pratiques enseignantes occupe une place très significative (Hallinger, 2011). Afin de mobiliser les enseignants et de les accompagner dans leur développement professionnel, les chefs d'établissement s'engagent dans des interactions empreintes d'une vision hiérarchique relativement démocratique (Maulini & Progin 2016). En agissant ainsi, ils cherchent pour partie à se prémunir d'un positionnement inadapté pouvant, à plus ou moins long terme, faire courir le risque d'une organisation solidaire des enseignants en contre-pouvoir (Gather Thurler, Denecker & Meyer, 2014). Dans le même temps, les chefs d'établissement s'efforcent d'agir pour optimiser les résultats de l'établissement, résultats dont ils et elles doivent rendre compte. Le « comment » s'y prennent au quotidien les chefs d'établissement pour mobiliser les enseignants, et par-là même, accroitre la qualité de l'enseignement, pour améliorer la réussite des élèves, reste toutefois une zone d'ombre significative au cœur de la littérature du domaine. C'est à ce niveau que se situe l'objet de cette étude.

L'étude support à la communication s'inscrit dans un programme de recherche portant sur la construction du sujet professionnel en formation (Chaliès, 2012). Cette étude cherche à qualifier les circonstances favorables au développement professionnel de chefs d'établissement engagés sur une durée longue (une année) dans une action de formation collective. Singulière, cette formation a engagé les chefs d'établissement dans une alternance entre (i) des temps de pratique professionnelle menés en établissements scolaires et enregistrés et (ii) des temps d'analyse de ces pratiques en collectif. Sur la base des entretiens d'auto-confrontation, réalisés tout au long de l'action de formation, des règles de métier (Clot, 2009) ont été formalisées. Ces règles permettent de rendre compte des activités réellement menées par les chefs d'établissement, ainsi que de leur potentiel développement professionnel.

La formalisation des règles de métier suivies permet finalement de mettre en évidence les différents jeux de langage investis, ainsi que leurs articulations. Les règles se déploient dans différents jeux, et se développent par l'entrecroisement de ces jeux. Les chefs d'établissement mènent en effet des activités motivées par des intentions pouvant être perçues comme contradictoires : cadrer / favoriser l'intelligence collective, ou encore coconstruire dans la transparence / avancer hors consensus sur les objectifs qui leur tiennent à cœur. Les règles mises en évidence montrent finalement comment, dans des situations de travail ordinaires, les chefs d'établissement mobilisent les enseignants, par des gestes techniques de conduite de réunion ou de gestion de groupe, ou encore par l'instrumentalisation du cadre institutionnel.

Finalement, si les règles formalisées rendent compte d'une forme de généricité dans l'exercice du métier, les chefs d'établissement engagés dans l'action de formation remettent régulièrement en question leur style personnel de leadership. Le rapport au temps, la confiance accordée aux enseignants, le choix des objets à mettre en discussion, sont autant d'éléments contextuels qui semblent remettre inlassablement le métier de chacun à l'ouvrage.

Bibliographie :

Chaliès, S. (2012). La construction du « sujet professionnel » en formation : Contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste. (Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des recherches), Université de Toulouse II Le Mirail, France.

Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris, France : PUF

Gather Thurler, M., Denecker, C. & Meyer, A. (2014). L'expérience du leadership : des tâches aux épreuves des directeurs d'établissement scolaire. In Christian Maroy (Ed.). L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats (pp. 219-234). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Hallinger, P. (2011). Progress in Educational Leadership. A Review of Three Decades of Doctoral Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale: A Lens on Methodological. Educational Administration Quarterly, 47, 271–306.

Maulini, O. & Progin, L. (2014). De l'idéal du rôle aux dilemmes du travail réel. In J.L. Derouet et R. Normand (Ed.), La question du leadership en éducation. Perspectives européennes (pp.219-234). Louvain-la-Neuve, Belgique : Acadamia-L'Harmattan

Maulini, O., Progin, L., Jan, & A. Tchouala, Ch. (2016). Sous le travail réel : la conception du rôle et le travail espéré. In M. Gather Thurler, I. Kolly Ottiger, Ph. Losego & O. Maulini (Ed.). Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires (pp. 109-160). Berne, Suisse : Peter Lang.

CIS n°236 – « La diversité des modèles de leadership éducationnel des chefs d'établissement: L'apport des théories constructivistes-développementales pour en comprendre le sens et la portée »

Auteur.e.s : Brigitte GAGNON, Marie-Hélène GUAY - Université de Sherbrooke, Canada

Résumé :

L'école est l'avenir d'une société. Alors que les structures sociales se complexifient sous l'influence accélérée de multiples changements technologiques, climatiques et migratoires, son rôle apparaît désormais névralgique. Une telle responsabilité exige des chefs d'établissement un leadership éducationnel ancré dans la précision de visions partagées, la collaboration, le développement des personnes et le partage des pouvoirs. L'apport de tels leaders est démontré significatif pour soutenir le développement professionnel et organisationnel et la réussite scolaire (Fullan et Leithwood, 2012; Drago-Severson et Blum-DeStefano, 2018). Or, un tel leadership demeure minoritaire en éducation. De 2004 à 2017, nous avons coordonné plusieurs recherches-action pour consolider le leadership éducationnel dans des écoles et des commissions scolaires du Québec. Un constat récurrent émerge. Une large majorité des leaders en éducation, individuellement et collectivement, cherchent d'abord à contrôler, à convaincre et à performer dans le cadre de structures organisationnelles hiérarchiques (Wagner et al. 2006). Pourquoi en est-il ainsi ? À l'instar de plusieurs auteurs, nous avançons que la

communauté des chercheurs et des praticiens en éducation, comme en gestion en général, n'a pas développé et ne partage pas, à ce jour, une conception individuelle et collective intégrée et porteuse du leadership (Pauchant, 2005; Kegan et Laskow Lahey, 2016; Brassard et Lapointe, 2018). Le leadership est souvent défini comme un processus d'influence individuel d'un gestionnaire basé sur le développement de compétences observables alors qu'il gagnerait à être conceptualisé, plus largement, en tant que processus d'influence de leaders tributaire de l'état de développement de leur conscience intra et interpersonnelle (Sharmer, 2012; Pauchant, 2005; McCauley et al., 2006; Day, Harrison et Halpin, 2009; Guilleux, 2011; Day et Dragoni, 2015; Reams, 2017). Inspirés des théories constructiviste-développementale, des auteurs en gestion ont proposé des typologies des stades de développement de la conscience des leaders qu'ils ont documentées empiriquement (Torbert, 2004; Joiner et Josephs, 2007; Laloux, 2015). Ces typologies mettent en lumière une séquence hiérarchique relativement universelle et invariante des stades de développement de la conscience des leaders. Celles-ci nous permettent de comprendre la diversité des modèles de leadership éducationnel au sein de nos organisations scolaires. Elles offrent également diverses pistes aux formateurs et accompagnateurs des chefs d'établissement pour soutenir leur développement dans une perspective différenciée. Dans le cadre de notre atelier, nous présentons les résultats de nos recherches théoriques et praxéologiques permettant d'illustrer et d'expliquer la diversité des modèles de leadership éducationnel dans une perspective constructiviste-développementale. Nous insisterons particulièrement sur la diversité de leurs modèles pour soutenir le développement pédagogique des membres de leur équipe-école au service de la réussite. En ce sens, nous partageons et discutons de portraits de différents leaders et des stratégies et outils qu'ils privilégient au quotidien. Les participants pourront ainsi approfondir leur regard sur le leadership éducationnel des chefs d'établissement et réfléchir aux dispositifs différenciés à mettre en œuvre pour soutenir efficacement leur développement professionnel en contexte formel et informel.

Bibliographie :

Brassard, A. et Lapointe, P. (2018). Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation : De quoi s'agit-il ? Éducation et francophonie, XLVI (1), 11-32.

Day, D. V., Harrison, M. M. et Halpen, S. M. (2009). An Integrative Approach to leader Development: Connecting Adult Development, Identity and Expertise. New York: Routledge.

Day, D. V. et Dragoni, L. (2015). Leadership Development: An Outcome-Oriented Review Based on Time and Levels of Analyses. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 2 (1), 133-151.

Drago-Severson, E. et Blum-DeStefano, J. (2018). Leading Change Together: Developing Educator Capacity within Schools and Systems. Alexandria, Virginie. ASCD.

Fullan, M. et Leithwood, K. (2012). Le leadership du XXIe siècle: Se tourner vers l'avenir, En conversation, 4 (1), 1-24.

Guilleux, F. (2011). A Developmental Perspective on Leadership Education of Aspiring Principals. (Thèse de doctorat, University of Pittsburgh). Repéré à http://d-scholarship.pitt.edu/6545/

Joiner, B. et Stephen, R. (2007). Leadership Agility. San Francisco : Jossey-Bass.

Kegan, R. et Laskow Lahey, L. (2016). An Everyone Culture: Becoming a Deliberately Developmental Organization. Boston, Mass.: Harvard Business Review Press

Laloux, F. (2015). Reinventing Organizations: Vers des communautés d'apprentissage inspirées. Diateino.

McCauley, C. D., Drath, W. H., Palus, C. J., O'Connor, P. M. G., et Baker, B. A. (2006). The Use of Constructive-Development Theory to Advance the Understanding of Leadership. The Leadership Quarterly, 17, 634-653.

Pauchant, T. C. (2005). Integral leadership: a research proposal. Journal of Organizational Change Management, 18 (3), 211-229.

Reams, J. (2017). An overview of adult cognitive development research and its application in the field of leadership studies. Behavioral Development Bulletin, 22 (2), 334-348.

Rooke, D. et W. Torbert. (2005). "Seven Transformations of Leadership". Harvard Business Reviews, 83 (4), 66 à 76.

CIS n°239 – « Stratégies de chefs d'établissement pour « traduire » une réforme d'établissements d'enseignement secondaire »

Auteur.e.s : Nicole RAYBAUD PATIN - UMR EFTS Université Toulouse, France

Résumé :

Le travail de chefs d'établissement, principaux de collège, a été analysé afin de donner lieu à communications par notre collectif de recherche « Education Formation Travail Savoirs » de l'Université de Toulouse. Cette recherche a débuté lors de la préparation, sur une année scolaire, de la mise en œuvre de la réforme du Collège, en France.

Ce sont des objectifs scientifiques et sociaux qui ont guidé notre étude sur un objet « socialement vif » pouvant être considéré comme un analyseur des débats socio-historiques en éducation et permettant de mettre à jour des modalités et des conditions de travail locales, pesant sur le travail des chefs d'établissement et des enseignants de leur établissement.

Grâce à des « données » de recherches inédites (relevés de terrain, entretiens semi-directifs, discours émis lors de débats publics : articles de presse, communiqués de syndicats, de fédérations de parents d'élèves), le point de vue des acteurs de terrains, et tout particulièrement de principaux de collège, a été pris en compte. Ces données ont été co-analysées (2015-2017) par des sous-groupes de chercheurs dans et hors notre collectif EFTS. Ce sont les confrontations d'interprétations, les expériences et les échanges dialogiques qui ont animé nos analyses vers nos collaborations écrites (Delcambre & Pollet, 2014).

Des controverses publiques, en terme d'équité, de fonction éducative du collège, de conception du métier d'enseignant et d'efficacité des dispositifs préconisés, ont été analysées dans leurs dimensions socio-historiques (Guterriez & Legris, 2016), ces controverses participant des contextualisations.

L'étude de processus d'appropriation d'une politique publique, la dernière réforme du collège, en France, par des principaux de collège remet en cause une vision linéaire de la mise en œuvre d'une réforme : ces chefs d'établissements interprètent, traduisent, modifient (De Cock & Lantheaume, 2012) ce que le politique leur demande de mettre en œuvre. Des stratégies d'alignement, d'intéressement et d'enrôlement sont mises en évidence.

Les logiques des acteurs éducatifs locaux, les contextualisations (Poizat, 2014) sont organisatrices du travail des principaux de collège et des enseignants de leur établissement, en particulier pour créer les conditions spatiales et temporelles, afin de « produire des changements » comme l'appelle une réforme.

Mots clés : chef d'établissement, réforme, appropriation

Bibliographie :

De Cock, L. & Lantheaume, F. (2012). Le socle commun en collège, 4 ans après la Loi : une traduction défaillante. *Administration & Education,* L'Ecole du socle, 2, 123-128.

Delcambre, I. & Pollet, M.-C. (2014), Présentation. *Spirale* n°53, Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages, 3-8.

Gutierrez, L. & Legris, P. (sous la direction de) (2016). *Le collège unique. Eclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975.* Presses universitaires de Rennes.

Poizat, G. (2014). « Le concept d'appropriation en formation des adultes : polysémie théorique et diversité pratique ». In J. Friedrich & J. Pita (Eds), *Un dialogue entre concepts et réalité.* Dijon : Raison & Passions.

CIS n°259 –« La complexité du travail des chefs d'établissements avec les parents d'élèves : des activités diverses et entremêlées »

Auteur.e.s : Jérôme AMATHIEU (1), Cyrille GAUDIN (2), Sébastien CHALIÈS (1) - (1) Université de Toulouse - UMR EFTS (MA122), France, (2)Université de Limoges - FRED (EA6311), France

Résumé :

Si la formation des chefs d'établissement en France est fortement balisée, référencée et définie par un corpus de savoirs théoriques et pratiques (Buisson-Fenet & Dutercq, 2015), leurs activités professionnelles quotidiennes n'y sont pas spécifiquement abordées. La problématique de l'étude est donc de recenser, formaliser et analyser certaines de ces activités, en particulier celles réalisées auprès des parents d'élèves qui sont peu examinées dans la littérature. Les quelques études réalisées sur cet objet s'attachent essentiellement à investiguer le rôle des chefs d'établissement dans l'engagement des parents d'élèves au niveau de la scolarité de leurs enfants (Barr & Saltmarsh, 2014), voire dans les activités de l'école (Hartell, Dippenaar, Moen, & Dladla, 2016). L'étude est inscrite dans un programme de recherche sur la formation professionnelle dont les soubassements épistémologiques sont issus d'une anthropologie culturaliste (Auteurs, 2012, 2015, 2016, 2017) principalement inspirée de la philosophie analytique de Wittgenstein (2004). Le dispositif support de l'étude a consisté à suivre deux chefs d'établissement volontaires dans la région de Toulouse au cours de leurs rencontres avec les parents d'élèves lors de l'année qui précédait la mise en place d'une réforme des enseignements (2015-2016). L'objet de ces rencontres était d'informer les parents d'élèves du contenu et de la mise en œuvre de cette réforme. Deux rencontres ont eu lieu dans chacun des deux collèges avec un format identique. La première a réuni le chef d'établissement et les parents des élèves scolarisés dans les écoles primaires environnantes (futurs élèves du collège). La deuxième a réuni le chef d'établissement et les parents des élèves scolarisés dans le collège. Pour réaliser l'étude, deux catégories de données ont été recueillies puis retranscrites verbatim et traitées. Les rencontres entre les chefs d'établissement et les parents d'élèves ont été filmées et

constituent des données dites « extrinsèques ». Des données dites « intrinsèques » ont ensuite été recueillies lors d'entretiens d'autoconfrontation du principal et de la principale de collège à l'enregistrement audio-vidéo de ces rencontres. Les résultats montrent la complexité de leur travail d'une part, en raison de la diversité des activités qu'ils mènent avec les parents d'élèves (les convaincre, leur donner des exemples, leur donner des explications, leur affirmer l'identité du collège, répondre à leurs questions et les associer) et, d'autre part, du fait que ces activités sont mêlées à d'autres activités qu'ils conduisent avec les enseignants et/ou leur hiérarchie. La complexité de ces activités des chefs d'établissement à l'interface entre leur hiérarchie et les enseignants est amplifiée par le contexte spécifique d'une réforme importante des enseignements. La discussion de ces résultats porte, d'une part, sur l'importance du travail relationnel des chefs d'établissement (Archambault & Harnois, 2012) et, d'autre part, sur les enjeux inhérents à leur rôle de « responsable intermédiaire » (Buisson-Fenet & Dutercq, 2015). Des pistes en matière de recherches complémentaires à mener et d'aménagement des dispositifs de formation des chefs d'établissement sont finalement proposées.

Bibliographie :

Auteurs (2012, 2015, 2016, 2017).

Archambault, J., & Harnois, L. (2012). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé : les perceptions des directions d'écoles à propos de leur travail. *Revue Canadienne de l'Éducation*, *35*(1), 3-21.

Barr, J., & Saltmarsh, S. (2014). "It All Comes down to the Leadership": The Role of the School Principal in Fostering Parent-School Engagement. *Educational Management Administration & Leadership*, *42*(4), 491-505.

Buisson-Fenet, H., & Dutercq, Y. (2015). Les cadres de l'encadrement : la gouvernance intermédiaire des systèmes éducatifs en question. *Recherche et formation*, *78*, 9-18.

Hartell, C., Dippenaar, H., Moen, M., & Dladla, T. (2016). Principals' Perceptions and Experiences of the Role Parents Play in School Governing Bodies in Rural Areas. *Africa Education Review*, *13*(1), 120-134.

Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

SYMPOSIUM 92 : COLLABORATIONS INTERPROFESSIONNELLES ET DISPOSITIFS CAPACITANTS POUR UNE ECOLE INCLUSIVE

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Solange CIAVALDINI-CARTAUT - Université Côte d'Azur, France

Discutant.e.s : Solange CIAVALDINI

Texte de cadrage :

L'accès de tous les élèves à une éducation inclusive, équitable, de qualité, et à un apprentissage tout au long de la vie est l'une des ambitions de l'École afin de lutter contre les inégalités et accorder une place à l'altérité dans le processus du « vivre ensemble » (Déclaration d'Inchéon, UNESCO, 2015 ; Potvin, 2013). Il est néanmoins possible de considérer que le processus d'éducation inclusive est freiné notamment par des tensions entre d'une part les enjeux de qualité d'un enseignement (didactique spécialisée, pédagogies actives et remédiations) permettant l'égalité de réussite de tous les élèves (incluant ceux atteints de troubles des apprentissages ou en difficulté d'adaptation, mais scolarisés en classe ordinaire) et d'autre part les injonctions parfois contradictoires des politiques publiques.

Ces mises en tension suscitent des freins et des dilemmes professionnels qui ne peuvent être dépassés par les seuls apports de la formation des acteurs néanmoins indispensable. Ainsi, au-delà des disciplines généralement mobilisées, nous considérons comme novatrice la contribution d'une analyse de l'activité dans une perspective d'ergonomie constructive pour concevoir l'École comme un environnement inclusif et capacitant. L'étude de nouvelles configurations d'activités individuelles et collectives au sein de dispositifs développant des « pratiques probantes » entre professionnels à un niveau local ou territorial pourrait aboutir à des connaissances renouvelées sur un paradigme en « train de se faire et de se vivre ». Ce symposium sera composé de trois contributions.

Bibliographie :

Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat, 9-26.

Sen, A. (1983). Liberty and social choice. Journal of Philosophy, 80.

Sen, A. (2003). Development as capability expansion. Readings in human development.

Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, (2), 51-65.

CIS n°93 – « Paradigme de l'école inclusive et renouveau de la conception et de l'évaluation de dispositifs capacitants d'éducation et de formation »

Auteur.e.s : Solange CIAVALDINI-CARTAUT - Université Côte d'Azur, France

Résumé :

Le paradigme de l'école inclusive invite à considérer que les difficultés scolaires ne sont pas exclusivement liées aux caractéristiques de l'élève. Penser l'éducation pour tous en termes « d'environnement ou de dispositifs capacitants » permet de ne pas confondre non-discrimination et non-discernement des singularités qui caractérisent chaque élève dit à besoins éducatifs particuliers. Autrement dit, ce sont les activités scolaires, leur accessibilité didactique, leur potentiel d'apprentissage ou d'affordance, leurs conventions et évaluations (Kahn, 2015) qui peuvent faire obstacle dans l'environnement scolaire. Le défi à relever est celui de repenser le système éducatif, depuis l'école primaire jusqu'à l'Université, de créer une nouvelle forme scolaire et de nouvelles modalités d'accompagnement fondés sur le principe du design for all afin de dépasser les freins multiples de l'accessibilité aux savoirs de tous les élèves. Quoi de plus complexe que d'investiguer le couplage entre les caractéristiques environnementales et les particularités individuelles pour mieux comprendre les freins de conversion des capacités du sujet en capabilités d'agir sur lui-même avec les autres et sur son milieu, d'apprendre et de se développer.

Sur ce point, les formations professionnelles des enseignants ne leur permettent pas toujours de dépasser leurs aveux d'impuissance à prendre en compte les besoins de tous les élèves de leur classe et à transformer leur pratique. Pourtant, certains composent, « bricolent », voire développent une intelligence collective au travail et finalement s'épanouissent en évoquant alors des « pratiques probantes » davantage que de « bonnes pratiques » souvent encore sous l'emprise de mythes pédagogiques.

Dans ce contexte, nous souhaitons faire porter la réflexion sur le développement des pratiques des professionnels induit par l'évolution du travail d'éducation et d'enseignement, la reconfiguration plus ou moins complète de certains gestes professionnels individuels et/ou collectifs, des professionnalités voire des métiers (Thomazet & Mérini, 2015). Il apparaît précisément que peu de connaissances sont produites sur les conditions et les modalités d'une collaboration interprofessionnelle efficiente au-delà des injonctions à travailler ensemble et autrement pour scolariser (Allenbach, Duchesne, Gremion & Leblanc, 2016).

Nous proposons donc de mettre en perspective le paradigme de l'école inclusive avec la conception de « dispositifs capacitants » d'éducation, de formation et de travail en milieu scolaire (Sen, 2003 ; Prost & Fernagu Oudet, 2016) de préciser les indicateurs de leur analyse et des « pratiques probantes » susceptibles de s'y déployer.

Notre communication mobilisera à cette fin des présupposés théoriques issus de l'ergonomie constructive (Falzon, 2013) et d'une approche « orientée activité » de la formation.

Nous soumettrons à la discussion une démarche méthodologique mixte invitant à (a) accéder au point de vue des acteurs sur le processus de l'école inclusive en train de se faire et de se vivre et (b) à circonscrire aussi bien les freins que les leviers d'efficience du dispositif qui les réunit. Par ailleurs, nous débattrons des perspectives d'adossement d'une formation continue des professionnels aux résultats de ce type de recherche « méta » et notamment la contribution des connaissances produites à l'accompagnement au changement des pratiques ou à une collaboration interprofessionnelle réussie.

Bibliographie :

Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L., & Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. Revue des sciences de l'éducation, 42 (1), 86-121.
Falzon, P. (dir.) (2013). Ergonomie constructive. Paris : Presses Universitaires de France.

Prost, M. et Fernagu Oudet, S. (2016). L'apprenance au prisme de l'approche par les capacités. Éducation permanente, 207 (2), 87-95.
Kahn, S. (2015). Différenciation et traitement scolaire des différences. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, (2), 39-49.
Sen, A. (2003). Development as capability expansion. Readings in human development.
Thomazet, S., & Mérini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, (2), 137-148.

CIS n°193 – « Les classes intégrées au secondaire I à Genève sous l'angle de la collaboration interprofessionnelle: à la recherche d'un environnement capacitant »

Auteur.e.s : Marion DUTRÉVIS, Verena JENDOUBI, Edith GUILLEY - SRED, Suisse

Résumé :

La réforme de l'école inclusive appelle à faire de l'école une institution adaptée à tous les élèves, y compris à ceux qui, en raison de besoins éducatifs spécifiques, sont conventionnellement orientés vers des structures spécialisées séparatives (Vienneau, 2006). En donnant à l'école régulière la responsabilité de garantir les conditions d'apprentissage permettant à chacun de développer ses potentialités (Thomazet, 2008), cette réforme suppose une transformation de l'école qui passe notamment par un rapprochement entre l'enseignement régulier et l'enseignement spécialisé (Benoit, 2012). Le développement de l'école inclusive est une priorité du canton de Genève qui s'est traduite par l'entrée en vigueur en 2010 de la loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés. Au secondaire I, notamment, des classes intégrées (CLI) ont été créées dans plusieurs établissements scolaires. Celles-ci répondent à l'une ou l'autre des finalités suivantes: « rapprocher du contexte scolaire régulier certains élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap (BEPH) en intégrant des structures de l'enseignement spécialisé dans des locaux d'établissements scolaires de l'enseignement régulier » ou « inclure de manière progressive et complète des élèves à BEPH dans l'enseignement régulier » (DIP, 2018). Cette double finalité se traduit par la coexistence de deux modèles de classes intégrées: l'un est mixte de par les élèves - la moitié provient de l'enseignement spécialisé, l'autre du régulier - et de par les professionnels qui y travaillent et sa durée est limitée à un an de classe passerelle ; le second, d'une durée de 3 ans, ne reproduit pas cette mixité et offre différents types d'intégration - allant de la simple présence dans l'établissement scolaire régulier à quelques heures d'intégration en classe régulière, voire dans de rares cas à une intégration quasi complète. Le premier modèle offrant la possibilité d'un co-enseignement permet aux professionnels de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement régulier de tester d'autres pratiques et induit chez eux un apprentissage professionnel mutuel. Dans le second modèle, la collaboration, qualifiée parfois de « collaboration à sens unique » par les professionnels de l'enseignement régulier, se limite souvent aux cas d'élèves intégrés dans leur classe, en particulier quand ces intégrations posent problème. L'approche réflexive du premier modèle sur le système d'éducation et sur les pratiques y est plus rare, les échanges se centrant essentiellement sur l'élève intégré en classe régulière, ses difficultés et les éventuelles adaptations à envisager; la collaboration intermétier n'y est tout simplement pas pensée comme une démarche indispensable à la réussite des intégrations d'élèves de la CLI en classe régulière. Par exemple, aucun temps supplémentaire n'est alloué aux enseignants qui intègrent un élève de CLI dans leur classe. S'ajoutent à ces limites organisationnelles, des dilemmes ressentis par les professionnels du spécialisé (surtout par les éducateurs) entre leurs pratiques effectives en CLI et leurs compétences et

leur formation initiale, amenant ces derniers à se questionner sur leur rôle au sein de ces dispositifs d'intégration. Si le modèle pensé sans « environnement capacitant » au travail collectif cristallise les frontières entre spécialisé et régulier, le modèle mixte abolit pour un temps ces frontières, mais n'étant pas pensé dans la durée, il peut mettre en difficulté les enseignants réguliers qui reçoivent les élèves à leur sortie de la classe passerelle. Ces illustrations questionnent les conditions à réunir pour une conception et une mise en œuvre plus pérennes des CLI autant pour les professionnels que pour les élèves. Fondée sur une approche qualitative, cette analyse se base sur 38 entretiens semi-directifs avec 59 acteurs (directeurs d'établissement, professionnels des CLI et enseignants réguliers).

Bibliographie :

Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques : les paradoxes de la collaboration : dossier. La Nouvelle Revue de L'adaptation et de La Scolarisation, (57, 1er trimestre), 65–68.

DIP. (2018). Planification des dispositifs inclusifs de l'enseignement spécialisé. Rapport issu des travaux de la cellule de réalisation [Document interne]. Genève: DIP.

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

Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne & N. Rousseau (Eds.), Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire (pp. 7–32). Québec: Presses de l'Université du Québec.

CIS n°788 – « La clinique mobile P.-H. Ruel : une collaboration université-milieu scolaire »

Auteur.e.s : Michèle VENET, Jean-Claude KALUBI, Patricia MARCHAND - Université de Sherbrooke, Canada

Résumé :

La première contribution québécoise est à la fois un compte-rendu d'expérience et de recherche.

Compte tenu des difficultés bien connues que posent les politiques d'inclusion (Kalubi et Gremion, 2015), il convient de contribuer à cette visée dans l'intérêt des élèves et des acteurs qui y contribuent. Pour leur part, les universités sont sensibles à la nécessité d'adopter des cadres de formation innovants (de Ketele, 2010). C'est le cas de la clinique Pierre-H.-Ruel (PHR), qui contribue depuis 20 ans à former à l'évaluation-intervention de cohortes d'étudiant(e)s du Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale, et ce, par le biais d'une supervision personnalisée d'étudiantes auprès d'enfants en difficulté de la communauté sherbrookoise. Fort d'une subvention accordée par la BTD, le département d'Études sur l'adaptation scolaire et sociale de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke a décidé d'étendre son rayon d'action afin de desservir des enseignant(e)s et des élèves en régions éloignées dans le cadre de sa maitrise en adaptation scolaire et sociale entièrement dispensée à distance. A cette fin, nous avons mis sur pied en 2017-2018 un projet pilote réalisé avec une étudiante de maitrise, afin de préparer l'implantation de la clinique mobile PHR à l'hiver 2019. C'est ce projet pilote que nous voulons décrire et analyser.

La Clinique mobile PHR est née du triple désir : 1) d'assurer une formation spécialisée en orthopédagogie à nos étudiant(e)s de maitrise et de quatrième année du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale ; 2) de desservir une plus grande partie de la population québécoise et 3) de nous

rapprocher du milieu scolaire de façon à envisager conjointement avec ce dernier les possibilités d'implantation sans cesse croissante de l'école inclusive.

Conformément à la vision vygotskienne des liens entre développement et apprentissage (Vygotsky, 1934/1997), la stagiaire a été invitée à enseigner dans la zone proximale de développement de ses élèves, soit à évaluer avec justesse leur niveau de développement actuel en observant ce qu'ils étaient capables de faire seuls puis leur niveau de développement potentiel en observant ce qu'ils étaient capables de faire avec son aide.

Le dispositif créé consistait à permettre à la stagiaire d'accompagner deux élèves dans leur ZDP tout en étant en lien avec leurs enseignantes, leurs parents, l'orthopédagogue et la direction de l'école, et ce, avec l'accompagnement d'une superviseure qui intervenait à son tour dans la ZPD de la stagiaire.

Les élèves ciblés par l'équipe-école éprouvaient des difficultés mais ne recevaient aucun service. La stagiaire les a rencontrés pendant 14 semaines, à raison d'une demi-heure d'observation en classe, d'une demi-heure d'intervention en dyade et d'une demi-heure d'intervention en individuel, ces deux dernières étant systématiquement filmées.

La stagiaire a été accompagnée tout au long de la session par sa superviseure, qui avait observé et commenté la vidéo avant chaque rencontre et lisait et commentait la planification de la prochaine intervention après chaque rencontre.

Les résultats, obtenus par consultation des dossiers des enfants, des analyses réflexives de la stagiaire et d'une entrevue avec la superviseure nous ont permis de constater que les deux enfants avaient progressé, que la stagiaire considérait avoir beaucoup appris tout au long de la session et que ses observations en classe lui avaient permis de relativiser les difficultés de ses deux élèves. Enfin, la superviseure a jugé l'expérience extrêmement riche tant pour elle que pour les élèves et pour la stagiaire, qui a, ce faisant, nettement amélioré sa capacité de collaborer avec un milieu scolaire nouveau pour elle.

Bibliographie :

Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L., & Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. Revue des sciences de l'éducation, 42 (1), 86-121.

Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques : les paradoxes de la collaboration : dossier. La Nouvelle Revue de L'adaptation et de La Scolarisation, (57, 1er trimestre), 65–68.

De Ketele, J.M (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. Revue française de pédagogie [En ligne], 172.

DIP. (2018). Planification des dispositifs inclusifs de l'enseignement spécialisé. Rapport issu des travaux de la cellule de réalisation [Document interne]. Genève: DIP.

Falzon, P. (dir.) (2013). Ergonomie constructive. Paris : Presses Universitaires de France.

Kahn, S. (2015). Différenciation et traitement scolaire des différences. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, (2), 39-49.

Kalubi, C, & Gremion, L. (2015, dir) Intégration scolaire et nouveaux défis pour la formation des enseignants. Québec: Éditions Nouvelles.

Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat, 9-26.

Prost, M. et Fernagu Oudet, S. (2016). L'apprenance au prisme de l'approche par les capacités. Éducation permanente, 207 (2), 87-95.

Sen, A. (1983). Liberty and social choice. Journal of Philosophy, 80.

Sen, A. (2003). Development as capability expansion. Human development.

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

Thomazet, S., & Mérini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, (2), 137-148.

Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, (2), 51-65.

Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne & N. Rousseau (Eds.), Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire (pp. 7–32). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Vygotsky, L. S. (1934/1997). Pensée et langage (Trad. par F. Sève). Paris : La dispute.

SYMPOSIUM 103 : LA FORMATION DES ACTEURS DE L'ALTERNANCE : VALEURS, FINALITES ET CONDITIONS DE REUSSITE D'UN PARCOURS DE PROFESSIONNALISATION.

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Philippe MAUBANT (1), Marc BOUTET (1), Jordi COIDURAS (2) - (1)Université de Sherbrooke, Canada, (2)Université de Lleida, Espagne

Discutant.e.s : Bernard ANDRE

Texte de cadrage :

La question de la réussite étudiante est au cœur des missions des établissements d'enseignement post-secondaires et des différentes organisations (entreprises, écoles, associations, organismes communautaires) accueillant des étudiants-es en stage. Outre l'apprentissage de connaissances et l'acquisition de compétences, ces établissements ont pour objectifs de : 1. Soutenir les processus d'insertion des étudiants-es sur le marché du travail ; 2. Faciliter leur intégration rapide dans l'emploi ; 3. Accompagner leur processus de professionnalisation. Ils s'engagent depuis plusieurs années à rechercher des configurations pédagogiques particulières soutenant l'atteinte de ces trois objectifs, notamment en recourant à la pédagogie par alternance. Différents programmes de formation à cette pédagogie se sont déployés en direction de celles et ceux qui interviennent dans les parcours de professionnalisation : formations de superviseurs, de tuteurs, ou de mentors, micro-programmes pour des conseillers pédagogiques, des formateurs ou maîtres de stage. Certaines de ces formations de formateurs de l'alternance se réclament d'une pédagogie universitaire qui fait l'objet depuis quelques années d'un intérêt croissant des chercheurs-es. Mais il reste des questions,

des manques voire des zones d'ombre quant à la mise en place de ces formations des acteurs de l'alternance :

Des questions touchant aux valeurs et aux finalités : quelles sont les attentes à l'égard de ces formations des acteurs de l'alternance ? Quels sont les profils des formateurs-trices concernés-ées par ces formations de formateurs ? Quelles sont les compétences visées par ces formations ? **Des questions touchant aux modèles ou figures pédagogiques mises en œuvre pour atteindre les objectifs visés :** les formations de formateurs de l'alternance sont-elles, elles aussi, pensées comme des parcours de professionnalisation ? L'ingénierie de formation présidant à ces formations prend-elle en compte les différentes formes pédagogiques de l'alternance ? Une reconnaissance et une validation des acquis de l'expérience professionnelle dans le domaine de la formation par alternance sont-elles prises en compte dans le dispositif de formation proposé ? Dans quelles mesures l'ingénierie pédagogique initiée dans ces formations de formateurs s'inspire-t-elle des apports des recherches-actions en pédagogie universitaire ? **Des questions touchant à la diplomation :** les formations des formateurs de l'alternance conduisent-elles à une validation certificative diplômante, et quelle est la nature de cette certification ? Comment cette certification s'intègre-t-elle dans l'offre de formation d'adultes et/ou dans l'offre de formation à l'enseignement ?

Dans le cadre d'une recherche financée par le Ministère des Relations internationales du Québec, une équipe scientifique mixte (Québec-Catalogne) a réalisé en 2017-2018 une recension des écrits sur la formation des acteurs de l'alternance. Nous avons souhaité poursuivre cet état des lieux en mobilisant d'autres chercheurs-es internationalement reconnus-es pour leur expertise sur la formation des acteurs de l'alternance et plus généralement sur l'alternance comme problématique de la formation des adultes. Dès lors, le symposium proposé par les organisateurs vise à répondre aux questions suivantes : Quelles sont les problématiques constitutives des pratiques des professionnels qui interviennent dans les formations par alternance ? Comment caractériser les nouvelles attentes à l'égard des acteurs des formations par alternance ? Comment situer leurs pratiques pédagogiques aux confins d'autres modèles d'intervention éducative : accompagnement, conseil, tutorat, mentorat, supervision et coaching ? Quels sont les dispositifs de formation des acteurs de l'alternance ? Quelles visées et quelles valeurs ?

Bibliographie :

Arnaud, C., Balas, S. et Maréchal, D. (2016). Travailler sur son travail : une voie de formation des tuteurs dans les formations supérieures. Éducation permanente : Le tutorat : quelles pratiques pour quels enjeux ? 206 (1).

Boudjaoui, M. (2011). Enseignement supérieur et dynamiques professionnalisantes : étude comparée de deux dispositifs français. Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle, 44(2), 49-69.

De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. Revue française de pédagogie, 172, 5-13.

Gusew A. et Berteau, G. (2010). Le portfolio. In B. Raucent et al., Accompagner des étudiants. De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement ». 223-246.

Jorro, A., De Ketele, J.-M., Merhan, F. (2017). Les apprentissages professionnels accompagnés. Bruxelles : De Boeck.

Périsset-Bagnoud, D. (2009). Former à l'accompagnement et à la supervision pédagogique en stages : enjeux et défis. Éducation et Francophonie, 37 (1), p. 50-67.

Vinatier, I. (2012). Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation. Toulouse : Octarès Éditions.

CIS n°386 – « Les instructeurs et instructrices dans les entreprises au sein du système de dualité à la lumière de la recherche de la relation théorie-pratique »

Auteur.e.s : Volker BANK - Université de Technologie, Allemagne

Résumé :

Problématique : Le système allemand de la formation professionnelle en structures duals semble être bien établi et bien reconnu. Par contre, depuis très peu d'années, la recherche concernant la relation des deux loci didactiques, le locus de la théorie et celui de la pratique est en train de s'intensifier (Tenberg et al., 2012). En général, cette recherche tourne vers l'école et ses professeurs. Pourtant, il y a des résultats qui indiquent l'urgence du renforcement du rôle de l'instructeur à l'entreprise (Auteur 2016, 2017, 2018).

Argumentaire : Il est surprenant, qu'on ait négligé pour des décades dans la recherche vocationomique la question de la relation entre l'école et l'entreprise au sein de la formation professionnelle. Cette relation se construisit par les développements historiques et pragmatiques, souvent mis en critique mais jamais abolis. Par contre, avec les publications lancées par les chercheurs anglais Toni Griffiths et David Guile (p. ex. 2001, 2003) la recherche a repris son élan, non seulement dans l'Europe (Tynjälä & Stenström 2013), mais également au sein de la vocationomie allemande. Des lors, on trouve un nombre de publications sur la ainsi-dite « connectivité » entre l'école et l'entreprise – et vice versa.

Néanmoins, même aujourd'hui, le rôle des instructeurs et instructrices est largement réglementé dans le droit allemand, tout en ignorant les structures de l'apprentissage au fond des deux loci didactiques (ou les deux modes d'apprentissage). Leurs tâches sont bien définies. Ils agissent sur la base des édits qui établissent un ordre temporel des contenus de la formation sur le lieu de travail. Ils sont appelés à respecter les lois multiples concernant l'apprentissage telles que le droit de travail, le droit de la protection des femmes, des mineurs, des mutilés etc. Il est obligatoire d'obtenir un certificat d'instruction professionnelle auparavant. La certification est organisée par les Chambres qui offrent également des cours préparatoires. L'expérience comme, p.ex. celle du « nuovo apprendistato » qui reste trop peu populaire en Italie (Albanese et al., 2017) montrent que le soin du législateur allemand n'est nullement exagéré. Cette approche à la formation en dualité s'est écroulée, parce que les ouvriers qui furent chargés de l'instruction sur le lieu de travail se montrent souvent mal informés de quoi faire avec les apprentis.

Notre dernière recherche en Saxe sur la question de la connectivité vient de relever – malgré la formation des formateurs relativement bien ouvragée – des impasses du côté des formateurs. Bien que l'apprenti portera inévitablement la responsabilité pour la découverte des liens entre les contenus appris à l'école et ceux acquis à l'entreprise, on peut demander une facilitation du transfert d'apprentissage qui est apparemment indispensable entre les deux processus d'apprentissage. On connait assez peu du phénomène du transfert d'apprentissage en direction école-entreprise, mais encore moins en direction entreprise-école. Par contre, les résultats de notre recherche indiquent que, les instructeurs s'en occupent très peu, tandis que un bon nombre des professeurs aux écoles respètent ces exigences.

Par conséquent, il est nécessaire (1) d'augmenter les connaissances concernant le transfert d'apprentissage entre les écoles et les entreprises dans les deux directions, puis (2) d'introduire de ces nouvelles connaissances dans la formation des formateurs. Une nouvelle étude vient d'être lancée, dont les premiers résultats pourront être présentés auprès de l'AREF 2019.

Méthodologique : Récapitulation des théories du transfert d'apprentissage, application à la situation de l'instruction pratique dans les entreprises vis-à-vis de l'apprentissage scolaire. Introduction des conclusions dans un questionnaire pour guider une trentaine des interviews. Evaluation qualitative des interviews et indication des possibles changements dans les curricula de la formation des formateurs.

Bibliographie :

Albanese, A., Cappellari, L. & Leonardi, M. (2017): Nuovo apprendistato, un buon contratto poco utilizzato. Récupéré le 02 nov 2018 du site https://www.lavoce.info/archives/47375/apprendistato-un-buon-contratto-poco-utilizzato/ [02. 11. 2018]

Guile, D. & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. Journal of Education and work, 14 (1), 113-131.

Guile, D. & Griffiths, T. (2003). A Connective Model of Learning: the implications for work process knowledge. Récupéré le 29 mars 2017 du site http://eprints.ioe.ac.uk/3957/1/Guile%26Griffiths2001Learning113.pdf.

Stenström, M.-L. & Tynjälä, P. (éd.): Towards Integration of Work and Learning. Strategies for Connectivity and Transformation, 221-238. Heidelberg: Springer.

Tenberg, R., Aprea, C., & Pittich, D. (2012). Ausgangspunkte für ein Forschungsprogramm "Connectivity“ und ihre integrative Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. non publié: sans lieu.

CIS n°497 – « Quel type d'accompagnement pour permettre la professionnalisation des acteurs de l'alternance ? »

Auteur.e.s : Christophe GREMION - IFFP-Lausanne, Suisse

Résumé :

La formation en alternance à visées professionnalisantes, très développée dans le cadre des formations professionnelles et académiques suisses, peut être conçue selon diverses modalités. D'un côté, certaines écoles ou universités organisent la formation pratique autour de quelques semaines de stage par année alors que d'autres proposent une formation en cours d'emploi, modalité qui octroie davantage de place à l'expérience dans le dispositif de formation (Duru-Bellat, 2015). Dans les deux cas, des formes de médiatisation sont proposées afin de permettre la construction des savoirs de la pratique, des savoirs pour la pratique et des savoirs sur la pratique (Buysse & Vanhulle, 2009; Maubant, 2007). L'analyse de l'activité, nécessaire à ce travail de médiatisation, ne se fait que difficilement seul et l'accompagnement, mis au service de la création des liens théorie-pratique, des pratiques autoévaluatives et plus largement des pratiques réflexives, s'est imposé dans la plupart des formations professionnalisantes. Mais la situation est paradoxale : d'une part les institutions

attendent des individus qu'ils développent leur responsabilité et leur autonomie - éléments constitutifs de la professionnalisation selon Lemosse (1989) - alors que, d'autre part, ces mêmes institutions imposent un « accompagnement sous contrainte ». Ainsi, à la suite de nos recherches précédentes (Gremion, 2016), nous analyserons quatre dispositifs d'accompagnement des acteurs de l'alternance et tenterons de voir dans quelle mesure ceux-ci œuvrent efficacement à la professionnalisation des individus et au développement de leur éthos professionnel (Jorro, 2016).

Bibliographie :

Buysse, A., & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? Questions Vives. Recherches en éducation, (Vol.5 n°11), 225-242. https://doi.org/10.4000/questionsvives.603

Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. Formation emploi, (130), 13-29.

Gremion, C. (2016). Evaluation et accompagnement réflexif: des risques de déprofessionnalisation ? (Thèse de doctorat). UNI FR Fribourg, Fribourg.

Jorro, A. (2016). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. Revue française de pédagogie, (190), 41-50.

Lemosse, M. (1989). Le « professionnalisme » des enseignants: le point de vue anglais. Recherche et formation, (6), 55-66.

Maubant, P. (2007). Sens et usages de l'analyse des pratiques d'enseignement: entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. In Les Dossiers des Sciences de l'Education (Vol. 18, p. 39-48). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

CIS n°691 – « Quelle formation pour résoudre des tensions liées au rôle des formateurs de terrain? »

Auteur.e.s : Marc BOUTET - Université de Sherbooke, Canada

Résumé :

Zeichner et Liston (1987) affirmaient dès les années 1980 que plus un formateur universitaire d'enseignants se rapprochait des situations de pratique, moins son rôle était valorisé au sein des facultés d'éducation. C'était avant que la fonction de formateur de terrain ne soit clairement reconnue, comme elle l'est maintenant dans les programmes de formation initiale à l'enseignement. En faisant une plus grande place aux expériences en milieu de pratique et en adoptant diverses modalités d'une pédagogie de l'alternance, ces programmes ont créé un espace de formation entre cours et stages où évoluent des acteurs que Pelletier (1995) a qualifié de métis de l'intervalle. De façon un peu étonnante, peut-être liée à cette dévalorisation de la proximité des pratiques soulignée par Zeichner et Liston (1987), ces formateurs de terrain ont occupé cet espace le plus souvent sans avoir reçu une formation spécifique pour l'exercice de ce rôle. Cela tend graduellement à changer et, au moment où se développent et se répandent des propositions pour développer leurs compétences d'accompagnement des stagiaires, il nous semble important de mettre en lumière des tensions auxquelles ils devraient être mieux préparés à faire face.

La première est celle de la conciliation entre une posture d'aide et une posture d'évaluation. Comment en effet, se mettre au service du projet de développement professionnel de l'autre (Paul,

2004) tout en veillant à ce que certaines normes de la profession soient respectées? Les enjeux de cette tension entre évaluation formative et évaluation sommative se posent certes à tous les niveaux d'un système éducatif (Mottier-Lopez, 2015), mais, dans le cas qui nous préoccupe, sa forme et ses conséquences demeurent peu explicitées.

L'autre tension qui nous intéresse particulièrement est liée au rapport entre savoirs pratiques et savoirs théoriques (Wittorski, 2004). Même si les formateurs de terrain, évoluant entre milieu universitaire et milieu scolaire, peuvent sembler être bien placés pour favoriser ce dialogue entre savoirs scientifiques, curriculaires, expérientiels, et leur mobilisation dans l'action enseignante, les enjeux de cette médiation complexe et, surtout, la formation nécessaire pour l'exercer doivent faire l'objet d'un questionnement. Des travaux que nous avons menés sur la pratique de la supervision pédagogique dans un programme de formation à l'enseignement au préscolaire et au primaire, et que nous présenterons brièvement, nous ont d'ailleurs révélé de réelles limites à la contribution des formateurs de terrain à cet égard.

Une réflexion sur la formation requise pour résoudre les tensions soulignées fera l'objet de la 2e partie de notre présentation. Sur la base de notre expérience de formation de formateurs de terrain, dans le cadre d'un microprogramme de deuxième cycle que nous offrons à Sherbrooke depuis plus de dix années et d'ateliers offerts ponctuellement dans d'autres universités et en milieu scolaire, nous partagerons le fruit de nos observations et des nombreuses analyses vidéo de pratiques d'accompagnement que nous avons pu faire. Des données issues de questionnaires complétés par des formateurs de terrain en exercice à la suite de ces formations seront également mises à contribution pour soutenir une proposition d'un dispositif de formation que nous soumettrons à la discussion au cours de ce symposium.

Bibliographie :

Maubant, P. (2013). Apprendre en situations. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Mottier Lopez, L. (2015). Évaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Paul, M. (2004). L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique. Paris : L'Harmattan.

Pelletier, G. (1995). Les métis de l'intervalle: flou, savoirs et construction identitaire chez les formateurs de terrain. Les professions de l'éducation et de la formation. Lille: Éditions du Septentrion.

Wittorski, R. (2004). Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques. Éducation permanente, 160, 61-70.

Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. Harvard educational review, 57(1), 23-49.

CIS n°718 – Accompagner la réflexion des stagiaires: Comment le superviseur se prend-t-il ?

Auteur.e.s : Enrique CORREA MOLINA - Université de Sherbrooke, Canada

Résumé :

Au Québec, la formation initiale à l'enseignement (FIE) est cadrée par un référentiel de 12 compétences professionnelles que le Ministère de l'éducation (MEQ, 2001) impose aux universités québécoises. Ces compétences doivent être manifestées progressivement au cours des quatre stages obligatoires que tout futur enseignant doit réussir (MEQ, 1994). Ces stages, organisés en alternance entre milieu université et milieu scolaire, s'inscrivent dans le courant de professionnalisation de la profession enseignante qui prône le contact avec le contexte authentique d'exercice professionnel dès les premiers stades de formation initiale. Les stages dans la FIE s'inscrivent dans le paradigme du praticien réflexif (Schön, 1983) qui cherche à exercer les futurs enseignants à l'analyse réflexive de leur action et, de par ce fait, à apprendre de leur expérience. Quelques années après l'apparition des travaux de Schön, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) du Québec affirme que la formation initiale des enseignants doit s'inscrire dans une dynamique promouvant interactivité et réflexion, en cohérence avec le caractère interactif et réflexif de l'acte d'enseigner (CSE, 1994). Plus récemment, Tardif (2012) met en évidence l'importance que, de façon généralisée, les programmes FIE donnent à la réflexion. Ce qui amène tout naturellement les programmes de FIE à, en contexte de stage, initier les futurs enseignants à la pratique réflexive en les amenant à réfléchir à leurs actions et aux fondements des interventions auprès des élèves qui leur sont confiés pendant leurs stages. Mais qui dit expérience de stage dit accompagnement de l'alternance que le stagiaire réalise entre deux milieux de formation. Nous nous intéressons à l'un de ces accompagnateurs-formateurs, le superviseur de stage. Cet acteur de la formation a, au moins au Québec, se caractérise pour, généralement, posséder une expérience enseignante puisque la grande majorité sont des anciens enseignants ou directeurs d'école à la retraite. Chose intéressante aussi à souligner ici est qu'ils doivent aussi composer avec une « alternance » puisqu'ils transitent entre le milieu universitaire qui les engage pour accomplir leur rôle de supervision et le milieu scolaire dont ils ont l'expérience. Ces formateurs doivent donc jongler avec une nouvelle identité, celle de formateur, et développer des nouvelles compétences liées à l'accompagnement mais aussi à la supervision. Appuyés sur des études qualitatives empiriques réalisées in solo et en équipe, nous établissons un portrait des compétences et des besoins de formation que ces formateurs en contexte d'alternance expriment. D'ores et déjà nous pouvons dire que si bien les superviseurs occupent une place privilégiée pour la formation en alternance des futurs enseignants, ils manifestent le besoin de formation pour assumer leur rôle de manière efficace, surtout en ce qui dit rapport à la pratique réflexive.

Bibliographie :

Conseil supérieur de l'éducation (1991). Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social. Québec: Les Publications du Québec.

Ministère de l'Éducation (2001). La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation (1994). La formation à l'enseignement : les stages. Québec : Gouvernement du Québec

Schön, D.A. (1983). The reflective Practitioner. New York : Basic Book.

Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant: repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. Dans M. tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), Le virage réflexif en éducation, où en sommes-nous 30 ans après Schön?

SYMPOSIUM 125 : FAIRE DES RECHERCHES DE GENRE EN EDUCATION ET FORMATION : PERSPECTIVE OU CHAMP SPECIFIQUE DE LA RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Farinaz FASSA - Université de Lausanne, Suisse

Discutant.e.s :

Texte de cadrage :

Les constats des inégalités entre femmes et hommes se multiplient et touchent l'ensemble des sphères d'activités des personnes. Qu'il s'agisse de l'organisation des divers champs professionnels, du positionnement des unes et des autres dans chacun des domaines professionnels (Fassa, ; 2016) ou encore des choix de métiers ou de filières de formation (Vouillot, 2010), les différences objectives qui existent entre les femmes et les hommes sont nettes. Si certain.e.s les attribuent encore à des inclinaisons naturelles ou à des préférences individuelles, l'adoption d'une réflexion en termes de genre permet, depuis les textes fondateurs de Hurtig et al. (1991), Mosconi (1994) et Duru-Bellat (1994), de les penser de manière collective et de les exprimer en termes d'inégalités. Elle a en effet montré que l'éducation et la formation sont à la source de telles constructions sociales, ces dernières ayant à leur tour des effets sur les façons dont les sujets se pensent, vivent et interagissent au quotidien. Pour ne citer que quelques domaines, les chercheur.e.s des diverses disciplines des sciences humaines et sociales telles la sociologie (Fassa, 2016b ; Lamamra, 2016 ; Marry, 2007), la psychologie (Marro, 2015 ; Morin-Messabel et Salle, 2013), l'histoire (Cacouault-Bitaud et Moreau, 2001), la philosophie (Hedjerassi, 2016) les sciences de l'éducation (Collet, 2011) ou encore les didactiques des disciplines (Couchot-Schiex, 2013 ; Mosconi et Loudet-Verdier, 1997 ; Pasquier, 2013), etc. ont contribué à construire au fil du temps des résultats nombreux, qui mettent en évidence les mécanismes qui participent à la construction et à la hiérarchisation des sexes et des caractéristiques que l'on y rattache sous les termes de « féminin » et de « masculin » à tous les niveaux de la réflexion curriculaire.

Malgré la vigueur de ces questionnements, et la qualité des analyses produites, l'apport original des recherches de genre en éducation et formation reste parfois difficile à faire reconnaître dans le monde académique francophone, ce dont témoigne l'extrême rareté des postes universitaires traitant tout à la fois des problématiques éducatives et de celles qui tiennent aux rapports sociaux de sexe.

De telles difficultés à se faire reconnaître sont particulièrement intrigantes, puisque les études de genre en éducation et formation sont un exemple particulièrement achevé de la richesse des approches inter-, trans- et pluridisciplinaires actuellement louées par des organismes de promotion et de subventionnement de la recherche scientifique.

Ce symposium veut comprendre ce qui est à la source de ce que l'on peut finalement décrire comme une position de relative marginalité puisqu'il semble que, dans certains cas, les recherches de genre

en éducation et formation peinent à trouver leur place dans les études genre car elles sont trop fortement articulées aux problématiques éducatives, alors qu'il leur est reproché dans le cadre des sciences de l'éducation d'être trop intimement marquées par les réflexions en termes de rapports sociaux de sexe.

Réunissant des contributions de chercheur.e.s se reconnaissant dans le champ de la recherche « genre, éducation et formation », ce symposium veut faire une place particulière à un retour réflexif sur divers travaux de recherches. Ils interrogent d'une part les manières dont les thèmes ont été définis, les méthodes sélectionnées et la valorisation des résultats effectuée et évoquent d'autre part les contraintes et les opportunités qui les ont fait opérer ces différents choix.

Bibliographie :

Cacouault-Bitaud, M. & Combaz, G., 2012. La formation et le genre. Recherche et formation, 69, pp.9–14.

Collet, I., 2011. Comprendre l'éducation au prisme du genre. Théories, questionnements, débats, Genève: Université de Genève. Carnets des sciences de l'éducation.

Connell, R., 1995. Masculinities., Cambridge: Polity Press.

Connell, R., 1996. Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools. Teachers College Record, 98(2), pp.206–235.

Couchot-schiex S. (2013). « Les normes de sexe dans les interactions enseignant.e et élèves. Deux études de cas en éducation physique et sportive ». In C. Morin-Messabel & M. Salle, À l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire. Paris : L'Harmattan, p. 141-163.

Darbellay, F., 2011. Vers une théorie de l ' interdisciplinarité ? Entre unité et diversité. Nouvelles perspectives en sciences sociales, 7(1), pp.65–87.

Duru-Bellat, M., 1995. Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. Deuxième partie : la constructions scolaire des différences entre les sexes. Revue française de pédagogie, janvier-ma(110), pp.75–109.

Fassa, F., 2016. Articulation des temporalités et régimes de genre : qui gagne quoi ? SociologieS, (October), pp.0–14. Available at: https://sociologies.revues.org/5779.

Fassa, Farinaz. 2016b. Filles et Garçons Face à la Formation. Les Défis de l'Égalité. Lausanne: PPUR.

Fassa, F. & Kradolfer, S.:, 2017. Gender Studies: A "Cheeky Knowledge" Renormalised? In Gender Studies and the New Academic Governance. Global Challenges, Glocal Dynamics, and Local Impacts. Wiesbaden: Springer VS., pp. 201–225.

Gorga, A. & Leresche, J., 2015. Disciplines académiques en transformation. Entre innovation et résistances., Paris: Ed. des archives contemporaines.

Hedjerassi, N., 2016. À l'école de bell hooks : une pédagogie engagée de la libération. Recherches et Educations, 16(1), pp.39–50.

Hurtig Marie-Claude, Kail Michèle, Rouch Hélène (éd.), Sexe et genre : de la hiérarchie entre les sexes (lre édition 1991), Paris, CNRS Éd., 2002, 286 p

Joseph, M., 2010. Chapter 15: Accounting for interdisciplinarity. In J. Parke, R. Samantrai, & M. Romero, eds. Interdisciplinarity and social justice : revisioning academic accountability. Albany NY: State University of New York Press, pp. 321–352.

Marro, C., 2015. L'identité: une construction personnelle aux prises avec les normes de genre. In E. Peyre & J. Wiels, eds. Mon corps a-t-il un sexe? Sur le genre, dialogues entre biologies et sciences sociales. Paris: La découverte (recherches), pp. 271–285.

Marry, C., 2007. Les carrières des femmes dans le monde académique: l'exemple des biologistes. In Sao Paulo et Rio de Janeiro: Mage-CNRS. Available at: http://www.mage.cnrs.fr/pdf/depliantMageBresil_12-10-2006.pdf.

Morin-messabel, C. & Salle, M., 2013. A l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire L'Harmatta., Paris.

Mosconi, N., 1994. Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs., Paris: L'Harmattan.

Mosconi, N. & Loudet-Verdier, J., 1997. Inégalités de traitements entre filles et garçons. In C. Blanchard-Laville, ed. Variations sur une leçon de mathématiques. Paris: L'Harmattan, pp. 127–150.

Pasquier, Gaël, 2013a, « L'enseignement de la langue française à l'école primaire à l'épreuve de la déconstruction du genre », Formation et pratiques d'enseignement en questions, no 16, p. 161-178.

Vouillot, F., 2010. L'orientation, le butoir de la mixité. Revue française de pédagogie, 171, pp.59–67

CIS n°25 – « Vers la constitution d'un champ de recherche « genre, éducation et formation » ? »

Auteur.e.s : Nassira HEDJERASSI - Sorbonne université, France

Résumé :

Alors que Simone de Beauvoir dans le *Deuxième sexe* met en lumière de manière inaugurale l'importance de l'éducation dans le devenir femme (et donc homme), que le travail éducatif, dans l'espace familial comme dans le monde professionnel, échoit majoritairement aux femmes, notons le double paradoxe de l'introduction tardive du genre dans les recherches en éducation et en formation, de la très faible visibilité des femmes éducatrices ou pédagogues, et encore plus celle des théoriciennes ou philosophes de l'éducation (Hedjerassi, 2008). Après un demi-siècle d'existence de la discipline des sciences de l'éducation et la très récente présence institutionnelle des études genre ou féministes en France, on peut se demander ce qu'il en est aujourd'hui : quelle place est faite aux recherches genre en éducation et en formation ? Pour analyser cette place, je m'appuierai sur Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly (2001), sur les traits définitoires qu'ils ont dégagés pour définir un champ disciplinaire : la reconnaissance (institutionnelle) au travers d'enseignements et de la constitution d'un cursus, la reconnaissance et la visibilité d'une production scientifique (recherches, corpus de savoirs, publications) (Barthes & Hedjerassi, 2017b), la constitution d'une relève (au travers des thèses) (Barthes & Hedjerassi, 2017a).

Bibliographie :

Barthes, A., Hedjerassi, N. (2017a). Thèses soutenues en sciences de l'éducation : la place du genre, *Colloque thématique de l'AECSE*. Caen : université de Caen.

Barthes, A., Hedjerassi, N. (2017b). Évolution démographique et rapport au travail universitaire des enseignant•e•s-chercheur•e•s en sciences de l'éducation au prisme du genre : des logiques sexuées à l'œuvre ?, *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol.50, n°1, pp.119-144.

Hedjerassi, N. (2008). Des élèves de lycées face à la philosophie : des rapports sociaux de sexe en jeu, *Canadian Journal of Education*, n° spécial Les questions liées aux rôles sociaux de sexe en éducation, 31, 1, pp.1-21.

Hofstetter, R., Schneuwly, B. (2001). *Les sciences de l'éducation en Suisse. Évolution et prospectives*. Bern : CEST.

CIS n°127 – « Dépasser les éducations à : pour une pédagogie de l'égalité »

Auteur.e.s : Isabelle COLLET - UNIGE, Suisse

Résumé :

L'éducation à l'égalité des sexes a fait une entrée timide à l'école, tant en France (Salle, 2015) qu'en Suisse romande (Fassa et al. 2014). Bien que les éducations à portent en elle un projet d'émancipation (Fabre, 2014), la manière dont elles sont mises en œuvre (en particulier en ciblant surtout la lutte contre les stéréotypes) ne permet pas une conscientisation des élèves ou des enseignant·es sur la source des inégalités femmes-hommes. Nous montrerons comment un cours de pédagogie féministe critique auprès du futur personnel enseignant au primaire en formation initiale tente de sortir de cette impasse (Collet, 2018). Cette approche cherche à faire réfléchir les étudiant-es sur le genre et les rapports sociaux de sexe à l'œuvre dans les classes, afin qu'à leur tour il leur soit possible d'y éveiller leurs élèves.

Bibliographie :

Collet, Isabelle. (2018). Dépasser les éducations à… Vers une pédagogie de l'égalité. Recherches féministes, 31(1) 179-197.

Fabre, Michel. (2014) Les " éducations à " : problématisation et prudence, Éducation et socialisation, (36) retrouvé à edso.revues.org/875.

Fassa, Farinaz, Rolle, Virginie & Storari, Chiara (2014). Politiques de l'égalité à l'école obligatoire. Des ambivalences qui diluent les rapports sociaux de sexe, Swiss Journal of Sociology, 2(40) 197-213.

Salle Muriel. (2016). À l'école de la République, de ''l'égalité filles / garçons'' à la ''culture de l'égalité'' », Tréma, (46) retrouvé à trema.revues.org/3570 ; DOI : 10.4000/trema.3570.

CIS n°139 – « Quel peut être l'intérêt d'analyser la perception subjective des inégalités sexuées ? »

Auteur.e.s : Gilles COMBAZ - Université Lyon 2, France

Résumé :

Dans le champ des sciences sociales, l'étude des inégalités objectives représente une thématique traditionnellement très développée. En revanche, la perception subjective des inégalités et la façon dont elles peuvent être justifiées par les acteurs n'ont été que très récemment explorées par les chercheurs. Analysant la perception d'une douzaine d'inégalités (revenus, patrimoine, emploi, etc.), l'étude de Galland, Lemel et Frénod (2013) montre que les inégalités de sexe font partie de celles qui sont considérées comme les plus illégitimes lorsqu'elles sont appréhendées globalement pour la société. En revanche, les personnes interrogées se sentent moins directement concernées à titre personnel par ce type d'inégalité (y compris les femmes). Ce dernier résultat nous incite à prospecter la voie ouverte par Weber au sujet des mécanismes de domination. À ce titre, nous pouvons nous demander si la persistance des inégalités ne résulterait pas, en partie, d'une « acceptation » de celles-ci. Autrement dit, il s'agit de comprendre comment les inégalités peuvent se reproduire et être légitimées par celles et ceux qui peuvent en être les victimes ou les « bénéficiaires » (Duru-Bellat, 2011). Plusieurs recherches révèlent que certaines femmes semblent avoir intériorisé leurs positions dominées et s'en montrent « satisfaites ». Il s'agit notamment des inégalités qui concernent les salaires et le partage des tâches domestiques (Baudelot, Serres, 2006 ; Singly, 2007, Marry, 2014). Observe-t-on des tendances similaires dans la sphère professionnelle pour l'accès des femmes à des postes à responsabilités ?

Nous proposons d'apporter quelques éléments de réponse en nous intéressant à la direction des établissements scolaires dans l'enseignement du second degré en France. A priori, cette perspective paraît peu pertinente dans la mesure où la fonction publique française est souvent considérée comme un « havre de paix et d'égalité », les mêmes diplômes conduisant à des postes et à des salaires comparables. Par ailleurs, les personnels de direction des établissements scolaires sont chargés de mettre en application les mesures proposées par les différentes conventions interministérielles orientées vers la recherche d'une meilleure égalité entre les sexes au sein du système éducatif. Les travaux de Marlaine Cacouault (2008) montrent cependant que la direction d'établissement dans le second degré demeure une « affaire d'hommes ». Il semble donc intéressant de vérifier comment cette situation est appréciée par les femmes et les hommes. Pour cela, nous avons pris appui sur une enquête nationale menée en 2010. Cette date a été choisie car à cette période l'accès aux postes reste encore inégal. Nous avons posé la question ouverte suivante : Les statistiques nationales révèlent qu'en janvier 2009, 43,8 % des personnels de direction du second degré sont des femmes. Selon vous, quelles sont les raisons qui expliquent cette représentation inégale des femmes et des hommes dans la fonction ? Nous avons obtenu 292 réponses qui se présentent sous la forme de développements écrits allant de une à quinze lignes. Par ailleurs, pour être en mesure d'apprécier les évolutions récentes qui révèlent une quasi parité d'accès aux postes de direction (48,9% de femmes en 2017, MEN – DEPP, 2017), nous avons réalisé une quinzaine d'entretiens au cours des derniers mois.

Bibliographie :

Baudelot, C., Serres D. (2006). Les paradoxes d'une satisfaction. Ou comment les femmes jugent leur salaire, Travail, genre et sociétés, 15, 121 – 138.

Cacouault M. (2008). La direction des collèges et des lycées : une « affaire d'hommes » ? Genre et inégalités dans l'éducation nationale. Paris : L'Harmattan.

Duru-Bellat M. (2011). La face subjective des inégalités. Une convergence entre la psychologie sociale et la sociologie. Sociologie, (2) 2, 185-200.

Galland O., Lemel, Y., Frénod A. (2013). La perception des inégalités en France. Essai d'explication. Revue européenne des sciences sociales, (51) 1, 179-211.

Marry C. (2014). Inégalités dans le couple et sentiment d'injustice. Les paradoxes de l'égalité contemporaine. In F. Dubet (dir.), Inégalités et justice sociale, 198-214.

Singly F. (2007). L'injustice ménagère. Paris : A. Colin.

CIS n°148 – « Etudes de genre et sciences de l'éducation. Faut-il en passer par les catégories pour mieux décatégoriser ? »

Auteur.e.s : Sigolène COUCHOT-SCHIEX - Université Paris Est, France

Résumé :

Les premiers constats de recherche s'établissent parfois en s'appuyant sur l'existant : c'est le cas des catégories qui facilitent la pensée par la structuration d'informations sur un mode souvent binaire, héritage d'une posture positiviste. Quel travail scientifique lorsque les catégories reflètent à la fois la réalité sociale considérée par le sens commun mais ce faisant les réaffirment quand il s'agit de les déconstruire ? Faut-il utiliser les catégories pour mieux les déconstruire ?

La communication présentera une analyse des objets traités en sciences de l'éducation (Couchot-Schiex, 2016a) à partir d'une déconstruction qu'imposent les épistémologies du genre (Scott, 1988 ; Fougeyrollas-Schwebel et al., 2003). Elle interrogera aussi les effets du processus de catégorisation/décatégorisation sur ces objets et leur traitement dans l'observation des pratiques enseignantes et de formation (Salle, 2016, Couchot-Schiex, 2016b, 2018).

Bibliographie :

Couchot-Schiex, S. (2016a). Des recherches en éducation, formation, didactique : de quel-s genre-s ? Le Français aujourd'hui, 193, 13-22.

Couchot-Schiex, S. (2016b). Enseigner l'EPS au prisme du genre : un enjeu collectif pour l'avenir de la discipline ? In A. Lechenet, I. Collet, M. Baurens & N. Mosconi, La formation initiale et continue des enseignant.e.s et personnels de l'éducation à l'égalité des filles et des garçons, Paris : L'Harmattan.

Couchot-Schiex, S. (2018). Où en est-on dans la formation aux questions de genre des enseignant-e-s en EPS ? Une analyse issue du master MEEF de l'ESPE de l'académie de Créteil. In F. Brière, S. Couchot-schiex, M-P. Poggi, I. Verscheure, Quelle construction des inégalités en EPS ? Proposition d'analyses didactiques et sociologiques. Besançon : PUFC.

Fougeyrollas-Schwebel, D., Planté, C. Riot-Sarcey, M. & Zaïdman, C. (Dir.). (2003). Le Genre comme catégorie d'analyse. Sociologie, histoire, littérature. Paris : L'Harmattan.

Salle, M. (2016). A l'école de la République, de « l'égalité filles/garçons » à la « culture de l'égalité », Trema, 46, 5-13.

Scott, J.W., (1988). Gender and the Politics of History. Columbia : University Press.

CIS n°262 – « Que fait le genre aux sciences de l'éducation en France ? »

Auteur.e.s : Artemisa FLORES ESPÍNOLA - (1) CRESPPA-CSU/Paris 8, France

Résumé :

Les études de genre forment un champ interdisciplinaire très dynamique qui a contribué à renouveler profondément les disciplines des sciences humaines et sociales depuis quarante ans en transformant radicalement leurs objets, leurs questions de recherche et leurs manières de voir (Collet, 2011 ; Duru-Bellat, 1995 ; Fassa et Kradolfer, 2017 ; Mosconi, 1994). L'objectif de cette contribution est de mettre en exergue les spécificités des études sur le genre ainsi que leurs contributions aux sciences de l'éducation, dans un contexte particulièrement difficile de repli relatif, observé dans les publications en sciences sociales, de la participation des femmes et du nombre de travaux publiés sur le genre (Flores Espínola, 2016). Il s'agit non seulement de montrer les transformations des pratiques éducatives ou d'analyser la structure de la discipline (Barthes et Hedjerassi, 2017 ; Flores Espínola, 2018), mais de répondre également aux questions suivantes :

« Est-il possible d'utiliser à des fins émancipatrices des sciences qui se trouvent intimement liées et manifestement immergées dans les projets occidentaux, bourgeois et masculins ? » (Harding, 1986 : préface)

Comment l'entrée des femmes en sciences de l'éducation a-t-elle pu générer de nouvelles questions, théories et méthodes ? (Flores Espínola, 2013)

Comment de telles propositions moralement et politiquement engagées sont-elles à même de permettre la production d'un nouveau mode de connaissance ? (Flores Espínola, 2012).

Bibliographie :

Barthes, A. et Hedjerassi, Nassira (2017), Evolution démographique et rapport au travail universitaire des enseignant.e.s-chercheur.e.s en sciences de l'éducation au prisme du genre : des logiques sexuées à l'œuvre ?, les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle, Vol. 50, nº 1, pp. 119-144.

Collet, Isabelle (2011). Comprendre l'éducation au prisme du genre. Théories, questionnements, débats, Genève: Université de Genève. Carnets des sciences de l'éducation.

Duru-Bellat, Marie (1995). « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. Deuxième partie : la construction scolaire des différences entre les sexes ». Revue française de pédagogie, janvier-mai (110), pp.75–109.

Fassa, Farinaz et Kradolfer, S. (2017). Gender Studies: A "Cheeky Knowledge" Renormalised? In Gender Studies and the New Academic Governance. Global Challenges, Glocal Dynamics, and Local Impacts. Wiesbaden: Springer VS., pp. 201–225.

Flores-Espínola, Artemisa (2018), « Déchiffrer les inégalités dans le recrutement par concours des enseignant.e.s chercheur.e.s (MCF) en sociologie en France », Socio-logos, [En ligne], 13 | 2018 : http://journals.openedition.org/socio-logos/3196

__ (2016), « Academia y política : revistas feministas y producción de conocimiento » [Académie et politique : revues féministes et production de connaissance], Dossier : Gender (in)equality in academia : present challenges and future opportunities, Investigaciones Feministas, Vol. 7, nº 2, p. 179-202.

— (2013), Metodología feminista: ¿una transformación de prácticas científicas?, Thèse de doctorat européen, Université Complutense de Madrid, 572 p.

__ (2012), « Subjectivité et connaissance : réflexion sur les épistémologies du point de vue », Cahiers du genre nº 53, p. 99-120.

Harding, Sandra (1986), The Science question in Feminism, Ithaca : Cornel University Press.

Mosconi, Nicole, 1994. Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs, Paris: L'Harmattan.

SYMPOSIUM 150 : VOIR L'ECOLE DEPUIS MARSEILLE : APPROCHE INTERSECTIONNELLE DES RAPPORTS DE DOMINATION EN EDUCATION PRIORITAIRE

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Julien GARRIC - ADEF / AMU, France

Discutant.e.s : Hanane KARIMI

Texte de cadrage :

La reproduction des inégalités de réussite scolaire est une thématique présente dans le champ des sciences sociales en France à partir des années 60 (Bourdieu & Passeron, 1970). Toutefois, l'articulation entre les recherches en éducation et les rapports structuraux de domination est récente, et le paradigme en faveur d'une interprétation accordant la primauté à la classe sociale comme fondement des inégalités reste la règle, tandis que les études portant sur les phénomènes de discrimination de genre et de « race » sont regardées avec méfiance. Opérant dans un territoire urbain ségrégué et dégradé, l'école de la périphérie (Van Zanten, 2012) fait face à une racialisation des élèves, non pas en termes de culture mais de statut (Lorcerie, 2004). Dans ce contexte, les possibilités de réussite scolaire se présentent souvent sous la forme de dispositifs d'individualisation des parcours.

Les communications de ce symposium, portant sur l'éducation prioritaire dans les quartiers défavorisés de Marseille, utilisent le modèle de l'intersectionnalité (Crenshaw, 1991) pour conceptualiser l'imbrication des rapports de domination en contexte scolaire.

Nous nous demanderons ainsi comment éclairer les questions de l'exclusion, de l'inclusion et de la réussite scolaire pour tout·e·s, en réintroduisant la perspective des rapports de domination dans les interactions pédagogiques et éducatives quotidiennes. Nous envisagerons, dans la lignée de chercheurs nord-américains tels que Roderick Ferguson (2004) revisitant les concepts de stigmatisation, de déviance et de discrimination, les apports des sciences sociales contemporaines pour les recherches en éducation.

Les huit communications permettront d'appréhender les processus de discrimination à l'œuvre dans les écoles, les collèges et les lycées de l'éducation prioritaire. Gwenaëlle Audren, maîtresse en conférence, présentera d'abord le « cadre territorial » dans lequel se situent nos interventions et les dynamiques qui participent à la construction de territoires scolaires ségrégués dans la ville de Marseille et les « contextes d'enseignement » spécifiques qu'ils produisent. Françoise Lorcerie, directrice de recherche émérite au CNRS, détaillera le cadre de l'analyse intersectionnelle et comment cette approche permet de saisir les logiques d'ensemble qui sous-tendent l'activité des

catégorisations de « race », de genre, de classe et de valeur scolaire dans l'école française. Valérie Orange, post-doctorante, Laura Foy, Julien Garric, Emily Lopez et Alice Pavie, doctorant·e·s, analyseront tour à tour, à travers la présentation d'études de terrain, les discriminations liées à l'application d'une laïcité associée systématiquement à l'islam, la prise en charge dans une logique post-coloniale des corps des élèves dans les rituels punitifs en école primaire, la production de la déviance à travers la pratique routinisée de l'exclusion de cours en collège, les effets différentiés de la relation de tutorat prenant en compte le sexe, la classe et la « race » des tuteurs et tutrices et des jeunes accompagné·e·s en collège et en lycée, les pratiques sélectives différentes concernant les bénéficiaires des dispositifs d'excellence qui traduisent aussi des représentations liées à la « race », au genre, à la classe et à l'interaction entre ces rapports sociaux. Enfin, Nicolas Sembel, professeur des universités, évoquera la question de la formation adossée à la recherche sociologique à partir de l'exemple de l'éducation prioritaire à Marseille.

Ces communications successives seront suivies d'un temps de discussion, animé par le coordinateur du symposium, consacré à la question transversale : « que faire des discriminations révélées par les recherches en éducations dans une perspective interactionniste ? ». Les chercheur·es présenteront des éléments subjectifs de réponse à cette question. Hanane Karimi, docteure en sociologie, ne faisant pas partie du collectif à l'origine du symposium jouera le rôle de discutante.

Bibliographie :

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: les éd. de Minuit.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. Stanford Law Review, 43(6), 1241-1299. https://doi.org/10.2307/1229039

Ferguson, R. A. (2004). Aberrations in Black : Toward a Queer of Color Critique. U of Minnesota Press.

Henriot-Van Zanten, A. (2012). L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue. Paris : Presses universitaires de France.

Hill Collins, P., & Bilge, S. (2018). Intersectionality.

Winker, G., & Degele, N. (2011). Intersectionality as multi-level analysis: Dealing with social inequality. European Journal of Women's Studies, 18(1), 51–66. https://doi.org/10.1177/1350506810386084

CIS n°166 – « Analyse ethnographique de la prise en charge et de la disciplinarisation des corps comme mode de gouvernement post-colonial des élèves issu•es des quartiers populaires »

Auteur.e.s : Laura FOY - (1) Laboratoire apprentissage didactique enseignement et formation (ADEF) Aix Marseille Université (AMU), France

Résumé :

Dans les analyses sociologiques comme dans les lectures militantes, le corps apparait comme l'un des lieux privilégiés de l'expression des rapports sociaux de domination, à la fois en tant que marqueur d'appartenance à un groupe social (Bourdieu, 1972) ou que stigmate engendrant un traitement différentiel de la personne en situation de handicap (Goffman, 1975) et d'obésité (Marx & Perez-Bello, 2018), ainsi qu'en tant que produit d'une objectivation par les dominants (Fredrickson & Roberts, 1997) ou encore, en ce qui concerne les personnes racisées, en tant que « corps d'exception » objets d'une analyse spécifique et ethnicisée (Tevanian, 2017).

Une cartographie des formes de perception et de gestion des corps des élèves devient alors pertinente pour analyser, dans une perspective intersectionnelle, les rapports sociaux de domination qui s'exercent sur les élèves dans les écoles du premier degré, mais également les modes d'expression spécifiques de cette domination et les registres de justification qui y sont apportés par celles et ceux qui l'exercent.

Cette étude s'interrogera sur la façon dont l'articulation des discriminations dont les élèves sont la cible conduit à une prise en charge post-coloniale des corps des élèves dans les écoles du réseau d'enseignement prioritaire du premier degré de Marseille.

La méthodologie utilisée sera celle d'une étude ethnographique, menée à partir d'observations des comportements et des interactions entre les élèves et les enseignant·es dans les espaces de circulation mais également des pratiques enseignantes dans une école du 14ème arrondissement de Marseille, qui constituera le terrain principal de l'enquête. Ces observations seront croisées avec des observations dans des écoles aux caractéristiques comparables (à la fois en termes d'ancrage territorial et de population accueillie), et éclairées par des entretiens menés avec des enseignant·es de ces écoles afin de mettre en lumière les modes de pensée, les représentations et les théories implicites des enseignant·es sur lesquels se fondent leurs comportements.

Cette étude se proposera de montrer comment une analyse de la prise en charge des corps des élèves permet une mise à nu de la violence institutionnelle en milieu scolaire, à la fois dans l'origine de cette violence, ses modalités d'exercice et sa nature. En effet, dans écoles du premier degré, les corps des élèves sont l'objet d'une gestion singulière dans la mesure où leur disciplinarisation, dans les espaces de circulation de l'école ainsi que dans les classes, est admise de façon assez unanime comme un préalable nécessaire à la gestion et à la mise au travail du groupe-classe, le corps étant perçu comme une sorte de « pense-bête » qui « entraine l'esprit sans qu'il y pense » (Bourdieu, 1980) et qui permettrait « d'extorquer l'essentiel sous l'apparence d'exiger l'insignifiant » (Bourdieu, 1972). Cette disciplinarisation des corps impose de façon presque tautologique l'exercice de la violence sur les corps des élèves, qui s'exprime sur plusieurs degrés et selon des modalités singulières, de façon physique et symbolique.

Les différentes formes d'objectivation des corps dans l'interaction pédagogique feront également l'objet d'une attention particulière, notamment en ce qui concerne l'instrumentalisation du contact

physique, ses modalités d'exercice sur l'élève et ses effets sur une dépossession de l'élève de la libre disposition de son corps.

Enfin, la redéfinition des compétences entre école et familles dans la définition d'un *corps acceptable* de l'élève, les soins à y apporter et sa prise en charge quotidienne comme affirmation de la défaillance des familles sera discutée.

Bibliographie :

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique* (précédé de *Trois études d'ethnologie kabyle*). Genève : Librairie Droz.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.

Fredrickson, B. L., & Roberts, T.-A. (1997). Objectification theory : Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of women quarterly*, 21(2), 173–206.

Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Éditions de Minuit.

Marx, D., & Perez-Bello, E. (2018). *« Gros » n'est pas un gros mot*. Paris : Flammarion.

Tevanian, P. (2017). *La mécanique raciste.* Paris : La Découverte.

CIS n°203 – « Cibler une potentielle élite dans les établissements de l'Education Prioritaire ? – Analyse intersectionnelle d'un dispositif de promotion de l'« ouverture sociale »

Auteur.e.s : Alice PAVIE - Aix Marseille Univ, CNRS, LAMES, France

Résumé :

Depuis les années 2000, la question de « l'ouverture » de l'enseignement, de la diversification des publics est au cœur des politiques éducatives. Cette façon de problématiser la question des inégalités a d'abord été portée par des initiatives privées isolées : les Conventions Education Prioritaires à Sciences Po en 2001 et le programme « Une Grande Ecole Pourquoi Pas Moi ? » de l'ESSEC, école de commerce prestigieuse, en ont été les précurseurs. Elle est désormais reprise à l'échelon national avec la labellisation « Cordées de la Réussite » (2008) et les « Parcours d'Excellence » (2016) qui s'inscrivent dans leur continuité.

Ces dispositifs témoignent d'une logique individualisante : combattre l'« auto-censure » dont seraient affectés les élèves de « milieux défavorisés » afin de faire émerger en leur sein une élite apte à « diversifier » le public des Grandes Ecoles et de l'Université. Cette diversification se veut à la fois sociale et « ethnique » - bien que cette seconde dimension soit rarement explicitée – s'appuyant pour se faire sur des politiques territorialisées (REP, QPV) visant des territoires fortement ségrégués (Soubiron, 2011).

Le dispositif Parcours d'Excellence – dont nous étudions la mise en œuvre dans l'académie d'Aix-Marseille - vise ainsi à « lutter contre l'autocensure des élèves en particulier ceux issus de milieux modestes et promouvoir un accès plus large à l'élite, fondé sur le mérite et non sur l'origine sociale ». Il vise en priorité les collèges REP+ et consiste à faire bénéficier des élèves de 3e d'actions diverses (notamment de tutorat), portées par des grandes écoles, des Universités, des associations, des entreprises.

Mais le passage de dispositifs initialement portés par des établissements d'enseignement supérieur à l'échelon national génère une politique publique « faible » qui s'en remet à des opérateurs de l'action publique et ouvre aux actrices et acteurs locaux des marges importantes (Bergeron, Castel, Dubuisson-Quélier, 2014). Des interprétations concurrentes de la finalité du dispositif émergent, donnant elles-mêmes lieu à des pratiques différenciées. Le ciblage des bénéficiaires est l'étape qui cristallise ces divergences.

C'est de cette étape que nous traiterons, en nous demandant comment s'articulent différents rapports de domination dans la constitution du groupe des bénéficiaires du dispositif Parcours d'Excellence. Des entretiens sont ainsi réalisés avec les chargé.e.s du ciblage au sein des établissements Rep+ de l'académie d'Aix-Marseille (enseignant.e.s, CPE, proviseur.e.s) ainsi qu'avec des élèves.

Nous montrons que des lectures concurrentes des notions de « potentiel » ou d'« excellence » s'opposent (Bongrand, 2011) : une lecture élitiste réservant le dispositif aux élèves scolairement excellents, une lecture prophétique tentant de repérer les élèves à fort « potentiel », une lecture ouverte permettant à tous les élèves « motivés » de s'y impliquer. Elles sont dépendantes des profils de ceux/celles qui les formulent (caractéristiques sociales, parcours professionnel, vision de la justice sociale) (Allouch, 2013). De ces lectures découlent des pratiques de sélection différenciées qui traduisent des représentations liées à l'« ethnie », au genre, à la classe et à l'interaction entre ces différents rapports sociaux.

Bien sûr, ce ciblage ne suffit pas à définir le groupe d'élèves concernés : les élèves contribuent à la constitution du groupe des bénéficiaires en acceptant le ciblage, en allant au-devant en se portant volontaires, ou bien en exprimant des résistances (refus, abandons). Ces différentes attitudes sont elles aussi différenciées selon les caractéristiques des élèves, notamment entre filles et garçons.

Bibliographie :

Allouch, A., 2013. *L'ouverture sociale comme configuration: pratiques et processus de sélection et de socialisation des milieux populaires dans les établissements d'élite* (Thèse de doctorat). Observatoire sociologique du changement, Paris, France.

Bergeron, H., Castel P., et Dubuisson-Quellier S., « Gouverner par les labels. Une comparaison des politiques de l'obésité et de la consommation durable », *Gouvernement et action publique, vol. 3*, no. 3, 2014, pp. 7-31.

Bongrand, P., 2011. « L'introduction controversée de l'« excellence » dans la politique française d'éducation prioritaire (1999-2005) ». *Revue française de pédagogie*. 11–24. https://doi.org/10.4000/rfp.3379

Pasquali P., *Passer les frontières sociales – Comment les filières d'élite entrouvrent leurs portes*, 2008, Fayard.

Soubiron A., « De l'égalité des chances à la diversité ? La politique d'égalité dans l'enseignement supérieur français », intervention au congrès de l'AFSP, 2011

Van Zanten, A., 2010. « L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? », *Sociétés contemporaines* 79, 69–95. https://doi.org/10.3917/soco.079.0069

CIS n°204 – « Ségrégation socio-spatiale et hiérarchisation de l'offre scolaire à Marseille »

Auteur.e.s : Gwenaelle AUDREN - Telemme UMR7303, France

Résumé :

Plusieurs études soulignent le parallèle entre ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire (Oberti, 2007 ; François et Poupeau, 2008). En France la territorialisation des politiques éducatives (passant par la politique de la carte scolaire, ou de l'éducation prioritaire), participe à la reproduction des formes de la ségrégation urbaine dans la ségrégation scolaire. En attribuant un collège en fonction du lieu de résidence des élèves, la carte scolaire ne fait que valider scolairement la différenciation et les hiérarchies inscrites dans l'espace urbain (Oberti, 2007). D'autres études ont par ailleurs souligné la diversité des logiques qui participent aux recompositions des publics scolaires accentuant ainsi le phénomène de ségrégation entre établissement, particulièrement marqué dans les établissements de l'éducation prioritaire (Merle 2012 ; Ben Ayed et al., 2013 ; Audren, 2015 ; Audren et Baby-Collin, 2017).

L'objectif de cette présentation est de présenter le « cadre territorial » dans lequel se déroule l'ensemble des interventions du symposium : la ville de Marseille. Il s'agira d'analyser finement la diversité des dynamiques qui participent à la construction de territoires scolaires ségrégués dans la ville, qui définissent des « contextes d'enseignement » spécifiques dans lesquels les pratiques enseignantes se construisent.

Marseille, deuxième ville de France, se caractérise par une forte ségrégation résidentielle particulièrement marquée entre les quartiers favorisés du sud et les quartiers défavorisés au Nord avec la persistance de poches d'extrême pauvreté dans son centre-ville, ainsi que par l'ampleur des inégalités socio-économiques aux échelles fines qui traduisent une forme avancée de fragmentation urbaine (Dorier et al.2010, Péraldi, Duport, Samson, 2015). L'ensemble de ces caractéristiques se retrouvent au sein de l'offre scolaire dans laquelle on observe d'importants contrastes sociaux entre les établissements (ségrégation sociale inter-collège), et une forte représentation des établissements classés en éducation prioritaire (23 dans la ville pour un total de 33 dans toute l'académie d'Aix Marseille). La hiérarchisation de l'offre scolaire dans la ville participe à l'activation de différentes pratiques de contournement de la carte scolaire de la part des familles, et Marseille enregistre un fort taux d'évitement scolaire (Audren 2015, Audren et Baby-Collin, 2017).

A partir d'une analyse géographique de données statistiques inédites (extraits géolocalisés de la base élèves du second degré en 2013, mis à disposition par le Rectorat d'Aix Marseille dans le cadre d'une convention de collaboration de recherche) il s'agira de voir dans quelle mesure les politiques et les pratiques scolaires participent à la construction de territoires scolaires ségrégués et ethnicisés à Marseille. On pourra alors s'interroger sur l'effet de ces territoires dans la définition de contextes d'enseignement particuliers (notamment dans les quartiers les plus défavorisés de la ville) et sur l'activation des pratiques enseignantes.

Bibliographie :

Audren, G. (2015). Géographie de la fragmentation urbaine et territoires scolaires à Marseille. Thèse de doctorat en Géographie, Aix Marseille Université.

Audren, G. et Baby-Collin, V. (2017). Ségrégation socio-spatiale et ethnicisation des territoires scolaires à Marseille. Belgeo, Revue belge de géographie, 2-3.

Ben Ayed, C., Broccolichi, S. et Monfroy, B. (2013). Quels impacts de l'assouplissement de la carte scolaire sur la ségrégation sociale au collège ? Tendances nationales et déclinaisons locales contrastées. Éducation et formations, n° 83.

Dorier, E., Berry-Chikhaoui, I., Bridier, S., Baby-Collin, V., Audren, G. et Garniaux, J. (2010). La diffusion des ensembles résidentiels fermés à Marseille. Les urbanités d'une ville fragmentée ». Rapport de recherche rendu au PUCA.

François, JC. et Poupeau, F. (2008). Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire. Paris, Ed. Raisons d'agir.

Merle, P. (2012). La ségrégation scolaire. La Découverte, coll. « Repères ».

Oberti, M. (2007). L'école dans la ville : ségrégation, mixité carte scolaire. Paris, Presses de Sciences Politiques.

Péraldi, M., Duport, C. et Samson, M. (2015). Sociologie de Marseille. Paris, Découverte, Coll. Repères.

CIS n°215 – « Laïcité et rapports de pouvoirs : analyse des discriminations relatives à l'application de la laïcité dans l'éducation prioritaire »

Auteur.e.s : Valerie ORANGE - UQAM, Canada

Résumé :

Si la laïcité s'adosse principalement aux principes de liberté de croyance, d'égalité et de neutralité (Baubérot et Milot, 2011), son application scolaire se révèle pourtant parfois discriminatoire. Trente ans de débats publics opposant islam et laïcité ont fini par persuader que les élèves musulmans et leurs familles constituaient des sources potentielles d'atteintes à la laïcité, poussant l'institution à se montrer plus prompte à contrôler ces derniers qu'à questionner ses propres dérives. C'est le cas, par exemple, des discriminations de genre, classe voire « race », découlant de sa volonté et de celle des enseignants de réduire la visibilité et l'expression religieuses des élèves au nom de la laïcité (Lorcerie, 2005), au point de les priver de certains droits. Bien que souvent involontaires, ces discriminations trahissent nettement la dynamique des rapports de pouvoir à l'oeuvre à l'école, affectant surtout les élèves racisés et pauvres (et plus encore les filles). Ceux-ci sont devenus peu à peu les cibles des réformes successives de l'enseignement moral et civique, car d'abord soupçonnés d'un déficit citoyen (Ogien, 2014), puis de radicalisation.

Les résultats de ma thèse infirment toutefois la réalité d'un islam invasif à l'école. Réalisée en 2016, cette recherche qualitative visait à comprendre le rôle des enseignants dans la transmission de la laïcité, à partir d'entretiens auprès de quarante enseignants exerçant dans des établissements prioritaires du premier et second degré, situés au centre-ville et dans les Quartiers Nord de Marseille. Elle a finalement enregistré peu d'atteintes à la laïcité, mais a plutôt repéré, chez certains d'entre eux, des pratiques discriminatoires peu conscientisées et, chez les élèves musulmans, une suspicion envers la laïcité, qu'ils vivent comme une injonction contradictoire, puisque simultanément présentée comme tolérante et égalitaire et appliquée de manière restrictive envers leur religion.

Accentuées par la diversité des interprétations et mises en œuvres, ces discriminations résultent aussi de la volonté des enseignants d'appliquer avec zèle les injonctions institutionnelles et/ou d'agir

selon leurs propres valeurs (positions vis-à-vis du religieux en général et de l'islam en particulier), et ce, régulièrement au détriment de leur neutralité professionnelle. Cette tendance est accentuée par leur manque de formation, moins du point de vue de la laïcité, que de celui des habiletés relationnelles et de l'éthique, pourtant au fondement des approches pédagogiques en milieu multiculturel (Potvin, 2014). Cette méconnaissance les conduit à une ethnicisation des élèves musulmans, marquée par une analyse essentialisée des comportements et des propos de ces derniers, sur la base de leur appartenance religieuse. Cette ethnicisation témoigne d'une « frontière ethnique externe » posée par les enseignants, plutôt que d'une « frontière interne » revendiquée par les élèves eux-mêmes (Juteau, 2000). Cette frontière équivaut au stigmate de Goffman (1975), qui disqualifie son porteur et limite le regard de l'autre à ce seul aspect. Ici, le stigmate religieux favorise, au nom de la laïcité, incompréhensions réciproques et réponses inadaptées. Cette dérive s'observe moins chez les enseignants musulmans ou issus des mêmes quartiers que leurs élèves, soulignant l'impact négatif de la distance sociale entre eux. En outre, en tant que porteurs du savoir jugé « légitime », les enseignants vivent mal les objections d'élèves, en particulier celles liées au religieux.

Cette présentation sera l'occasion d'exemplifier les risques discriminatoires de l'application de la laïcité dans l'éducation prioritaire. Elle mettra notamment en lumière comment son utilisation occulte les dérives néolibérales, inaptes à satisfaire le projet d'égalité de l'école et les besoins d'équité spécifique à l'éducation prioritaire.

Bibliographie :

Baubérot, J., & Milot, M. (2011). Laïcités sans frontières. Paris: Éd. du Seuil.

Goffman, E. (1975). Stigmate. Les Éditions de Minuit.

Juteau, D. (2000). L'ethnicité et ses frontières. Montréal: PU Montréal.

Lorcerie, F. (2005). Les professionnels de l'école et l'affaire du voile - Des personnels très partagés sur l'incrimination du voile. In La politisation du voile: l'affaire en France, en Europe et dans le monde arabe (p. 73-94). Paris; Budapest; Torino: l'Harmattan.

Ogien, R. (2014). La guerre aux pauvres commence à l'école. Paris: Le Livre de Poche.

Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives,. Éducation et sociétés, (33), 185-202.

CIS n°250 – « Transmettre l'excellence depuis les marges : analyse intersectionnelle d'un dispositif de tutorat dans les quartiers défavorisés de Marseille »

Auteur.e.s : Emily LOPEZ PUYOL - Aix-Marseille Université, France

Résumé :

Dans la continuité des programmes d'ouverture et diversification de l'enseignement supérieur notamment des « Cordées de la réussite », apparaissent en 2016 les « Parcours d'excellence », dispositif visant à accompagner les collégien-n-e-s volontaires issu-e-s des réseaux d'éducation prioritaire vers « une poursuite d'études ou une insertion professionnelle ambitieuse et réussie ».[1]

Ce dispositif mobilise plusieurs types d'actions ayant pour but d' « accroitre l'ambition et la réussite scolaire des jeunes qui en bénéficient ». Le tutorat, étant l'un des éléments majeurs des nouvelles

politiques d'ouverture sociale (Allouch, A. & van Zanten, A. (2008), est l'une des activités les plus répandues. Ainsi, des étudiant-e-s du supérieur « accompagnent » des élèves scolarisé-e-s dans le secondaire. Trois « cordées à tuteur » existent dans la ville de Marseille. Ce travail se propose ainsi d'analyser le dispositif « Tandem », opéré par l'Association de la Fondation Etudiante pour la Ville (AFEV). Des travaux comme ceux d'Annabelle Allauch et Agnès Van Zanten ont montré pour les tuteurs des programmes d'ouverture sociale des Grandes Ecoles et des classes préparatoires, qu'une distance basée sur un cumul de capitaux servait de fondement « à une domination sociale implicite qui sous-tend une forme spécifique d'autorité » (p.54). Et, Marco Oberti (et al, 2009) ont souligné que le fait de participer à ces programmes d'ouverture sociale généraient chez les jeunes élèves une « conversion identitaire » et un renforcement de la coupure entre l'univers scolaire et « l'univers urbain du quartier (et familial) » (p. 120).

Toutefois, cette étude montre que la distance sociale n'est pas systématiquement présente au sein du dispositif « Tandem », et que nombreux et nombreuses tuteurs et tutrices sont eux et elles-mêmes issu.es de quartier prioritaire, parfois même des établissements scolaires des jeunes accompagné.es. Pour mener à bien cette recherche, nous avons réalisé un questionnaire mené auprès de 212 tuteurs et tutrices de l'AFEV , ainsi que des entretiens semi-directifs, des observations de formation de tuteurs/trices et un suivi de tutorat dans deux collèges REP + des quartiers Nord de Marseille. Ainsi, nous constatons que Tandem s'avère, à l'inverse, être un dispositif d'ouverture sociale qui implique également des tuteurs et tutrices qui ne sont pas issu.es, ni n'adhérent forcément, « aux exigences intellectuelles et sociales du modèle de formation des élites » (Allouch, Van Zanten Op. Cit. p. 17).

En adoptant une analyse intersectionnelle, ce travail cherche à analyser les effets de ces relations de tutorat (voire de mentorat selon l'association AFEV). Comment ce dispositif est-il approprié selon les catégories sociales d'appartenance des tuteurs et tutrices ? En prenant en compte le sexe, la classe et la « race » de ces dernier.es, ainsi que des jeunes accompagné.es, nous allons analyser le déroulement de ces tutorats. Nous constatons ainsi que les raisons de « l'engagement » de ces étudiants et étudiantes, plus proches d'une appropriation à échelle individuelle d'une « redistribution » et d'une « réparation » sociale, se mêlent à des pratiques pédagogiques inventives. Ce travail nous permettra ainsi de saisir les effets de ce « travail bénévole » (Simonet, 2010) dans la reproduction d'une « excellence décalée » (Pasquali, 2016).

[1]http://www.education.gouv.fr/cid97575/parcours-d-excellence-pour-les-collegiens-de-rep-de-la-troisieme-jusqu-a-la-terminale.html[Consulté en ligne le 3 juin 2017].

Bibliographie :

Allouch, A. & van Zanten, A. (2008). Formateurs ou "grands frères" : Les tuteurs des programmes d'ouverture sociale des Grandes Écoles et des classes préparatoires. Education et sociétés, 21,(1), 49-65. doi:10.3917/es.021.0049.

Lignier, W. & Pasquali, P. (2016). L'excellence décalée, ou comment subvertir l'institution scolaire sans en sortir. Sociétés contemporaines, 102,(2), 19-44. doi:10.3917/soco.102.0019.

Oberti, M. Sanselme, F. & Voisin, A. (2009). Ce que Sciences Po fait aux lycéens et à leurs parents : entre méritocratie et perception d'inégalités: Enquête dans quatre lycées de la Seine-Saint-Denis. Actes de la recherche en sciences sociales, 180,(5), 102-124. doi:10.3917/arss.180.0101.

Simonet, M. (2010) Le travail bénévole. Engagement citoyen ou travail gratuit ?, Paris, La Dispute, coll. « Travail et salariat », 2010, 219 p.

CIS n°309 – « Titre : L'exclusion de cours : analyse intersectionnelle d'une pratique punitive routinisée dans les collèges des quartiers pauvres de Marseille »

Auteur.e.s : Julien GARRIC - ADEF / AMU, France

Résumé :

La gestion des désordres scolaires (Barrère, 2002) est devenue une préoccupation centrale de l'activité des enseignant·e·s depuis la massification qu'a connu l'enseignement secondaire français dans la seconde partie du XXème siècle. Cette multiplication des actes d'indiscipline est présentée très majoritairement comme l'intrusion dans l'école de la république de problèmes qui lui étaient inconnus, parallèlement à l'arrivée massive d'élèves étrangers à cette école et à ses normes dès la fin des années soixante (Testanière, 1967). Cette massification et les difficultés qui l'accompagnent (absentéisme, échec scolaire, désordres scolaires) se produisent parallèlement à la scolarisation des enfants issus de l'immigration postcoloniale, sans que les deux événements ne soient pris en compte par les sciences de l'éducation, contraintes par l'invisibilisation des processus de racialisation dans les sciences sociales en France. Dans un contexte sociopolitique sécuritaire, les atteintes à la norme scolaire sont assimilées à des actes de violence, avec un glissement du concept d'incivilité à celui de violence, dans une logique de judiciarisation des rapports sociaux. Les comportements déviants sont alors naturalisés dans le discours des act·rise·eur·s de terrain et des chercheur·e·s et considérés comme hérités des quartiers populaires, des familles démissionnaires, des cultures des populations immigrées. Les établissements de l'éducation prioritaire renforcée font ainsi l'objet d'une stigmatisation admise comme un allant de soi : les collèges en particulier sont représentés comme des zones de non droit où se multiplient les violences et les atteintes aux règles les plus élémentaires du vivre ensemble et où l'enseignement et l'éducation sont rendus impossibles par des élèves inéducables.

La théorie de l'étiquetage (Becker, 1963), appliquée à l'éducation, nous permet de porter un regard critique sur ces représentations : elle considère que la déviance est construite socialement par les défenseurs de normes qui, en édictant des règles, catégorisent les élèves comme étrangers au groupe. La sociologie du stigmate (Goffman, 1963) revisitée nous invite à décoloniser ce discours majoritaire pour réintroduire dans les processus de discrimination les rapports de domination évacués par une logique libérale, qui fait porter sur l'individu la responsabilité de son exclusion (Imogen, 2018).

Cette communication se propose de décrire et d'analyser dans cette perspective les pratiques et les discours qui conduisent, dans trois collèges REP+ du troisième arrondissement de Marseille, les enseignant·e·s à exclure des élèves de leurs classes et la manière dont ces élèves sont pris en charge par les services de vie scolaire. Elle s'appuiera sur des données qualitatives (entretiens semi-directifs, observation participante, documents administratifs récoltés) recueillies à l'occasion d'une recherche ethnosociologique menée pour ma thèse de doctorat, analysées dans une approche compréhensive.

Dans le contexte d'un environnement scolaire dégradé et paupérisé, nous montrerons comment les stéréotypes de genre, d'ethnie et de classe, induisent chez les personnels de ces établissements des perspectives discriminantes vis-à-vis de leurs élèves qui provoquent à leur tour des pratiques punitives stigmatisantes en particulier dans la systématisation de l'exclusion ponctuelle de cours. Puis nous verrons comment ces routines punitives construisent et confortent les comportements déviants des élèves. Cette peur des enseignant·e·s pour les adolescent·e·s des quartiers pauvres, ségrégués socialement et ethniquement, sera analysée dans une logique intersectionnelle, pour

mettre en lumière les processus qui, en construisant les comportements déviants des élèves les plus fragiles, produisent au quotidien leur décrochage et l'exclusion scolaire.

Bibliographie :

Barrère, A. (2002). Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents. Déviance et société, 26(1), 3-19. doi: 10.3917/ds.261.0003

Becker, H. (1963). Outsiders, studies in the sociology of deviance. Glencoe, Illinois : Free Press of Glencoe.

Imogent, T. (2018). Resituating Erving Goffman: From Stigma Power to Black Power. The Sociological Review Monographs, 66(4) 744-765. doi: 10.1177/0038026118777425

Goffman, E. (1963). Stigma. Notes on the management of spoiled identity. Ney York, NY : Simon & Schuster Inc

Testanière J. (1967). Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré. Revue française de sociologie, numéro spécial. Sociologie de l'éducation (I) 17-33.

CIS n°346 – « L'éducation scolaire à Marseille au prisme d'une approche intersectionnelle »

Auteur.e.s : LORCERIE - CNRS-IREMAM-AMU, France

Résumé :

La contribution reposera sur une revue de la littérature relative au déroulement des scolarités à Marseille, en prenant en compte la segmentation des publics selon le statut social, l'origine ethnique et le sexe, et le niveau académique. Les données compilables pour une telle approche sont rares et lacunaires. Cependant, malgré ses insuffisances la collecte des données disponibles permet de construire un questionnement. Nous l'avions déjà tenté il y a huit ans dans le chapitre « Education » d'un volume consacré à objectiver globalement la situation sociale des musulmans à Marseille (Lorcerie, Geisser, 2011). Nous nous proposons d'actualiser cette synthèse en guise d'éclairage contextuel des travaux du symposium.

Le cadrage théorique mobilisera l'approche en termes d'intersectionnalité, laquelle cherche à saisir les logiques d'ensemble qui sous-tendent l'activité de la catégorisation ethno-raciale dans les rapports scolaires. Il s'agit de « nommer les imbrications complexes dans lesquelles les différents rapports hiérarchiques prennent forme ». Il faut donc sortir « d'une pensée additionnant les rapports hiérarchiques » (par exemple, une femme noire appartenant aux classes populaires a un triple handicap social) pour « mettre l'accent sur l'articulation complexe des expériences minoritaires ou des rapports sociaux. » (Clair, 2012, 118). L'auteure précise : « La race est toujours genrée et prise dans la classe sociale ; les caractéristiques minorantes ne sont pas autonomes les unes des autres ».

Cependant, pour appliquer le concept à l'Ecole, il faut encore ajouter à ces dimensions de l'expérience, désormais reconnues, une dimension socio-scolaire que l'on nommera la valeur scolaire, estimation sociale de la valeur scolaire de l'élève par les professeurs mais aussi éventuellement par d'autres acteurs sociaux, les parents en particulier. Soit une quadruple articulation : classe, genre, race, valeur scolaire.

Ce cadrage théorique permet de dégager des données statistiques françaises certaines régularités (Lorcerie, 2018). Ainsi, si les enfants d'immigrés ont dans l'ensemble des parcours scolaires et des

orientations semblables à ceux de leurs pairs natifs (Brinbaum, Moguérou, Primon, 2015), le parcours scolaire des filles issues de l'immigration est plus favorable que celui de leurs camarades natives, toutes choses égales par ailleurs. En revanche, malgré des parcours semblables, les niveaux académiques des élèves immigrés et issus de l'immigration sont en moyenne décrochés par rapport à leurs pairs natifs, et ceci est dû à la ségrégation interétablissement qui règne au sein du système scolaire dans les villes (Ly, Riegert, 2015). La catégorisation socio-ethnique à l'école a ainsi une traduction spatiale essentielle. Etc.

La contribution tentera de spécifier pour Marseille de telles régularités dégagées à l'échelle nationale, en complexifiant autant que possible l'analyse, en s'articulant avec les études présentées dans le symposium.

Bibliographie :

Brinbaum Y., Primon J-L., 2013, « Parcours scolaires des descendants d'immigrés et sentiments d'injustice et de discrimination », Economie et Statistique (264-266), p. 215-243.

Brinbaum Y., Moguérou L., Primon J-L., 2015, « Les trajectoires du primaire au supérieur des descendants d'immigrés et de natifs d'un DOM », Trajectoires et Origines, éd INED, p. 175-202.

Clair I., 2012, Sociologie du Genre. Paris, Armand Colin.

Lorcerie F, 2018, « Pour une approche intersectionnelle à l'école », revue Travail Genre et Sociétés, à paraître.

Lorcerie F., Geisser V., 2011, Muslims in Marseille. London, Open Society Foundations. https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/f-muslims-marseille-fr-20110920_0.pdf

Ly S-T., Riegert A., 2015, « Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées français. Etude pour le CNESCO ». Paris, CNESCO, Conférence de comparaisons internationales.

CIS n°790 – « Le paradigme de la 'décolonisation' est-il pertinent pour former des enseignant-e-s depuis Marseille ? »

Auteur.e.s : Nicolas SEMBEL - Laboratoire Apprentissage, Didactique, Education et Formation (ADEF), France

Résumé :

A fait social radical, questionnement scientifique radical : Durkheim n'aurait pas désavoué cette méthode, que nous nous proposons d'appliquer à la situation de l'éducation prioritaire à Marseille, dans la perspective bien précise d'une formation des enseignant-e-s et des éducateur-trice-s (Conseiller-e-s principaux-pales d'éducation) adossée à la recherche. Celle-ci, véritable révolution, est préconisée par la loi sur les Espé (2013), les décrets sur leurs masters Meef (2013, 2014), utilement complétés par le Socle commun des connaissances, des compétences et de la culture (2015), adressé aux élèves mais impliquant totalement les enseignant-e-s et les éducateur-trice-s ; comme le requiert également la compétence commune n°14 de leur Référentiel national de 2013 (« S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel »).

L'hypothèse durkheimienne d'une crise du système d'enseignement dans son ensemble depuis le début du XIXème siècle, illustrée par l'indicateur de la succession de réformes, caractéristique selon le sociologue d'une manque d'idéal pédagogique, indicateur et hypothèse toujours d'une actualité brûlante, permettent de répondre au défi d'une formation adossée à la recherche des enseignant-e-s et des éducateur-trice-s « depuis Marseille » (cf. titre du symposium).

L'adossement à la recherche tourne depuis 2013 la page de l'ancien paradigme (inverse) de la recherche adossée à la formation, qui ne concevait cette dernière qu'éclairée par une recherche abordée sous le seul angle des résultats, lectures, etc., culture scientifique comme fin en soi (viatique, smic culturel, bases, « heures sur », etc.). Il lui substitue le (retour au) paradigme révolutionnaire des Lumières, celui d'un adossement à la recherche fondé sur la conception lakanalienne d'une culture méthodique comme point de départ (« Resserrer un long ouvrage, c'est l'abréger, alors qu'en présenter les premiers germes, et à travers eux la matrice, c'est l'élémenter »). Cette conception combine l'érudition encyclopédique des savoirs et des disciplines, sans les limites respectives des programmes ou des hiérarchies, avec une démarche de questionnement, s'inscrivant sous un angle bien précis de la notion de compétence : « l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexes ou inédites [souligné par nous] » (Socle commun de 2015).

La posture de développement professionnel (au sens précis de Van zanten & Grospiron, 2001) adossée à la recherche qui découle de ce contexte marseillais, de ces textes officiels républicains et de cette tradition scientifique, s'inscrit dans un paradigme de recherche-action. Nous voudrions articuler trois de ses principaux éléments, la pédagogie réaliste, la radicalité scientifique & la réflexivité professionnelle, pour questionner la pertinence du concept de décolonisation dans la perspective de la formation des enseignant-e-s et des éducateur-trice-s. Transposé, ce concept devient ici synonyme de processus d'autonomie intellectuelle. Son principal avantage, selon une analogie déjà explicitement mobilisée dans le domaine professionnel des enseignant-e-s par Durkheim, dans une analogie avec les « colonies » (« Toutes les fois que deux populations, deux groupes d'individus, mais de culture inégale [Mauss aurait dit : « de civilisations différentes »], se trouvent en contacts suivis, certains sentiments se développent qui inclinent le groupe le plus cultivé ou se croyant tel à violenter l'autre »), est de contribuer à l'objectivation réflexive du positionnement social de l'enseignant-e, et par extension de l'éducateur-trice, par « sortie de soi » (Durkheim et Mauss), dans la relation pédagogique et éducative.

Bibliographie :

Altamini M., Dor T. et Guénif-Souleimas N. (2018), Rencontres radicales. Pour des dialogues féministes décoloniaux (postface de N. Hedjerassi). Paris : Cambourakis (Collection « Sorcières »).

Alinsky S. (1971). Etre radical, manuel pragmatique pour radicaux réalistes, Paris : Aden.

Alinsky S. (1972). Entretien avec Saul Alinsky. Organisation communautaire et radicalité (préface d'Y. Citton). Paris : éditions Du Commun.

Bourdieu P. (1978). « Le racisme de l'intelligence », p. 264-268, dans Questions de sociologie, Paris : Editions de Minuit.

Bourdieu P, (2001). Science de la science et réflexivité, Paris : Raisons d'agir.

Durkheim E, (1975) « L'enseignement philosophique et l'agrégation de philosophie », Revue philosophique de la France et de l'étranger, 39, février, repris dans Textes, t.3, 403-434.

Durkheim E. (1925), L'éducation morale. Paris : Puf.

Durkheim E. (1938), L'évolution pédagogique en France. Paris : Puf.

Hooks B. (1984), De la marge au centre. Théorie féministe (préface de N. Hedjerassi), Cambourakis (Collection « Sorcières »).

Joly M. (2018). Pour Bourdieu, Cnrs éditions.

Lachenal P., Questions de genre. Comprendre pour dépasser les idées reçues, Le Cavalier bleu.

Ladage C., Chevallard Y., (2011), « Enquêter avec l'internet : études pour une didactique de l'enquête », Education et didactique, 85-116.

Mauss M., (1902). « L'enseignement de l'histoire des religions des peuples non civilisés à l'Ecole des hautes études. Leçon d'ouverture », Revue de l'histoire des religions, 45, repris dans Œuvres (tomes 1, 2 et 3)

Pasolini P. P., (1976). Lettres luthériennes. Petit traité pédagogique, Seuil.

Sembel N., (2014). « Inégalités de genre à l'école et travail enseignant : pour un accompagnement professionnel par 'traduction ' sociologique », dans M. Estripeaut-Bourjac & N. Sembel, Femmes, travail, métiers de l'enseignement. Rapports de genre, rapports de classe, Purh.

Van Zanten A., Grospiron M.-F., (2001). « Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développemnt profesionnel », VEI, mars.

SYMPOSIUM 168 : LA RECHERCHE PARTICIPATIVE POUR MIEUX ACCOMPAGNER LES ACTEURS DE LA FORMATION INITIALE EN ENSEIGNEMENT

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Nicole MONNEY, Andréanne GAGNÉ - Université du Québec de Chicoutimi, Canada

Discutant.e.s : Andréanne GAGNÉ, Nicole MONN

Texte de cadrage :

Ce symposium long réunit une douzaine de chercheurs de la France, de la Belgique et du Canada, de quatre institutions différentes et de filières d'enseignement variées qui s'intéressent à l'accompagnement des stagiaires par le biais de recherches participatives.

Dans plusieurs pays de l'OCDE, le cursus de formation des enseignants s'organise autour de la pratique professionnelle plutôt qu'à partir des savoirs disciplinaires (Desjardins & Dezutter, 2009; Dobrowolska et al., 2017; Fauré et al., 2017). Dès le début de la formation, les futurs enseignants se confrontent à des savoirs théoriques et expérientiels qui les amènent à modifier leurs perceptions de la profession et à développer leurs compétences. Ainsi, ils entrent dans un processus de développement professionnel, à savoir, un processus de changement et de transformation (Uwamariya & Mukamurera, 2005) soutenu par la pratique réflexive (Buysse & Vanhulle, 2009). Or, les futurs enseignants ont beaucoup de difficultés à passer des formes décontextualisées (savoirs théoriques) aux formes contextualisées (pratiques en classe) et inversement (Desjardins, 2013). Et, la façon dont ils ancrent les différents savoirs dans la réalité ne correspond pas nécessairement à une amélioration de la pratique comme visée par le développement professionnel (Monney, 2014).

Selon certains auteurs (Arpin et Capra, 2009; Balleux et Gagnon, 2011; Le Bouëdec, 2007, Paul, 2009), les stages en formation initiale à l'enseignement constituent un contexte d'apprentissage crucial pour les stagiaires parce qu'ils offrent le temps pour qu'un accompagnement se mette en place. Au fil des activités et des dispositifs, une démarche prend forme, et ce, en fonction des visées poursuivies institutionnellement et individuellement. Elle transforme à la fois celui qui accompagne, l'accompagné, mais aussi la relation qui les unit. Cela nous amène donc à considérer le rôle des formateurs des milieux scolaires durant les stages qui, d'une part, possèdent une expertise dans la profession et, d'autre part, ont la responsabilité d'accompagner le stagiaire dans la réalisation de liens entre les savoirs et à améliorer leurs pratiques (Gervais, 2006). L'accompagnement se déploie donc dans une logique de formation initiale et, «là où ont prévalu les savoirs à transmettre dans le cadre d'une relation verticale maitre-élève, il s'agit désormais, et sur la base d'une relation plus symétrique, d'aider un adulte en formation à construire son expérience» (Paul, 2009). Pour saisir les dimensions de l'accompagnement en stage, les approches de recherche participative apparaissent comme un terrain fertile et approprié. Nommées recherche-collaborative, recherche-action ou recherche-formation (Anadon, 2006), elles soulignent la valorisation accordée aux savoirs d'expérience et la contribution de la recherche pour y donner sens. Dès lors, il s'avère primordial pour les universités et les milieux scolaires d'agir comme des partenaires afin d'offrir un environnement et un processus favorisant le développement professionnel, par des relations riches et harmonieuses qui évoluent dans le temps selon une vision partagée (Beaumont et al., 2010; Yuan et Mak, 2016).

Le symposium se déroule sur une journée et comprend 6 communications réparties en trois sections. Plus précisément, voici les questions auxquelles chacune des sections répond :

De quelle manière les dispositifs méthodologiques de recherche participative favorisent le déploiement de l'accompagnement des stagiaires?

Quels sont les apports de la recherche participative pour enrichir les cadres de référence des différentes dimensions de l'accompagnement (contexte, relation, temps, démarche, visée)?

Quelles retombées mutuelles découlent du partenariat université-milieux scolaires dans la formation initiale en enseignement?

Pour chacun des blocs Andréanne Gagné et Nicole Monney agiront en tant que discutant.

Bibliographie :

Anadón, M. (2006). La recherche dite "qualitative": de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. Recherches Qualitatives, 26(1), 5-31.

Arpin, L. et Capra, L. (2008). Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel. Montréal : Chenelière Éducation.

Balleux, A. et Gagnon, C. (2011). L'accompagnement dans la transition entre l'exercice d'un métier et son enseignement. Dans Lacourse, F., S. Martineau et T. Nault (dir.), Profession enseignante: démarches et soutien à l'insertion professionnelle (p. 153-166). Québec : Les éditions CEC.

Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: cadre de référence pour soutenir la formation. Dans Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) (dir.). Québec, Canada : Université Laval.

Buysse, A., & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel: quels indicateurs?. Questions Vives. Recherches en éducation, 5(11), 225-242.

Desjardins, J. (2013). Des étudiants résistants? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation. 2013). Former des enseignants réflexifs: Obstacles et résistances, 23-38.

Desjardins, J., & Dezutter, O. (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire: regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois. Canadian Journal of Education, 32(4), 877.

Dobrowolska, D., Bota, C., Balslev, K., Mosquera Roa, R. S., Pellanda Dieci, S. B., Perréard Vité, A., ... & Vanhulle, S. (2017). Phénomènes discursifs-réflexifs dans la formation des enseignants en alternance. Formation et profession, 25(1), 50.

Fauré, L., Gardiès, C., & Marcel, J.-F. (2017). Teacher training: professional learning of novice teachers through regulation in classroom situations. Formation et Profession, 25(3), 2017 - 72. https://doi.org/10.18162/fp.2017.403

Gervais, C. (2006). Un accompagnement différencié du stagiaire selon l'enseignant associé?. Québec français, (141), 67-68.

Le Bouëdec, G. (2007). Tous accompagnateurs? Non: il n'y a d'accompagnement que spirituel. Dans Boutinet, J.-P. (dir.), Penser l'accompagnement adulte (p. 169-188). France : Presses universitaires de France.

Monney, N. (2014). Les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Chicoutimi.

Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. Savoirs(2), 11-63.

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. Revue des sciences de l'éducation, 31(1), 133-155.

Yuan, R. et Mak, P. (2016). Navigating the challenges arising from university–school collaborative action research. Elt Journal, 70(4), 382-391.

CIS n°172 – « Coconstruire les pratiques d'accompagnement avec les enseignants associés pour favoriser la mobilisation efficace des savoirs en évaluation des apprentissages »

Auteur.e.s : Nicole MONNEY, Roxanne LABRECQUE, Andréanne GAGNÉ - Chicoutimi, Canada

Résumé :

Cette communication présente les résultats d'une recherche collaborative menée avec cinq enseignants associés accompagnant des stagiaires finissants en enseignement. La problématique porte sur les difficultés des futurs enseignants de passer des formes décontextualisées (savoirs théoriques, didactiques, pédagogiques et expérientiels) aux formes contextualisées (pratiques en classe) et inversement (Desjardins, 2013). Plus particulièrement, la problématique s'intéresse aux difficultés des futurs enseignants d'opter pour des pratiques évaluatives qui s'appuieraient sur les avancées récentes en recherche. Ils auraient plutôt tendance à se fier à leur expérience en tant qu'élèves pour évaluer (Monney, 2014; Skamp, 2001), et ce, même si la formation universitaire aborde des savoirs issus de la recherche. Ce constat a encouragé les auteurs à mener une recherche sur le rôle des enseignants associés durant les stages. D'une part, ces enseignants possèdent une

expertise en évaluation qui les a amenés à développer des savoirs expérientiels (Morrissette et Nadeau, 2011) et, d'autre part, ils ont la responsabilité d'inciter le stagiaire à établir des liens entre les savoirs et à améliorer ses pratiques (Gervais, 2006).

Pour faire émerger le type d'accompagnement réalisé par l'enseignant associé auprès des stagiaires, les chercheurs ont mené dix entretiens d'autoconfrontation (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000; Theureau, 2006) auprès de cinq enseignants et de cinq stagiaires sur une durée de 3 mois. Cette méthode, issue de la recherche qualitative, permet la restitution de la situation en ayant accès au contexte, aux dynamiques particulières et à l'interprétation de l'acteur. De plus, afin d'enrichir le répertoire de pratiques d'accompagnement et d'évaluation des apprentissages des enseignants associés, la recherche intégrait aussi à trois communautés d'apprentissage. Dans la logique d'une recherche-action (Dolbec et Clément, 2004), le dispositif a permis à la fois de résoudre des problèmes potentiels rencontrés par les enseignants tout en répondant à nos objectifs de recherche.

En optant pour ces dispositifs méthodologiques, il a été possible de bien cerner le savoir-agir en évaluation des apprentissages des enseignants associés qui, parfois, repose aussi sur l'expérience vécue en tant d'élèves. Il a également été possible d'identifier le type d'accompagnement qui dans sa logique est encore régulièrement prescriptif. D'autres résultats plus aboutis permettront d'approfondir la discussion au moment du congrès. Finalement, la communication sera aussi l'occasion de discuter de l'apport de la collaboration avec les enseignants associés qui nous amène à interroger nos dispositifs de formation, à revoir nos cadres théoriques et à réfléchir à notre rôle de chercheur dans l'accompagnement des enseignants associés.

Bibliographie :

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretien en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. Pistes, 2(1). Repéré à http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/pdf/v2n1a3.pdf

Desjardins, J. (2013). Des étudiants résistants? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation? Dans Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances. (p. 23-38). Bruxelles : De Boeck.

Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), La recherche en éducation : étapes et approches (2e éd) (p. 181-208). Sherbrooke : CRP.

Gervais, C. (2006). Un accompagnement différencié du stagiaire selon l'enseignant associé? Québec français, (141), 67-68.

Morrissette, J. et Nadeau, M.-H. (2011). Une typologie du savoir-faire enseignant en matière d'évaluation formative. Mesure et évaluation en éducation, 34(3), 5-25.

Skamp, K. K. (2001). A longitudinal study of the influences of primary and secondary school, university and practicum on student teachers' images of effective primary science practice. International Journal of Science Education, 23(3), 227-245.

Theureau, J. (2006). Le cours d'action. Méthode développée. Toulouse : Octares.

CIS n°177 – « Favoriser l'accompagnement des stagiaires dans la construction et le partage des savoirs professionnels par un dispositif de codéveloppement professionnel interprogramme »

Auteur.e.s : Andréanne GAGNÉ, Nadia CODY, Sandra COULOMBE, Manon DOUCET - Université du Québec à Chicoutimi, Canada

Résumé :

Accompagner, sur la base d'un postulat constructiviste, c'est donné sens à ce qu'il advient dans l'interaction entre celui qui accompagne et l'accompagné dans et par le langage (Paul, 2016). Cette prémisse fait écho à l'espace d'expression discursif, à la démarche conjointe d'apprentissage et au partage expérientiel qui caractérise la collaboration (Dionne et Savoie-Zajc, 2011). De ce fait, accompagner les étudiants en formation à l'enseignement exige la mise en œuvre de dispositifs de formation permettant de construire en collaboration, par la mise en relation et la mise en action, leurs savoirs professionnels. Sur le terrain, les étudiants en enseignement manifestent également le besoin d'échanger, principalement autour de leurs expériences de stage, pour «conseiller et être conseillés» par leurs pairs, et ce, même au-delà des limites de leur avancement dans la formation et de leur programme d'enseignement respectif. Les stages confrontent effectivement les stagiaires à des défis se rapportant notamment à l'acte d'enseigner, la gestion de classe, les élèves à besoins particuliers et les rôles et responsabilités des intervenants du milieu scolaire (Auteur et al., 2010). Dans une perspective de collaboration et afin de favoriser l'accompagnement des stagiaires dans la construction de leurs savoirs professionnels, des groupes interprogrammes de codéveloppement professionnel ont été mis en œuvre (Caron et Portelance, 2017; Correa Molina et Gervais, 2011; Payette et Champagne, 2010). Ce dispositif d'échange repose sur le triptyque constructiviste formation-travail-apprentissage permettant le partage de savoirs professionnels issus de l'expérience et de la formation dans l'interaction. Dans cette perspective d'accompagnement, de collaboration interprogramme et de construction des savoirs professionnels : quelles caractéristiques du dispositif de codéveloppement favorisent la construction des savoirs professionnels chez les stagiaires? Quelles retombées se dégagent de l'accompagnement interprogramme offert au sein des groupes de codéveloppement? Les rencontres de cinq groupes de codéveloppement, incluant un groupe de discussion portant spécifiquement sur le dispositif et ses retombées, ont été enregistrées. Les groupes se composent de stagiaires de tous niveaux de stage, mais aussi de professionnels des milieux scolaire et universitaire (enseignants, direction d'école, conseillers pédagogiques et chercheurs) de trois programmes d'enseignement (éducation préscolaire et enseignement primaire, enseignement secondaire et enseignement en adaptation scolaire et sociale). Les enregistrements ont été transcrits sous forme de verbatim, puis soumis à une démarche d'analyse inductive (Savoie-Zajc, 2009). Cette communication rapporte les résultats concernant les caractéristiques des groupes, le déroulement des rencontres ainsi que les forces et les défis relatifs au dispositif interprogramme qu'est le groupe de codéveloppement professionnel. Elle oriente la discussion autour de l'apport de ce type de dispositif pour accompagner les stagiaires en formation dans la construction et le partage de leurs savoirs professionnels, mais aussi par rapport au développement d'une culture de collaboration interprogramme et intermilieu. Enfin, cette discussion mène à des recommandations pour soutenir le déploiement d'un tel dispositif d'accompagnement au sein des institutions et des programmes de formation.

Bibliographie :

Caron, J. et Portelance, L. (2017). La collaboration entre chercheuse et praticiens dans un groupe de codéveloppement professionnel. Éducation et socialisation, 45. Récupéré de http://journals.openedition.org/edso/2555

Correa Molina, E. et Gervais, C. (2011). Se former professionnellement par la pratique: une dynamique individuelle et collective. Revue des sciences de l'éducation, 37(2), 231-236.

Dionne, L. et Savoie-Zajc, L. (2011). Sens, caractéristiques et retombées de la collaboration entre enseignants et contribution au développement professionnel. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Paul, M. (2016). La démarche d'accompagnement. Belgique : De Boeck supérieur.

Payette, A. et Champagne, C. (2010). Le groupe de codéveloppement professionnel. Québec: Presses de l'Université du Québec. Québec : Presses de l'Université du Québec.

CIS n°307 – « La prise en compte de la singularité de la situation dans la construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage. Une recherche collaborative autour de la coévaluation de stage en enseignement »

Auteur.e.s : Olivier MAES (1), Catherine VAN NIEUWENHOVEN (2), Stéphane COLOGNESI (2) - (1)HELHa et UCLouvain, Belgique, (2)UCLouvain, Belgique

Résumé :

En Belgique francophone, la formation initiale des enseignants organise des stages pédagogiques répartis, sur les trois années d'études. L'accompagnement des étudiants y est assuré par un maitre de stage[1]issu du terrain et au moins un superviseur de la HEP[2]. Fort des constats que peu de balises définissent les tâches attendues de ces accompagnateurs et qu'aucune formation n'est obligatoire pour qu'ils assument pleinement leurs fonctions (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017), notre recherche questionne la construction du jugement évaluatif (Leroux et Bélair, 2015) par les superviseurs dans un contexte de coévaluation après stage. Plus spécifiquement, à l'intérieur de celle-ci, nous interrogeons la prise en compte ou non de la singularité (Mottier Lopez et Allal, 2008) de la situation (contexte du stage, profil de l'étudiant) dans l'élaboration de ce jugement.

Notre étude entre dans le champ des recherches collaboratives (Bourassa, Bélair & Chevalier, 2007 ; Bednarz, 2013). Elle vise à tisser des liens entre les savoirs théoriques formalisés par les chercheurs et les pratiques objectivés par les praticiens, et ce au travers d'un processus commun de négociation du sens. Elle s'inscrit dans le GRAPPE[3], et plus particulièrement le groupe 3 centré sur les « superviseurs », regroupant à la fois des chercheurs issus de l'université, des superviseurs provenant de trois HEP différentes ainsi que d'étudiants chercheurs.

D'un point de vue méthodologique, nous avons suivi quatre superviseurs issus d'une même HEP, deux didacticiens et deux psychopédagogues dans leurs activités professionnelles de coévaluation et avons, pour chacun d'entre eux, enregistré et retranscrit deux entretiens de coévaluation mettant en présence deux formateurs et le stagiaire avec comme visée, pendant 45 minutes, de faire le bilan sur le stage juste terminé. L'ambition était en effet de comprendre comment le jugement professionnel

se construit dans chaque temps de coévaluation et de voir si et comment la singularité de la situation concoure à la construction dudit jugement.

Une analyse de contenu, respectant les six étapes proposées par L'Écuyer (1990), a été appliquée aux verbatims; elle a été réalisée avec l'ensemble des membres du groupe collaboratif[4]. Nous avons fait le choix d'une catégorisation selon le modèle ouvert pour lequel il n'existe pas de catégories au départ. Ces dernières sont induites par le matériel analysé selon des regroupements effectués à partir de similitude de sens des énoncés. La dimension collaborative a permis de valider ces catégories en les confrontant à des superviseurs de terrain de les corroborer.

Une première analyse des résultats met en évidence la prise en compte du contexte de stage (comme la relation avec le maitre de stage) par certains superviseurs, mais aussi, dans certains cas, la prise en compte du profil de l'étudiant afin de construire leur jugement évaluatif. L'aspect « situé » (Mottier Lopez et Allal, 2010) inhérent à la construction de ce jugement évaluatif nous conduit à questionner le type de jugement produit par les superviseurs. Celui-ci rencontre-t-il les caractéristiques d'un jugement professionnel en évaluation (Mottier Lopez et Allal, 2008, 2010) ?

[1]maitre associéau Québec, formateur de terrainen France et à Genève ou praticien formateurdans le reste de la Suisse romande

[2]Haute école pédagogique

[3]Groupe de recherche sur les pratiques professionnelles enseignantes

[4]GC 3 "superviseurs"

Bibliographie :

Bednarz, N. (dir.) (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.

Bourassa, M. Bélair, L., & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. Dans M. Bourassa, L. Bélair et J. Chevalier, (Eds), *Les outils de la recherche participative*. Éducation et Francophonie. Volume XXXV, numéro 2. Pp. 1-11.

Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation de stage entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education, 40* (2), 1-27.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Leroux, J. L., & Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur, In Leroux, J. L. (Dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 67-107). Montréal : Éditions Chenelière/AQPC.

Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 3*, 465-482. Disponible sur http://archive-ouverte.unige.ch/unige:1736

Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation : quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 237-250). Bruxelles : De Boeck.

CIS n°367 – « Evolution d'une démarche de recherche-formation-action en une ingénierie coopérative pour mieux accompagner le développement professionnel des étudiants »

Auteur.e.s : Geneviève LAMEUL, Anne Gaelle DORVAL, Jérome ENEAU, Eric BERTRAND - (1) université Rennes 2 -CREAD, France

Résumé :

La communication proposée vise à rendre compte du processus d'évolution d'une «recherche-formation-action» centrée sur un dispositif de formation d'adultes à l'université Rennes2. Après avoir situé en contexte ce dernier, elle reviendra sur les premières étapes d'une démarche de recherche initiée depuis 2012-13, en présentera les principaux résultats, les raisons et conditions de sa récente évolution vers une recherche sous forme d'ingénierie coopérative impliquant les étudiants.

Le dispositif du master SIFA (*Stratégie et ingénierie en formation d'adultes*), a pour objectif la professionnalisation aux métiers de la formation. Ce master est conçu selon un modèle pédagogique fortement ancré sur la réflexivité critique, mobilisant les perspectives de l'apprentissage transformateur et celles d'auto- et de co-formation (Mezirow, 1997). L'utilisation des expériences vécues, au regard de l'alternance sur laquelle est basée la formation, comporte plusieurs enjeux : construire à partir de l'action une réflexion sur sa posture professionnelle, se construire une identité ancrée dans l'expérience à la fois personnelle et collective à travers un processus de socialisation professionnelle progressive, construire enfin une réflexion éthique basée sur la distanciation et la mobilisation de savoirs critiques.

La première phase de la recherche s'est attachée à apporter des éléments de réponse aux questionnements suivants : Existe-t-il une progressivité ou non des modes de professionnalisation entre master 1 et master 2 ? Quelles sont les caractéristiques précises de cette activité processuelle de développement professionnel qui construit une posture professionnelle ? L'analyse comparée de documents produits en 2012-2013 et 2013-2014 par les étudiants dans le cadre de l'unité d'enseignement "praxéologie » a pu montrer que le développement résulte d'un double processus d'autoformation, dans une perspective « identitaire » de développement de soi, et de co-formation, dans une perspective de « socialisation » par les pairs et par l'environnement professionnel.

Si ces premiers résultats exploratoires ont été éclairants pour orienter les améliorations du dispositif, ils ne sont restés qu'au niveau des chercheurs puisque l'étude des écrits réflexifs dans cette première phase de recherche s'est faite sans l'implication directe des étudiants. Ce que nous proposons de partager au moment de la communication en symposium en juin 2019, ce sont les résultats d'une avancée dans notre démarche de recherche-formation-action. La deuxième phase que nous entamons actuellement vise à impliquer les étudiants avec les chercheurs et ingénieurs de formation dans la perspective de faire vivre une ingénierie coopérative. En effet dans le cadre d'un nouveau projet (*SElf-Data for Enhancing Lifelong learning Autonomy*), nous nous donnons l'occasion d'associer les étudiants à l'étude de la construction de leur propre développement professionnel. Reprenant l'étude exploratoire évoquée ci-dessus, un questionnaire est actuellement en cours de test et sera proposé aux étudiants de novembre à juin afin qu'ils disposent de la même grille de lecture que les chercheurs et qu'il participent à la construction de connaissances sur le processus qu'ils sont en train de vivre dans le cadre de leur formation. Ses résultats constitueront une base de réflexion pour l'analyse de pratique : chaque étudiant aura la possibilité de voir l'évolution de ses réponses et de son positionnement, d'agir sur son comportement et ou son environnement si

nécessaire, de prendre conscience de la manière dont sa posture se construit entre social et individuel au cœur du processus de développement professionnel. Cette expérimentation d'une forme d'ingénierie coopérative vise à documenter de nouvelles formes d'intervention en formation et de construction de connaissances dans le champ des sciences humaines.

Bibliographie :

Bertrand, E., Allali, B., Mibiatong J., Moreno, C. (2017). « Recherche-Action-Formation comme pouvoir d'agir, exploration comparée de trois modèles internationaux » in BERTRAND, E., CARIAT I., (Sous la direction de) Empowerment, le pouvoir d'agir des chefs de service en action sociale et médico-sociale. Paris, Dunod. Collection : Guides Santé, Social, pp 63-85.

Kiffer, S., Eneau, J., Lameul, G., Pentecouteau, H., Desmontils, E., Garlatti, S., Gilliot, J.-M., Niang, M., Serrano-Alvarado, P. & Skaf-Molli, H. (2018). Implement a Lifelong Learning Approach to Enhance Learner's Autonomy Skills within an Apprenticeship Programme in Higher Education. Paper presented at the EARLI SIG 14 "Interaction, learning and professional development", 12-14 September 2018, Genève, Suisse.

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: theory to practice. New Directions for Adult and Continuing Education, 74, 5-12.

Morales, G., Sensevy, G. & Forest , D. (2017) About cooperative engineering: theory and emblematic examples, Educational Action Research, 25:1, 128-139, DOI: 10.1080/09650792.2016.1154885

SYMPOSIUM 171 : ÉQUITE ET INCLUSION EN CONTEXTE DE DIVERSITE : PRATIQUES INSTITUTIONNELLES ET POINTS DE VUE DES APPRENANTS SUR LEURS EXPERIENCES SCOLAIRES

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Marie-Odile MAGNAN (1), Geneviève AUDET (2) - (1)Université de Montréal, Canada, (2)Université du Québec à Montréal, Canada

Discutant.e.s : M-O. MAGNAN - G.A. AUDET

Texte de cadrage :

En contexte de diversification de l'immigration et de polarisations identitaires aux plans local et international, la question de l'équité et de l'inclusion en éducation nécessite des réflexions et des actions concrètes (ERI, 2017). Dans les sociétés dotées d'institutions démocratiques, certains modes d'organisation et de régulation du système éducatif sont propices à la reproduction des inégalités et à l'exclusion (Merle, 2012). La stratification des parcours offerts aux élèves, la séparation des élèves selon leur profil socioéconomique et leurs performances scolaires, ainsi que la concurrence entre les établissements d'enseignement y contribuent (Maroy, 2018). À une autre échelle, les pratiques d'évaluation et de dépistage et les tests de classement standardisés, l'organisation des transitions scolaires, le choix des contenus des curriculums, les pratiques de sélection du personnel scolaire et les types de relations entretenues avec les familles et les communautés y participent aussi (Ryan et al. 2009). Selon des configurations propres au contexte sociohistorique, des pratiques et des décisions en apparence neutres peuvent porter des préjudices particuliers aux personnes et aux

groupes dont les expériences, l'histoire et les réalités ne se reflètent pas dans l'organisation du système éducatif (Dei et al., 2000).

Malgré le poids des déterminismes sociaux sur les parcours des jeunes issus de groupes minoritaires, des études ont montré qu'à publics scolaires comparables, certaines écoles favorisaient davantage la réussite (Mc Andrew et al., 2015). Or, selon la littérature internationale, ce sont les systèmes éducatifs et les écoles adoptant des pratiques d'équité qui favorisent davantage la réussite pour tous (Dubet, Duru-Bellat, Vérétout, 2010). Dans plusieurs pays occidentaux, les recherches sociologiques sur les inégalités scolaires ont davantage porté sur les individus et leurs parcours éducatifs plutôt que sur l'action scolaire (Dhume et al. 2011). Ces analyses centrées sur les « publics », ont l'avantage de permettre l'identification des obstacles objectifs dûs aux ancrages sociaux comme ceux du capital scolaire et économique des familles, de l'origine ethnoculturelle, du genre, etc. (Kamanzi, et al. 2016). Cet angle d'approche, bien qu'éclairant, axe la focale sur les processus liés aux individus et à leur « origine » et peut comporter le risque d'essentialiser les inégalités. Il permet, certes, de faire des constats sur l'écart entre l'école et certains individus, mais il limite l'avancement des connaissances sur l'action de l'institution scolaire dans la production ou la réduction des inégalités.

Ce symposium a pour thème le rôle de l'éducation dans le maintien ou la réduction des inégalités scolaires et des processus d'inclusion ou d'exclusion en contexte de diversité. Deux volets seront abordés: 1) la mise en œuvre des principes d'équité et d'inclusion dans les pratiques institutionnelles; 2) les expériences scolaires des apprenants issus de groupes minorisés. Le volet 1 porte sur les pratiques effectives en milieu scolaire (enseignants, directions, autres types de personnel, etc.) autour des enjeux liés au droit à l'éducation et à l'égalité réelle de réussite éducative. Il vise la présentation de recherches empiriques ayant identifié des savoir-être et savoir-faire contribuant à réduire les inégalités ou, a contrario, des savoir-être et savoir-faire à interroger de manière critique. Le volet 2 traite du point de vue des jeunes sur les aspects suivants : a) les institutions éducatives, leur structure et les pratiques du personnel scolaire; b) les pistes de solutions envisageables pour bonifier leurs expériences scolaires. Ce regard des jeunes permettra de mettre en exergue des effets de discriminations scolaires liés à l'environnement éducatif ou à l'action scolaire; ces constats permettront d'éclairer les forces et limites des pratiques institutionnelles déployées dans les institutions éducatives.

Bibliographie :

Educational Research and Innovation (ERI) (2017). Educational opportunity for all. Overcoming inequality throughout the life course. Paris : OECD Publishing.

Dei, G. J., Karumanchery, L. L., James-Wilson, S., James, I. M., Zine, J. et Rinaldi, C. (2000). Removing the margins: The challenges & possibilities of inclusive schooling. Edmonton, Alb.: Canadian Scholars' Press.

Dhume, F., Dukic, S., Chauvel S. et P. Perrot. (2011). Orientation scolaire et discrimination. De l'(IN)égalité de traitement selon l' « origine ». Paris : La documentation française.

Dubet, F., M. Duru-Bellat et Vérétout, A. (2010). Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale. Paril : Le Seuil.

Kamanzi, P.C., Bastien N., Doray, P., et Magnan, M.-O. (2016). Immigration et cheminements scolaires aux études supérieures au Canada : qui y va et quand? Une analyse longitudinale à partir du modèle de Cox. Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur, 46(2) : 225-248.

Maroy, C. (2018). École, régulation et marché: une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe. France : Presses universitaires de France.

Merle, P. (2012). La ségrégation scolaire. Paris, La Découverte, coll. « Repères ».

Mc Andrew, M. (dir.) (2015). La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.

Ryan, J., Pollock, K. et Antonelli, F. (2009). Teacher Diversity in Canada: Leaky Pipelines, Bottlenecks, and Glass Ceilings. Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, 32(3) : 591-617.

CIS n°219 – « Des facteurs de conversion comme facteur de justice sociale pour les étudiants discriminés à l'enseignement universitaire »

Auteur.e.s : Annie PILOTE, Jo-Anni JONCAS, France PICARD - Université Laval, Canada

Résumé :

Les injustices qui traversent les systèmes éducatifs se trouvent exacerbés à l'enseignement supérieur puisque les étudiants qui y accèdent ont déjà été soumis au jeu de la sélection et de l'exclusion des paliers éducatifs inférieurs. La massification de l'éducation a néanmoins contribué à élargir la base de recrutement des établissements universitaires. Si l'accès est plus ouvert que par le passé, les défis ne sont pas moindres. La population étudiante est composée d'une diversité de profils présentant plus ou moins de possibilités de chances de persévérer et de réussir leur projet d'études. Ce constat a mené le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2013) à recommander aux établissements la mise en place des mesures favorisant plus d'équité afin de soutenir les étudiants ayant des parcours moins traditionnels. Au Canada, les étudiants autochtones et les étudiants immigrants latino-américains sont parmi ceux qui rencontrent le plus de barrières au cours de leurs études universitaires (Statistique Canada, 2016; Kamanzi et al. 2016). Non seulement ces derniers accèdent-ils moins à l'université que les étudiants issus du groupe majoritaire, mais ils se butent à des obstacles systémiques qui rendent leurs parcours plus difficiles. Malgré cela, certains de ces étudiants parviennent à surmonter ces obstacles en persévérant aux études universitaires. Dans cette communication, nous mobilisons l'approche par les capabilités (Sen, 2000, 2010) pour mettre en relief les facteurs de conversion qui ont facilité l'utilisation des ressources disponibles aux étudiants afin de réaliser un projet d'études qui a du sens pour eux. Tiré de l'approche par les capabilités, le concept de facteur de conversion facilite ou non l'utilisation des ressources disponibles aux étudiants pour les transformer en réelles possibilités d'effectuer le parcours scolaire envisagé. Dans l'optique de justice de l'approche par les capabilités, les établissements d'enseignement peuvent s'appuyer sur des facteurs de conversion positifs pour augmenter les possibilités réelles des étudiants et, à l'inverse, lever les facteurs de conversion négatifs qui font obstacle aux possibilités réelles des étudiants. Sans une réelle prise en compte des diverses possibilités d'utilisation des ressources par les étudiants, les institutions risquent de créer des injustices. Dans cette communication, nous analysons un corpus formé d'entretiens qualitatifs réalisés auprès de 19 étudiantes autochtones et de 19 étudiants latino-américains poursuivant des études dans une université québécoise. À travers le regard de ces étudiants sur les obstacles rencontrés, nous dégagerons les moyens qu'ils mettent en œuvre pour les surmonter de même que les besoins exprimés pour mieux y faire face. L'analyse se centrera sur l'action scolaire (Dhume et al. 2011) et permettra de cibler les facteurs de conversion présents dans l'environnement universitaire qui aident

ou qui nuisent aux étudiants dans l'accès aux ressources nécessaires à la réussite de leurs études. L'identification de ces facteurs pourrait permettre aux établissements universitaires, de même qu'aux professionnels qui accompagnent ces étudiants de cibler des leviers permettant d'augmenter leurs possibilités de réussite. Nous expliquerons ce constat par le biais de deux cas issus du corpus, soit celui d'une étudiante autochtone et d'un étudiant latino-américain.

Bibliographie :

Conseil supérieur de l'éducation (2013). Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé…, Avis au ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie. Québec : Conseil supérieur de l'Éducation.

Dhume, F., Dukic, S., Chauvel S. et P. Perrot. (2011). Orientation scolaire et discrimination. De l'(IN)égalité de traitement selon l'« origine ». Paris : La documentation française.

Kamanzi, P.C., Bastien N., Doray, P., et M.-O. Magnan, M.-O, 2016. « Immigration et cheminements scolaires aux études supérieures au Canada : qui y va et quand? Une analyse à partir du modèle de risque proportionnel de Cox », Canadian Journal of Higher Education, vol. 46, n 2, p. 209-232.

Sen, A. (2000). Repenser l'inégalité. Paris: Éditions du seuil.

Sen, A. (2010). L'idée de justice. Paris: Flammarion.

Statistique Canada (2016). Recensement de 2016. Ottawa, Ontario: Statistique Canada.

CIS n°272 –« Lorsque les habiletés relationnelles et communicationnelles de l'enseignant s'avèrent un obstacle à un partenariat école-familles inclusif »

Auteur.e.s : Xavier CONUS - Université de Fribourg, Suisse

Résumé :

Parmi les pratiques institutionnelles susceptibles d'œuvrer à une égalisation des chances scolaires des enfants de familles minoritaires, comme celles issues de la migration et/ou aux revenus modestes, l'appel au partenariat école-familles tient une place de choix (Pithon, Asdih et Larivée, 2008). Pourtant, la concrétisation de cet appel dans les pratiques interroge. Fondé sur une norme scolaire le plus souvent exclusive (Thin, 2009), le partenariat prôné tend à renforcer la connivence entre l'école et les familles proches du monde scolaire, qui maîtrisent ses codes et usages, au détriment des familles minoritaires, celles-là même qu'il est censé rapprocher de l'école (Payet et Giuliani, 2014 ; Périer, 2005). Des pistes vers un partenariat davantage inclusif des familles minoritaires existent pourtant (par exemple Dumoulin et al., 2013), mais elles peinent généralement à s'étendre au-delà de leur contexte d'émergence. Dans ces circonstances, l'appel au partenariat école-familles comme moyen privilégié d'œuvrer à une égalisation des chances scolaires demeure pris dans un hiatus entre des intentions largement partagées et une mise en œuvre loin d'atteindre l'objectif louable de départ.

Dans le cadre d'une recherche ethnographique menée dans un établissement scolaire du canton de Fribourg en Suisse, accueillant principalement des enfants de familles issues de la migration et aux revenus modestes, nous avons examiné le processus de construction de la relation école-familles à ses débuts, lors de l'entrée à l'école de l'enfant aîné de la famille. L'âge d'entrée à l'école est fixé à 4 ans dans l'école fribourgeoise. En croisant comme outils de collecte des entretiens semi-dirigés

menés avec les parents de 22 familles et 6 enseignantes, ainsi que l'observation de leurs interactions, nous avons analysé le processus de construction de leur relation du printemps précédant l'entrée à l'école de l'enfant jusqu'au terme de sa première année de scolarité. Les résultats présentés dans cette contribution éclaireront les difficultés récurrentes du partenariat entre l'école et les familles minoritaires sous l'angle des habiletés relationnelles et communicationnelles de l'enseignant, dont le développement est régulièrement mis en avant comme un moyen de favoriser une relation positive avec les familles, notamment minoritaires (par exemple Chemouny, 2014).

Nos résultats montrent pourtant comment certains savoir-faire et savoir-être de l'enseignant, perçus sous l'angle de la compétence relationnelle et de l'efficacité communicationnelle, peuvent paradoxalement s'avérer un frein à la construction d'une confiance mutuelle avec les parents, condition au partenariat. Focalisées sur l'entretien d'une communication régulière et cordiale, mais dont l'objectif premier consiste à prescrire aux parents comment il est attendu qu'ils remplissent leur rôle, ces habiletés relationnelles et communicationnelles participent à entretenir les difficultés d'accès des familles minoritaires au statut de partenaires de l'école. Elles engendrent également un excès de confiance chez l'enseignant, tant en l'efficacité de ses pratiques qu'en l'adhésion des parents à son égard, débouchant sur l'illusion d'une collaboration. À partir de là, nous discuterons des compétences relationnelles et communicationnelles à développer chez les enseignants en vue de permettre l'instauration d'un partenariat équitable et inclusif des familles dans leur diversité.

Bibliographie :

Chemouny, B. (2014). *Communiquer avec les parents pour la réussite des élèves.* Paris : Retz.

Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J. et Tremblay, I. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. La *Recherche en Éducation, 9,* 4-18.

Payet, J.-P. et Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Education et sociétés, 34*(2), 55-70.

Périer, P. (2005). *Ecole et familles populaires: sociologie d'un différend.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Pithon, G., Asdih, C. et Larivée, S. J. (dir.) (2008). *Construire une "communauté éducative". Un partenariat famille-école-association.* Bruxelles : De Boeck.

Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension: les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations Sociales, 154*(4), 70-76.

CIS n°282 – « Les Autochtones et l'équité au postsecondaire en contexte canadien : une analyse qualitative et quantitative des parcours d'étudiants et de diplômés »

Auteur.e.s : Jean-Luc RATEL, Thierry RODON - Université Laval / UQAM, Canada

Résumé :

Au Canada, la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en éducation soulève non seulement le cas des élèves et étudiants issus de l'immigration, mais aussi celui des Autochtones. Ce groupe inclut des membres de nations et peuples aux appartenances multiples (Premières Nations, Inuit et Métis) ayant en commun une histoire coloniale où l'éducation fut instrumentalisée par l'État canadien

comme moyen d'assimilation (Stonechild, 2006; Battiste, 2013). En dépit de la prise en charge des écoles par les communautés autochtones amorcée au lendemain de la publication de *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* (1972), l'inclusion des cultures autochtones dans le curriculum de ces écoles demeure encore limitée (Kanu, 2011). Alors que les étudiants autochtones furent longtemps exclus de l'enseignement supérieur, les collèges et universités déploient désormais davantage d'efforts en vue de favoriser leur recrutement et leur rétention (Stonechild, 2006; Pidgeon, 2016).

Dans cette optique, il devient intéressant de mieux comprendre les parcours des étudiants autochtones au postsecondaire en vue de non seulement dégager leurs profils, mais aussi saisir le sens de leurs parcours scolaires et de leurs projets au sortir de leurs études. Nous proposons dans un premier temps de présenter l'analyse des données collectées au moyen d'entretiens semi-dirigés réalisés auprès de 23 étudiants et diplômés des universités québécoises membres des Premières Nations. On y apprend que le rapport à l'identité et aux cultures autochtones influence nettement la poursuite des études, en lien avec la volonté de contribuer au mieux-être chez les Autochtones. Les étudiants critiquent cependant les établissements d'enseignement en lien avec le manque d'inclusion des perspectives autochtones et la méconnaissance de leurs réalités chez leurs collègues étudiants et parmi le personnel enseignant. On note que la plupart ont connu des interruptions scolaires avant de s'inscrire à l'université et connaissent des responsabilités parentales durant leurs études, en plus d'une forte mobilité géographique. Ils sont aussi pour la plupart étudiants de première génération, c'est-à-dire dont aucun des parents n'a fréquenté l'université, si bien qu'ils sortent nettement des sentiers battus. Cela dit, certains s'éloignent aussi de ce profil plus « typique » de l'étudiant autochtone et témoignent des réalités contrastées au sein d'une population qui, en dépit des inégalités persistantes en termes d'accessibilité aux études, connaît une scolarisation accrue.

Dans un second temps, nous proposons une analyse des données collectées au moyen d'un sondage effectué auprès de 362 étudiants et diplômés inuit provenant du Nunavut et ayant fréquenté un collège ou une université au Canada. On constate d'abord l'influence déterminante de la langue parlée à la maison sur la satisfaction aux études et au travail, dans la mesure où la maîtrise de la langue coloniale (surtout l'anglais) s'avère une condition *sine qua non* de réussite en éducation au Nunavut (Berger, 2009). On observe aussi des différences significatives en fonction de la région d'origine, en lien avec l'influence du territoire dans les parcours de vie. Les étudiants et diplômés se montrent satisfaits de leur expérience d'études postsecondaires et on relève un lien significatif entre la satisfaction aux études et celle au travail. Enfin, les résultats obtenus nous ont permis de développer un modèle multivarié à partir de l'analyse des correspondances multiples (ACM) tenant compte du milieu d'origine, de l'expérience scolaire avant et pendant les études postsecondaires ainsi que de l'expérience professionnelle.

Notre communication sera donc l'occasion d'illustrer qualitativement et quantitativement comment prennent forme les parcours d'étudiants autochtones au postsecondaire au Canada, alors que les institutions cherchent désormais à répondre davantage à leurs besoins en termes de sécurité culturelle (Pidgeon, 2016).

Bibliographie :

Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education – Nourishing the Learning Spirit*. Saskatoon, Canada: Purich Publishing Limited.

Berger, P. (2009). Eurocentric roadblocks to school change in Nunavut. *Études/Inuit/Studies*, *331 (2)*, 55–76.

Kanu, Y. (2011). *Integrating Aboriginal Perspectives into the School Curriculum – Purposes, possibilities, and challenges*. Toronto, Canada : University of Toronto Press.

Lefevre-Radelli, L. et Dufour, E. (2016). Entre revendications nationales et expériences locales. La reconnaissance des Premières Nations dans les universités de Montréal (Québec). *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, *15*, 169-192.

Pidgeon, M. (2016). More Than a Checklist : Meaningful Indigenous Inclusion in Higher Education. *Social Inclusion*, *4 (1)*, 77-91.

Stonechild, B. (2006). *The New Buffalo – The Struggle for Aboriginal Post-Secondary Education in Canada*. Winnipeg, Canada: University of Manitoba Press.

CIS n°313 – « Affronter les résistances institutionnelles. Les leçons d'un projet d'enquête sur le racisme à l'université, ou plaidoyer pour une stratégie de recherche entre connaissance et reconnaissance »

Auteur.e.s : Fabrice DHUME - CRISIS, France

Résumé :

En France, la sociologie du racisme et des discriminations raciales a exploré à ce jour divers secteurs de la société – emploi, travail, logement... -, mais elle a nettement moins investi le champ éducatif. Si quelques travaux sur l'école attestent de ces enjeux (Perroton, 1999 ; Bérard, 2002 ; Auteur, 2007), les enquêtes sont plus rares encore concernant l'espace universitaire, bien que les expériences de cette réalité s'y avèrent également prégnantes (Quintero, 2012 ; Ferry, Tenret, 2017). On peut penser que la faiblesse de la connaissance du phénomène est liés à des difficultés politiques de reconnaissance du problème, à la fois dans sa « nature », dans son ampleur et dans ses significations pour les institutions. A ce sujet, il faut constater que le changement de référentiel global des politiques publiques, au milieu des années 2000, déviant la question de la discriminations dans le thème de la « diversité » (Noël, 2010), à conduit à mettre en exergue quelques actions dans les segments les plus élitistes de l'enseignement supérieur (SciencePo, internats d'excellence, etc.) au détriment d'une reconnaissance et d'une exploration globales et systématiques du problème. Ce re-problématisation consensuelle a de fait contribué à maintenir à distance la question raciale, à repousser l'analyse de ces phénomènes, et à occulter la responsabilité des institutions universitaires dans leur (re)production.

Cette communication se propose d'explorer les résistances de l'institution universitaire et de ses acteurs vis-à-vis de cette question, à partir des enseignements d'une expérience, entamée il y a cinq ans et encore en cours, visant à enquêter sur l'expérience du racisme et des discriminations raciales dans une université parisienne. Cette analyse s'appuie sur des matériaux multiples : une analyse documentaire, permettant de comprendre la représentation publique du problème aux niveaux institutionnels (ministère de l'enseignement supérieur, établissement universitaire) ; des

observations menées tout au long du processus d'élaboration de l'entreprise politique de connaissance, montrant des logiques de résistances des divers acteurs de l'université ; des entretiens, menés par des étudiant.e.s de master 2 pro dans le cadre d'un travail de diagnostic au sein de leur propre université. Mises en regard des premiers enseignements dont nous disposons à ce jour sur l'ampleur et la dynamique du racisme et des discriminations – incluant une enquête exploratoire, au sein de l'université considérée, nous montrerons que les positions et pratiques des acteurs.rices concerné.e.s peuvent être lues comme des stratégies de dénégation du phénomène, et de résistances pratiques à la constitution de ce problème public.

A travers la restitution de cette expérimentation, dans laquelle l'entreprise scientifique implique nécessairement une entreprise politique pour rendre légitime la problématique, il s'agira également de rendre compte d'une stratégie scientifique articulant production de connaissance (état de l'existant, recueil d'expériences), expérimentation pédagogique et quête de légitimation institutionnelle de la question, afin de faire avancer simultanément la connaissance et la reconnaissance du racisme et des discriminations raciales à l'université.

Bibliographie :

Bérard S. (2002), *Les Hussards "noirs" de la Ve République*, mémoire de DEA « Migrations et relations interethniques », Université Paris Diderot.

Auteur (2007), *Racisme, antisémitisme et « communautarisme » ? L'école à l'épreuve des faits*, Paris, L'Harmattan.

Ferry O., Tenret E. (2017), « "À la tête de l'étudiant·e" ? Les discriminations perçues dans l'enseignement supérieur », *OVE infos*, n°35.

Noël O. (2010), *Sociologie politique de et dans la lutte contre les discriminations. Au coeur de l'action publique en France (1991-2006)*, Saarbrücke, Editions universitaires européennes.

Favre-Perroton J. (1998), « Racisme et école », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.27, n°2, p.271-288.

Quintero O. (2012), *Racisme et discrimination à l'université. Lectures croisées des sociétés française et colombienne à partir de l'expérience vécue des étudiants noirs à Paris et Bogota*, Thèse de sociologie, Université de Rennes 2.

CIS n°316 – « Ethnographie des processus de classement scolaires des élèves issus de l'immigration ayant des besoins particuliers au Québec »

Auteur.e.s : Corina BORRI-ANADON (1), Tya COLLINS (2) - (1)UQTR, Canada, (2)UdeM, Canada

Résumé :

Bien que différemment définies, susceptibles de bénéficier de services spécifiques et répondant à des autorités distinctes, les élèves issus de l'immigration et ceux identifiés handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) ne sont pas des populations exclusives. Les processus de classement des élèves en « difficulté » issus de l'immigration constituent un point de jonction, à l'intersection entre les interventions appartenant à l'adaptation scolaire et celles visant à favoriser l'intégration et la réussite des élèves issus de l'immigration. Au Québec, des recherches sur la question de la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration ont permis de distinguer différents

profils. Ainsi, les élèves qui n'ont pas le français comme langue maternelle ou d'usage, ceux qui sont nés à l'étranger (première génération) ou ceux qui sont originaires des Caraïbes, de l'Amérique Centrale et du Sud et de l'Asie du Sud présentent un profil de réussite plus vulnérable et des taux d'identification comme élève HDAA plus importants (Mc Andrew etal., 2015).

Ces constats statistiques témoignent de l'importance de s'attarder à la problématique de l'identification des élèves issus de l'immigration dans la population scolaire ÉHDAA, objet peu documenté au Québec, contrairement à d'autres contextes, comme les États-Unis, où les écarts de représentation dans la population ÉHDAA en fonction de critères d'appartenance ethnique, qu'il s'agisse de sur ou de sous-représentation, constituent une préoccupation depuis plusieurs décennies (Waitoller, Artiles et Cheney, 2009). Ils justifient en outre l'importance, dans une perspective d'équité, de questionner les processus de classement scolaire des élèves issus de l'immigration afin de « documenter, au-delà des seules perceptions, les comportements réels à cet égard, tout particulièrement les pratiques générant de l'exclusion et de la marginalisation » (McAndrew et al, 2015, p. 183).

Cette communication abordera un projet de recherche qui vise à identifier les positions des acteurs impliqués dans les processus de classement, à décrire les négociations à l'œuvre dans les prises de décision au sein des différentes phases des processus et à analyser les fondements de la prise de décision finale relative au classement des élèves issus de l'immigration dont le profil de réussite est vulnérable. Une approche interactionniste nous permet de positionner les processus de classement à la fois comme espace et produit d'interactions entre acteurs (Harry et al., 2002) tandis qu'une approche constructiviste de l'altérité nous permet de voir comment les différences entre les groupes sociaux sont définies non pas à partir de la présence ou de l'absence de caractéristiques spécifiques, mais plutôt à travers le sens attribué à ces dernières (McAndrew, 2011). L'articulation entre ces marqueurs de différence, et non seulement leur addition, s'inscrit quant à elle dans une approche intersectionnelle qualifiée de constitutive (Annamma, Connor &Ferri, 2013 ; Kofoed, 2008).

Cette étude ethnographique, qui s'est réaliséesur deux années scolaires dans deux écoles primaires pluriethniques à Montréal, repose surtrois outils de collecte de données distincts: 1) les dossiers scolaires de sept élèves issus de l'immigration ayant un profil de réussite vulnérable (108 documents), 2) des rencontres de concertation où la situation de ces élèves est discutée, documentées par 48 observations et des 14 entrevues in situ et 3) des entrevues individuelles semi-dirigées auprès de 15 acteurs scolaires travaillant avec ces élèves. Cette communication entend discuter, d'une part, les enjeux de la reconnaissance de l'articulation entre handicap et diversité ethnoculturelle et linguistique dans les processus de classement et, d'autre part, l'importance des positions adoptées des acteurs scolaires par rapport à la surreprésentation des élèves minorisés en adaptation scolaire.

Bibliographie :

Annamma, S. A., Connor, D. & Ferri, B, (2013). Dis/ability critical race studies (disCrit): theorizing at the intersections of race and dis/ability. Race ethnicity and education,3, 1-31.

Harry, B., Klingner, J. K., Sturges, K. M., & Moore, R. F. (2002). Of rocks and soft places: Using qualitative methods to investigate disproportionality. Racial inequity in special education, 7192.

Kofoed, J. (2008) Appropriate pupilness: social categories intersecting in school,Childhood, 3, 415–430

Mc Andrew, M. (2011). Le débat sur le voile à l'école à la lumière des diverses conceptions de l'ethnicité et des rapports ethniques. Alterstice,1, 19-34.

Mc Andrew, M,. Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif- Grenier, K., Armand, F. Guoyn, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Audet, G., Carpentier, A., Rousseau, C. (2015). La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec: [Montréal] : Les Presses de l'Université de Montréal.

Waitoller, F. R., Artiles, A. J., & Cheney, D. A. (2010). The Miner's Canary: A Review of Overrepresentation Research and Explanations. The Journal of Special Education, 44(1), 29-49. doi:10.1177/0022466908329226

CIS n°320 – « L'adaptation à la diversité ethnoculturelle dans les écoles franco-albertaines : Quels défis ?

Quels dispositifs inclusifs ?

Auteur.e.s : Marianne JACQUET - University of Alberta, Canada

Résumé :

Depuis ces dernières années, les écoles francophones en Alberta, province de l'Ouest canadien, sont marquées par une diversification ethnoculturelle importante de leur population scolaire, reflétant ainsi les changements migratoires récents au Canada. Selon Houle, Pereira et Corbeil (2014), les Africains représentaient 20% de l'ensemble des immigrants de langue française en 1991 et 40% en 2011. Parmi la part importante d'immigrants issus des minorités visibles s'établissant dans les communautés francophones en situation minoritaire (CFSM), le groupe de « Noirs » dépasse 25% de la population immigrante francophone en Ontario, dans les prairies et en Alberta. De plus, cette population immigrée francophone est caractérisée par une proportion importante de jeunes d'âge scolaire (0-19 ans). La population scolaire du Conseil Scolaire Régional Centre-Nord (CSCN), situé à Edmonton, reflète bien ces nouvelles tendances migratoires. En effet, le portrait ethno-démographique partiel réalisé en 2003 par ce conseil scolaire dans six de ses écoles (CSCN, 2003) signale que 50% des élèves sont issus de l'immigration et proviennent de 23 pays différents; majoritairement des pays de l'Afrique subsaharienne. Cette réalité démographique, qui n'a cessé de se confirmer plus d'une décennie plus tard, représente un changement structurel majeur pour les écoles francophones albertaines (Mulatris, 2009). En Alberta, comme dans d'autres provinces canadiennes, l'inclusion est au cœur du discours et des pratiques éducatives. À visée transformative, cette approche entend favoriser la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en salle de classe et l'égalité des chances par le biais de pratiques scolaires d'équité (Alberta Ministry of Education, 2015; CSCN, 2017 ; Potvin, Magnan et Larochelle-Audet, 2016). Quels sont les défis rencontrés par l'école francophone en contexte minoritaire pour s'adapter à une population scolaire aux origines linguistiques, culturelles, voire religieuses, diversement ancrées ? Quels sont les dispositifs mis en place dans les écoles pour y répondre dans une perspective inclusive et d'équité ? Cette présentation porte sur les résultats d'une recherche qualitative menée dans quatre écoles franco-albertaines auprès de différents acteurs scolaires (les directions d'école, les enseignants, les agents liaison et les élèves). L'analyse croisée des données d'entrevues éclaire à la fois les défis rencontrés par les acteurs scolaires ainsi que les pratiques institutionnelles misent en place (ou non) pour y répondre.

Bibliographie :

Alberta Ministry of Education (2015). Guidelines for Recognizing Diversity and Promoting Respect. Government of Alberta. Disponible sur le site : https://education.alberta.ca/media/1224528/rdpr-guidelines-2015.pdf

Conseil scolaire Centre-Nord (2017). Sommaire du rapport des résultats annuels en éducation (RRAÉ) 2016-2017. Consulté le 8 août 2017 sur https://centrenord.ab.ca/fichiers/cscn/Sommaire_du_RREA_2015-2016_v3.pdf

Conseil scolaire régional Centre-Nord (2003). Profil de la clientèle immigrante des écoles francophones d'Edmonton. Edmonton : Conseil scolaire Centre-Nord.

Houle, R., D. Pereira et J.-P. Corbeil (2014). « Portrait statistique de la population immigrante de langue française à l'extérieur du Québec (1991 à 2011) », Statistique Canada, Juin. Récupéré de : http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/recherche/francais-hors-quebec.asp

Mulatris, P. (2009). Francophonie albertaine et inclusion des nouveaux arrivants : post mortem à un débat sur un changement de nom. International Migration and Intégration, 10, 145-158. DOI 10, 1007/s12134-009-0099-7.

Potvin, M., Larochelle-Audet, J. (2016). Les Approches théoriques sur la diversité culturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M. Potvin, M.O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.). La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique (p.110-127). Montréal : Fides Éducation.

CIS n°329 – « Regards croisés de directions et d'élèves quant à la culture d'équité et l'ouverture à la diversité dans des écoles secondaires québécoises »

Auteur.e.s : Geneviève AUDET (1), Sivane HIRSCH (2), Corina BORRI-ANADON (2), Isabelle ARCHAMBAULT (3) - (1) Université du Québec à Montréal, Canada, (2) Université du Québec à Trois-Rvières, Canada, (3) Université de Montréal, Canada

Résumé :

La littérature internationale montre que l'adoption de politiques dites d'éducation multiculturelle, interculturelle, antiraciste ou antidiscriminatoire dans les établissements scolaires est susceptible de jouer un rôle significatif, sinon directement sur la réussite des élèves issus de l'immigration, du moins sur leur intégration scolaire et leur sentiment d'appartenance à l'école (Christenson et Sheridan, 2001; Inglis, 2008; Unesco, 2009). Cependant, pour que de telles politiques se concrétisent véritablement sur le terrain, plusieurs bonnes stratégies doivent être mises en place. Ainsi, une tolérance zéro à l'égard de la discrimination ou du racisme, une visibilité des indicateurs relatifs à la réussite chez les minorités (ethnic monitoring), un soutien effectif aux familles immigrantes à l'aide de partenariats avec divers organismes représentant les groupes minoritaires, la reconnaissance des acquis des élèves immigrants, leur évaluation équitable et leur classement adéquat dès l'arrivée dans le pays d'accueil en sont de bons exemples (Allspaugh, 1998; Lucas, 2001).

Au Québec, des données partielles d'études présentées dans le cadre d'une méta-analyse réalisée par le Groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation (Mc Andrew et al., 2015) semblent indiquer que les élèves issus de l'immigration (et leurs parents) considèrent que l'école québécoise leur offre des opportunités significatives de promotion sociale et que c'est un milieu ouvert aux familles. Néanmoins, diverses tensions liées à des incompréhensions culturelles et à des enjeux

systémiques ont également été identifiées, faisant en sorte que les élèves et les parents appartenant à des communautés marginalisées ou stigmatisées rapportent plus souvent des comportements ou des pratiques à effet d'exclusion de la part des intervenants scolaires. Toujours selon cette méta-analyse, des problèmes significatifs dans l'évaluation et dans le classement persistent toutefois, touchant tout particulièrement les élèves dont la langue maternelle ou la langue d'usage n'est pas le français, les élèves arrivés en cours de scolarité secondaire et ceux appartenant à certains groupes racisés. Pour pallier à certaines difficultés, les partenariats avec le secteur communautaire paraissent certes fréquents, mais la recherche note tout de même plus de réticence de la part des écoles à s'engager avec des organismes liés à des communautés spécifiques.

Dans le cadre de cette communication, nous présenterons donc des résultats issus d'un projet de recherche portant sur l'impact du climat interculturel des établissements scolaires sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Nous nous intéresserons plus particulièrement à une dimension de ce climat reconnu pour sa contribution sur la réussite des élèves (Mc Andrew et al., 2015), soit l'engagement de l'école en faveur d'une culture d'équité et d'ouverture à la diversité dans les rapports avec les élèves, les familles et la communauté. Cette dimension a été documentée du point de vue d'acteurs scolaires, d'élèves, de parents et d'organismes communautaires dans huit établissements secondaires du Québec. Nous exposerons ici plus particulièrement la perception des équipes de direction d'établissement (n=8 équipes) quant aux pratiques adoptées dans leur école qui favorisent l'équité et l'ouverture à la diversité, et nous croiserons ce point de vue avec celui des élèves qui ont été sondés à la fois via des entretiens de groupe semi-structurés (18 groupes; 72 élèves) ainsi que par questionnaire (n=1500). Nous procéderons à une analyse intra et inter-cas à partir d'une méthode mixte, jumelant une analyse de contenu thématique des données qualitatives et une analyse descriptive des données quantitatives.

Bibliographie :

Alspaugh, J.W. (1998). « Achievement lost associated with the transition to middle-school and high school ». Journal of Education, 92(1), 20-25.

Christenson, S.L., Reschly, A.K., Appleton, J.J., Berman-Young, S., Spanjers, D.M. et Varro, P. (2008). « Best practices in fostering student engagement », dans A. Thomas et J. Grimes (dir.), Best Practices in School Psychology, 5e edition. Bethesda : National Association of School Psychologists.

Inglis, C. (2008). Planning for Cultural Diversity. Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Lucas, S.R. (2001). « Effectively maintained inequality : Education transitions, track mobility and social background effects ». American Journal of Sociology, 106(6), 1642-1690.

Mc Andrew, M., Balde, A. Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Carpentier, M.A. et Rousseau, C. (2015). La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

UNESCO (2009). Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. Paris.

CIS n°331 – « Défis d'insertion professionnelle et formation continue des enseignants immigrants formés à l'étranger : quel dispositif pédagogique pour faciliter leur développement de compétences et insertion professionnelle au Québec ? »

Auteur.e.s : El Hadji Yaya KONÉ, Aline NIYUBAHWE - Université du Québec en Abitibi-Témisacamingue, Canada

Résumé :

Depuis 1993, l'accès à l'enseignement au Québec requiert normalement une formation de quatre ans dans un programme de formation à l'enseignement, agréé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, ainsi qu'un brevet d'enseignement décerné par ce dernier au terme de la réussite de toutes les exigences de la formation. Cependant, pour faire face à la pénurie pressentie du personnel enseignant, le Gouvernement du Québec a assoupli les conditions d'accès et de qualification à l'enseignement. C'est ainsi que les enseignants immigrants formés à l'étranger (EIFÉ) ayant une autorisation d'enseigner de leur pays d'origine obtiennent, sous certaines conditions, un permis d'enseigner temporaire puis un brevet d'enseignement sans passer par un programme complet de formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2014). Selon Morissette, Charara et Boily (2015), c'est plus de 350 autorisations d'enseigner, qui sont décernées chaque année aux EIFÉ.

L'insertion de ces enseignants peut comporter d'énormes défis, puisqu'ils intègrent à la fois un nouveau système d'enseignement et un nouvel environnement socioscolaire. En effet, quelle que soit leur longue expérience d'enseignement dans leur pays d'origine, ils font figure de débutants au Québec d'autant plus que le rôle de l'enseignant, les modèles pédagogiques et les connaissances professionnelles requises diffèrent selon les cultures et les systèmes éducatifs (Duchesne, 2010). À cela s'ajoute que leur intégration se fait dans un contexte de complexification du travail enseignant (Mukamurera et Balleux, 2013). Beaucoup d'enseignants vivent d'ailleurs une remise en question de la carrière, voire l'abandon de la profession (Mukamurera et Balleux, Ibid.). Le but de cette communication est de présenter les défis d'adaptation au rôle professionnel des EIFÉ, leurs conceptions d'apprentissage et de proposer un dispositif pédagogique pour soutenir leur développement professionnel. Les données analysées sont issues de deux études complémentaires.

La première étude qualitative d'inspiration phénoménologique a été faite au Québec par Niyubahwe (2015) auprès de 13 EIFÉ des régions de Montréal et Sherbrooke. Les données obtenues, au moyen d'entrevues semi-dirigées, ont été analysées selon les orientations de l'analyse phénoménologique de Bachelor et Joshi (1986). Les résultats montrent que ces enseignants vivent une transition au rôle professionnel longue et pénible, faute de soutien et d'accompagnement, marquée par une période de déstabilisation et de perte de repères pour ensuite s'ajuster peu à peu aux nouvelles façons d'enseigner et d'être en rapport avec les élèves. Les résultats permettent également de constater qu'une formation complémentaire en didactique et en pédagogie leur permet de mieux s'adapter au nouveau système d'enseignement.

Aussi une deuxième étude exploratoire menée au Québec par Koné (2015), au moyen d'entrevues semi-dirigées auprès de 2 EIFÉ dans le module de qualification en enseignement à l'Université de Montréal, permet-elle de comprendre les représentations que ces EIFÉ se font de l'acte d'apprendre à l'université, par rapport aux stratégies d'apprentissage mobilisées selon les modèles de Entwistle (1988) et Romainville (1993). Les résultats obtenus, à partir de l'analyse qualitative des contenus recueillis sur leurs représentations, permettent, d'une part, de montrer les facteurs motivationnels, stratégiques et intentionnels sous-jacents à leur démarche de formation continue et, d'autre part, de

proposer un dispositif pédagogique favorisant le développement de compétences professionnelles des EIFÉ, ainsi que leur insertion professionnelle.

Bibliographie :

Duchesne, C. & Stitou, M. (2010). Conceptions of Learning: The Challenge for Immigrant Student Teachers. *Education Canada*, 50(3), 49.

Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (21-51). New York : Plenum Press.

Gouvernement du Québec (2014) *Règlement sur les autorisations d'enseigner. Loi sur l'instruction publique* (L.R.Q., c. I-13.3, a. 456). Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Morrissette, J., Charara, Y. & Boily, A. (2015). L'intégration socioprofessionnelles des enseignants formés à l'étranger: une question d'interaction avec les milieux scolaires. *Vive le primaire !* 28(3), 30-31.

Mukamurera, J. & Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation : Le cas du Québec. *Recherche et formation*, 3(74), 57-70.

Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'Université*. Bruxelles: De Boeck Université.

CIS n°335 – « Le rapport au droit et aux droits d'enseignants du primaire et du secondaire au Québec: représentations et pratiques éducatives au regard de l'approche inclusive et des capabilités »

Auteur.e.s : Maryse POTVIN - UQAM, Canada

Résumé :

Selon l'UNESCO (2009), l'éducation inclusive est une condition pour offrir une éducation de qualité pour tous et préparer les élèves à devenir des citoyens responsables et engagés envers la justice. L'approche inclusive adopte une perspective légaliste quant à l'effectivité du droit à l'éducation, à travers une lecture axée à la fois sur la violation des droits de l'enfant par les systèmes d'éducation nationaux et sur l'éducation sur, par et pour les droits pour transformer les milieux et accroître l'agentivité (human rights approach). En effet, l'exclusion est considérée comme une forme de violation du droit de chaque enfant à une éducation de qualité, le droit à l'éducation étant à la fois un droit permettant la compréhension et l'exercice de tous les autres droits, et un moyen d'éduquer sur, par et pour les droits. Pilier des sociétés démocratiques, ce droit est intrinsèque à l'éducation inclusive et comprend le droit au développement cognitif et à l'apprentissage des valeurs et comportements d'une citoyenneté responsable. Toute personne «devrait avoir accès à une formation qui l'aide à acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour mettre à profit les possibilités qui s'offrent à [elle] et participer pleinement à la vie de la société» (Nations-Unies, 2016 : par. 25), ce que Nussbaum (2012) appelle des capabilités centrales.

Les besoins et les droits sont intrinsèquement liés à la notion de capabilités, définie par Sen (2000) comme les capacités de fonctionner des individus dans toutes les sphères de la vie, et qui sont constitutives de la personne, de son bien-être et de sa liberté/pouvoir de choisir ses modes de vie possibles. Elles font référence à l'agentivité, au pouvoir d'agir et à l'autonomie morale et intellectuelle des individus. Les droits et les libertés positives (être capables de faire ou d'être) font

partie de ces capabilités et toute société doit les soutenir et respecter pour assurer une justice sociale minimale. Nussbaum (2012) a défini 10 capabilités centrales que les institutions, l'école en particulier, doivent développer afin que tous les enfants puissent faire des choix et assumer différents rôles au cours de leur vie. Le milieu scolaire doit donc mettre en oeuvre des pratiques d'équité pour développer ces capabilités. Les enseignants de toutes disciplines ont le devoir de faire connaître leurs droits à chaque élève (Loi sur l'instruction publique, art. 22), qui développe une conscience du droit à partir des expériences vécues à l'école et d'un processus de socialisation qui, selon Silbey (2005), vont l'amener à définir son agentivité citoyenne et son rapport envers le pouvoir et l'autorité des institutions.

Cette conférence présente une recherche récente sur le rapport que les enseignants du primaire et du secondaire entretiennent avec la justice et le droit, à travers leurs représentations, pratiques d'éducation aux droits et expériences (CRSH-Accès au droit et à la justice-ADAJ). L'objectif est de saisir comment les enseignants conçoivent la justice, le droit et les droits de l'enfant dans leur vie quotidienne et dans leur pratique professionnelle, et s'ils connaissent leurs rôles et les cadres qui s'appliquent à cet effet. Les données sont issues de quatre groupes-focus de 8 à 15 enseignants de divers établissements à Montréal et en Outaouais. L'étude analyse leurs représentations et leurs pratiques du droit et des droits, au regard de l'approche inclusive et des capabilités, en mettant en perspective : 1) leur positionnement face au droit, avec le droit, ou contre le droit (Ewick et Silbey, 1998); 2) les contenus de droit enseignés, les objectifs des pratiques pédagogiques mises en œuvre (si elles visent certains droits et libertés plutôt que d'autres, certaines capabilités spécifiques), et s'ils font une éducation Sur les droits (transmission des connaissances, conscientisation), Par les droits (responsabilisation, attitudes) ou Pour les droits (comportements de transformation).

Bibliographie :

Ewick, P. et Silbey, S. S. (1998). The common place of law: stories from everyday life . [The common place of law]. Chicago : University of Chicago Press.

Nussbaum, M. C. (2012). Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste?, Paris, Flammarion.

Nations Unies (2016). Assemblée générale des Nations Unies, Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030, Paragraphe 25.

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) (2009). Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation, Paris, UNESCO.

Sen, A. (2000). Repenser l'inégalité. Paris, Éditions du Seuil.

Silbey, S. S. (2005). After Legal Consciousness. Annual Review of Law and Social Science, 1 (1), 323-368. doi : 10.1146/annurev.lawsocsci.1.041604.115938

CIS n°339 – « De la classe d'accueil à la classe ordinaire : ce que les élèves nous disent de leur expérience d'une « intégration réussie ».

Auteur.e.s : Stéphanie BAUER, Nadine AEBISCHER, Rachel RIBET - (1)HEP-VD

Résumé :

La Suisse romande connaît une diversification culturelle croissante de son public scolaire, avec une moyenne de 25 % d'élèves étrangers dans l'enseignement obligatoire (OFS, 2018). Une part non négligeable d'entre eux sont issus d'une migration récente et sont scolarisés en classe d'accueil à leur arrivée en Suisse. Les modalités de fréquentation de ces classes peuvent varier selon le cycle d'enseignement, les capacités de l'élève identifiées ainsi que les caractéristiques de l'établissement. Par ailleurs, les élèves allophones bénéficient de mesure d'appui en français parallèlement, subsidiairement ou en prolongement d'une scolarisation en classe d'accueil.

A la lumière des enquêtes sur la réussite scolaire (OCDE, 2016), l'efficacité de ces mesures d'accueil mérite d'être interrogée. En effet, non seulement les élèves issus de la migration rencontrent plus de difficulté à l'école, de manière générale, mais les élèves de première génération ainsi que les élèves allophones sont encore plus concernés par ces difficultés (OCDE, 2016). Par ailleurs, l'effet de l'origine culturelle toute chose égale par ailleurs persiste car les élèves de 2ème génération sont également sur-représentés dans les groupes d'élèves en difficulté scolaire (OCDE, 2016). Ces résultats soulignent donc l'incapacité du système à pouvoir proposer un enseignement adapté aux élèves issus de la migration et remettent en question notamment la qualité des dispositifs de l'accueil.

L'entrée que nous proposons dans cette étude est qualitative. Elle cherche à interroger le processus de transition de la classe d'accueil à la classe ordinaire qui est souvent décrit par les acteurs scolaires vaudois comme une « intégration ». Or, ce concept fait débat dans la littérature et les représentations d'une transition réussie ne sont pas toujours identiques (Ambühl-Christen, Da Rin, Nicolet, & Nodari, 2000). Si certains facteurs de réussite recueillent le consensus comme la maitrise de la langue ou les performances scolaires, d'autres semblent jouer un rôle bien moins perceptible par le personnel scolaire comme la reconnaissance de l'identité culturelle et du parcours de l'élève (Nicolet, Rastoldo & Badoux, 1997).

Nous souhaitons donc ici interroger ce concept à travers l'expérience de jeunes ayant fréquenté les classes d'accueil. Une méthodologie qualitative interprétative a été utilisée (Savoie-Zjac, 2000). Sept entretiens semi-directifs ont été conduits durant l'année scolaire 2016-2017 avec des jeunes scolarisés dans l'enseignement secondaire du canton de Vaud.

Les résultats montrent que la conception d'une intégration réussie se détache d'une vision centrée sur les apprentissages et la maitrise du français uniquement et met bien en avant la dimension de socialisation entre pairs. Le concept d'intégration est ici articulé étroitement avec celui de bien-être qui interroge l'expérience scolaire dans une approche plus holistique (Laguardia & Ryan, 2000).

Bibliographie :

Ambühl-Christen, E., Da Rin, D., Nicolet, M. & Nodari, C. (2000). Formation et intégration des jeunes de langue étrangère au degré secondaire II. Rapport d'experts. Berne : CDIP.

Laguardia, J. & Ryan, R. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. Revue québécoise de psychologie, 21(2), 281-304.

Nicolet, M., Rastoldo, F. & Badoux, B. (1997). Regard de l'élève migrant sur son parcours scolaire et personnel. Lausanne : LEP : Centre vaudois de recherches pédagogiques / Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation de Genève.

Office fédérale de la statistique (OFS) (2018). Statistiques de l'école obligatoire. Récupéré de https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/ecole-obligatoire.html

Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE). (2016). PISA, 2015 Results: Excellence and Equity in Education. (Vol. 1). Paris: OCDE.

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), Introduction à la recherche en éducation (Vol. 2, pp. 171-198). Sherbrooke, Québec: Editions du CRP.

CIS n°344 – « La frontière ethnique éprouvée par les jeunes musulmans du primaire au collégial »

Auteur.e.s : Stéphanie TREMBLAY (1), Catherine LEVASSEUR (2) - (1)Université du Québec à Montréal, Canada, (2)Université de Montréal, Canada

Résumé :

Plusieurs recherches menées au cours des dernières années ont souligné la fluidité et la complexité des identifications chez les jeunes issus de l'immigration au Québec et ailleurs, souvent en tension avec l'identité, réelle ou imaginée, du groupe « majoritaire » (Chastenay et Pagé, 2007). Au Québec, ce rapport de distance s'observe particulièrement dans les écoles montréalaises où se télescopent souvent une pluralité d'appartenances ethnoculturelles ou religieuses. Dans un contexte récent où les tensions, voire les polarisations, entre majoritaires et minoritaires au Québec se cristallisent principalement autour du marqueur religieux, la question du racisme et de l'islamophobie devient un enjeu majeur dans les débats et la recherche sur la laïcité (Benhadjoudja, 2017; Baubérot, 2012). Il convient alors d'explorer de manière plus spécifique les discours et représentations de jeunes musulmans « minorisés » quant aux frontières ressenties, négociées ou créées à l'égard des majoritaires tout au long de leur parcours scolaire. Dans cette perspective, nous proposons d'explorer ces dimensions vécues par des jeunes fréquentant plusieurs collèges de la grande région montréalaise. C'est à partir d'une analyse critique des rapports ethniques que nous explorerons les expériences de scolarisation de jeunes musulmans du primaire jusqu'au cégep, en prenant en compte les rapports de pouvoir en jeu (Brubaker, 2015; Juteau, 2015). Nous analysons ainsi 10 entretiens qualitatifs semi-dirigés menés auprès de jeunes collégiens musulmans (18-20 ans) nés à Montréal de parents immigrants (2e génération) ou arrivés au Québec pendant leurs études primaires (génération 1.5). Issues d'une étude qualitative portant sur les jeunes nés de parents immigrants (n=60) (Magnan, 2013-2015), les données secondaires présentées ici s'articulent autour des récits scolaires rétrospectifs des jeunes musulmans du corpus, qui ont fait émerger l'importance du marqueur religieux dans la négociation des frontières avec le groupe majoritaire.Les participants étaient notamment invités à s'exprimer sur le parcours migratoire de leurs parents, leurs expériences scolaires, leurs modes d'identification à la société québécoise. Une analyse typologique a permis de dégager les principaux positionnements à l'égard du groupe majoritaire, qui expriment autant de manières de négocier la relation entre le « Nous » et le « Eux » dans un contexte sécularisé, oscillant par exemple entre la traversée, l'exacerbation ou le dépassement de la frontière. Seront finalement discutés en lien avec cette analyse les enjeux d'assignation identitaire au cœur des stratégies

d'identification des jeunes, l'importance du contexte sociopolitique (p. ex. la Charte des valeurs de la laïcité – projet de loi no 60) dans les rapports imaginés et vécus entre majoritaires et minoritaires ainsi que les normes et les pratiques d'inclusion mises en place dans les institutions scolaires. En effet, plusieurs de nos participants ont rapporté avoir vécu leurs premières expériences de racisme ou d'exclusion dès l'école primaire, expériences qui se sont souvent cristallisées au secondaire. La convergence de ces expériences négatives nous invite à réfléchir à l'« effet » établissement et en particulier au mandat clé de favoriser le « vivre-ensemble » et la socialisation interculturelle dans l'École québécoise. Si la littérature récente illustre des avancées significatives au plan de l'ouverture à la diversité ethnoculturelle dans les milieux scolaires, en va-t-il de même des appartenances religieuses minoritaires, notamment musulmanes, au cœur des débats sociaux sur la laïcité ? Nous esquisserons ici quelques prospectives pour la recherche empirique.

Bibliographie :

Baubérot, J. (2014). La Laïcité Falsifiée. Paris, France : La Découverte.

Benhadjoudja, L. (2014). Les controverses autour du hijab des femmes musulmanes: Un débat laïque? Dans S. Lévesque, (dir.), Penser la Laïcité Québécoise. Fondements et Défense d'une Laïcité Ouverte au Québec(p. 109–127). Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.

Brubaker, R. (2015). Linguistic and Religious Pluralism: Between Difference and Inequality. Journal of Ethnic and Migration Studies,41, 3–32.

Chastenay, M.H. et Pagé, M. (2007). Le rapport à la citoyenneté et à la diversité chez les jeunes collégiens québécois: Comment se distinguent les deuxièmes générations d'origine immigrée? Dans Venel, N., Eid, P., et M. Potvin (dir.), Les Deuxième Génération en France et au Québec(p. 239-256). Montréal, Canada : Athéna.

Dejean, F.; Mainich, S.; Manaï, B.; Touré Kapo, L. (2016). Les Étudiants Face à la Radicalisation Religieuse Conduisant à la Violence. Mieux les Connaître pour Mieux Prévenir, rapport de recherche, IRIPI: Montréal, Canada.

Juteau, D. (2015). L'ethnicité et Ses Frontières,2nd ed., Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.

CIS n°345 – « Fragmentation du champ scolaire, indétermination normative et socialisation morale : que nous disent les élèves de leur expérience scolaire ? »

Auteur.e.s : Evelyne JADOT, Marie VERHOEVEN - Girsef-Université catholique de Louvain, Belgique

Résumé :

Lorsqu'il est question d'étudier les inégalités scolaires rencontrées par les élèves issus de l'immigration ainsi que les processus de ségrégation dont ils font l'objet, la recherche fait le plus souvent état d'indicateurs portant sur la fonction d'instruction. Or, les établissements scolaires remplissent également une importante fonction de socialisation et d'éducation morale - c'est-à-dire de formation citoyenne des élèves, de construction du rapport aux valeurs, aux autres et à la communauté politique. En Belgique francophone, ce rôle de l'école dans l'éducation au « vivre-ensemble » a d'ailleurs été récemment réaffirmé politiquement.

Dans ce contexte, la recherche en éducation a bien documenté les inégalités sociales de résultats rencontrées par les jeunes issus de l'immigration, et les a notamment mises en lien avec les processus structurels générateurs de ségrégation (effets du « quasi marché » en termes de différenciation des parcours et des filières, effet-établissement (Jacobs &al, 2009 ; Van Prage, Verhoeven & al, 2018). Mais on sait très peu de choses des effets de ces processus sur l'expérience scolaire des élèves. On peut pourtant faire l'hypothèse que la confrontation à des univers scolaires diversifiés conduit à des expériences de socialisation éclatées, notamment en termes de socialisation morale.

Cette communication s'appuiera sur les premiers résultats d'une enquête par questionnaire actuellement menée auprès d'un échantillon représentatif d'établissements de l'enseignement secondaire belge francophone. Interrogeant des élèves, des enseignants et leurs directeurs, l'enquête vise précisément à documenter les processus de socialisation morale qui s'opèrent à l'école. Elle pose l'hypothèse d'une complexification et d'une diversification des expériences de socialisation, dans un contexte scolaire à la fois très ségrégué et confronté à la pluralisation des valeurs et à l'indétermination normative propres aux sociétés contemporaines. Nous faisons l'hypothèse que le processus de socialisation exige plus que jamais un important travail de « reconstruction de sens » (Dubet, 1997), qui revient en partie à charge des individus eux-mêmes, en appui sur des collectifs de référence. L'établissement scolaire peut ainsi être considéré comme un lieu potentiellement important de médiation de ce travail de reconstruction du sens.

Après avoir présenté les grandes lignes de notre cadre théorique et fait état de la manière dont nous opérationnalisons nos hypothèses à travers le questionnaire destiné aux élèves, cette communication présentera de premiers résultats relatifs à cette double hypothèse, avec un focus particulier sur les élèves issus de l'immigration. La question clé est donc double : 1) au-delà des inégalités d'apprentissages, l'offre scolaire se différencie-t-elle aussi dans les manières de construire un rapport particulier aux normes, aux valeurs (et à leur pluralité) et à la communauté politique de référence ? 2) Les élèves construisent-ils, au sein d'univers scolaires différenciés, un rapport spécifique à ces questions ? Autrement dit, nous porterons une attention plus particulière aux types de rapport à la norme et aux valeurs promus par les établissements scolaires d'une part, et attendus ou expérimentés par les élèves d'autre part. D'un point de vue méthodologique, il s'agira d'identifier le poids respectif des variables individuelles (le profil de l'élève, dont l'appartenance à un groupe minorisé) et collectives (les caractéristiques de l'établissement scolaire fréquenté) dans la variabilité des expériences de socialisation observées.

Cette démarche nous permettra de mettre ces premiers résultats au service d'une question : les établissements scolaires préparent-ils inégalement les élèves à affronter la complexité normative du monde contemporaine et à s'y construire comme acteurs ? Et, par rapport à ces enjeux, les élèves issus de groupes ethniques minorisés présentent-ils une situation particulière ?

Bibliographie :

Derouet, J. L. (1992). *École et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux?*. Paris : Métailié.

Dubet, F., (1997). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.

Jacobs, D., Rea, A., Teney, C., Callier, L., & Lothaire, S. (2009). *L'ascenseur social reste en panne. Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.

Van Praag, L., Stevens, P., Van Houtte M., & Verhoeven, M. (2018, forthcoming). Belgium: Cultural versus Class explanations for ethnic inequalities in education in the Flemish and French Communities. In P. Stevens, & G. Dworkin (Eds.), *The Palgrave handbook of Racial and Ethnic inequalities in Education*. New York : Palgrave, USA.

CIS n°372 – Les effets perçus de l'action scolaire sur les inégalités en milieu pluriethnique au Québec »

Auteur.e.s : Marie-Odile MAGNAN, Tya COLLINS, Fahimeh DARCHINIAN - Université de Montréal, Canada

Résumé :

Dans les dernières décennies, le Canada a largement investi dans le développement de l'enseignement supérieur. En conséquence, l'accès aux études postsecondaires s'est élargi (Dubet et al. 2010; OCDE 2009). Cependant, des inégalités persistent quant à la persévérance scolaire et plusieurs touchent les étudiants issus de milieux défavorisés (Kamanzi et al. 2010), les étudiants étrangers ou d'immigration récente (Kanouté et Lafortune 2011), les étudiants autochtones et les étudiants en situation de handicap (Pautel 2017). Jusqu'à présent, plusieurs recherches ont porté sur les trajectoires ou sur les parcours de ces populations étudiantes (Chenard et al. 2013). Dans cette communication, nous nous intéressons aux inégalités ressenties par les étudiants en nous penchant sur un groupe peu étudié jusqu'à présent dans le champ de l'enseignement supérieur : les étudiants nés de parents immigrants originaires des Caraïbes. Au Québec, des recherches ont montré que les jeunes en provenance de cette région ont le taux de décrochage le plus élevé au secondaire et, dans une moindre mesure, au postsecondaire. Or, le capital scolaire et le capital économique ne permettent pas à eux seuls d'expliquer ces inégalités (Mc Andrew et al. 2015). Dans l'étude qualitative sur laquelle s'appuie cette communication, une analyse des récits de vie (Bertaux 2005) de 20 jeunes fréquentant une université à Montréal et dont les parents sont nés dans les Caraïbes a été réalisée. Plutôt que de s'inscrire dans une approche cherchant à expliquer les inégalités scolaires par l'« origine » des élèves ou par des facteurs individuels, notre analyse vise à détecter, dans le discours des jeunes, les effets perçus de l'action scolaire et de l'environnement sur leurs parcours scolaires, tant au secondaire qu'au postsecondaire (Dhume et al. 2011). L'objectif est de cerner les obstacles imposés par le système ou les mécanismes pouvant mener à la production d'inégalités afin de proposer des pistes de recherche et d'action. Une analyse thématique inductive et rétrospective inspirée des théories critiques en éducation a été réalisée (Freire 1970). Les résultats révèlent que ces jeunes ressentent des effets négatifs liés à la fréquentation d'établissements scolaires ségrégués en milieu défavorisé, où la mixité sociale est faible. De manière rétrospective, ils racontent l'influence négative de leur environnement scolaire et, surtout, des pairs fréquentés. Ils soulignent également des effets ressentis liés à une forme d'indifférence institutionnelle et à de faibles aspirations entretenues à leur égard. La ségrégation dans des filières moins prestigieuses et le classement jugé inapproprié en classe spécialisée sont également soulevés par les participants de cette recherche. Les jeunes expriment un sentiment d'exclusion du groupe majoritaire, tant dans la scolarisation formelle (curriculum) qu'informelle (interactions avec les enseignants). Certains jeunes rapportent avoir accès à des ressources et des informations incomplètes de la part du personnel scolaire sur l'ensemble des choix d'orientations possibles et sur les rouages du système. En somme, l'analyse des entretiens fait ressortir plusieurs éléments importants qui s'éloignent de la tendance en recherche à individualiser les inégalités. Elle invite à reconsidérer les pratiques du personnel scolaire à partir d'éléments relevés dans d'autres études menées dans des écoles pluriethniques (Potvin et al. 2016) : distinguer les difficultés d'apprentissage d'une langue seconde d'un trouble de comportement (Borri-

Anadon 2016); comprendre le parcours migratoire des familles immigrantes pour mieux les accompagner et qu'elles puissent décoder le fonctionnement du système éducatif (Audet et al. 2016); mobiliser les enseignants pour qu'ils valorisent la diversité présente dans leur classe et dans leur enseignement et qu'ils abordent les enjeux de la discrimination sous la forme de débats et de discussions.

Bibliographie :

Bertaux, D. (2005). Le récit de vie : l'enquête et ses méthodes. Paris, Armand Colin.

Dhume, F., Dukic, S., Chauvel S. et P. Perrot. (2011). Orientation scolaire et discrimination. De l'(IN)égalité de traitement selon l'« origine ». Paris : La documentation française.

Druez, E. (2016). « Réussite, racisme et discrimination scolaires. L'expérience des diplômé-e-s d'origine subsaharienne en France », Terrains & travaux, vol. 2, n° 29, p. 21-41.

Mc Andrew, M. (dir.) (2015). La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.

Potvin, M, Magnan, M.-O. et J. Larochelle-Audet (dir.) (2016). La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et Pratique. Fidès Éducation.

Robson, K. et al., 2018. « Underrepresented Students and the Transition to Postsecondary Education: Comparing Two Toronto Cohorts », Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur, vol. 48, n° 1, p. 39-59.

CIS n°424 – « Équité et éducation inclusive en Ontario : un projet-école »

Auteur.e.s : Diane FARMER, Christine CONNELLY, Miriam GREENBLATT - University of Toronto, Canada

Résumé :

Cette communication est issue d'une initiative de formation menée dans une école primaire et une école secondaire de langue française de la région de Toronto au courant de l'année scolaire 2016-2017. Un site web a ensuite été développé en 2018 dans lequel ont été répertoriés le matériel de formation et les projets menés par le personnel enseignant en collaboration avec leurs élèves. Un film documentaire accompagnant la démarche du projet-école a été réalisé par la firme professionnelle Endless Film et est également disponible sur le site web qui se trouve à l'adresse suivante : http://projetinclusioncrefo.ca/

Cette initiative d'envergure visait, sur le plan des politiques, à appuyer la mise en œuvre de la Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive (2009) au sein de l'espace quotidien de l'école. Elle avait comme objectif supplémentaire de contribuer à pallier le peu de ressources développées en fonction du contexte francophone minoritaire. Au plan théorique, le projet prend appui sur la littérature savante qui traite de l'éducation contre l'oppression (Kumashiro 2002 ; Carlson Berg 2011), les approches au pluralisme axées sur le dialogue, en contexte, et sur une pédagogie de l'inconfort (Freire 1998 ; Greene 1995 ; Boler 1999). Le projet privilégie en particulier le monde des élèves et les adultes significatifs dans leur vie, le personnel enseignant dans ce cas, et intègre une perspective théorique critique dans le domaine des études sur l'enfance en sciences sociales. Nous considérons ainsi que l'enfant est un acteur valable et bien positionné pour nous renseigner sur le

monde social. L'enfance comme phénomène de société se conjugue par ailleurs au pluriel et non en tant qu'universalisme et, à cet effet, se saisit à l'intersection de structures économiques, politiques et colonialistes qui influencent non seulement les conceptions sociétales de l'enfance, mais surtout les représentations que se font des enfants de leur positionnement dans le monde (Wells 2018 ; Spyrou 2018).

Nous discuterons d'abord du travail de formation et d'accompagnement mené auprès du personnel enseignant dans le cadre d'une série de 8 ateliers les conduisant à développer divers projets de recherche-action avec leurs élèves, traitant de la pédagogie, du climat de classe et de la voix de l'élève. L'ensemble des initiatives réalisées ont fait partie d'un projet-école dans les classes de 1re à 6e année du primaire et dans les classes de 7e et 8e année du secondaire. Nous présenterons aussi certains des projets menés ainsi qu'un court extrait du documentaire. Ceci nous conduira à réfléchir aux difficultés que pose l'intégration de pratiques inclusives dans le quotidien de la salle de classe et de l'école et au rôle que peut jouer le dialogue à plusieurs voix, résistant aux pressions de la standardisation, comme ouverture sur un monde à imaginer, un monde à créer, toujours en train de se faire (Greene 1995). Une telle réflexion nous incitera à mettre en valeur l'expérience scolaire des élèves et de leurs enseignant. e. s dans le travail de socialisation à la diversité. Nous tenons à remercier le ministère de l'Éducation de l'Ontario qui a subventionné ce projet.

Bibliographie :

Boler, M. (1999). Feeling Power: Emotions and Education. New York: Routledge

Carlson Berg, L. (2011). Un regard sur les initiatives d'éducation inclusive des élèves immigrants en milieu scolaire fransaskois. Francophonies d'Amérique, no 32 : 65-86.

Freire, P. (1998). Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Greene, M. (1995). Releasing the Imagination. Essays on Education, the Arts, and Social Change. San Francisco: Jossey-Bass.

Kumashiro, K. (2002). Troubling education: Queer activism and antioppressive pedagogy. London et New York: Routledge.

Spyrou, S. (2018). Disclosing childhoods. Research and knowledge production for a critical childhood studies. London: PalgraveMacmillan.

Wells, K. (2018). Childhood Studies. Making Young Subjects. Cambridge: Polity Press.

SYMPOSIUM 178 : LES COMPETENCES NUMERIQUES DES FORMATEURS ET DES APPRENANTS : TENDANCES ACTUELLES

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Bruno POELLHUBER, Thierry KARSENTI - Université de Montréal, Canada

Discutant.e.s : Bruno POELLHUBER

Texte de cadrage :

De plus en plus, le numérique transforme l'ensemble des secteurs d'activité humaine, y compris en éducation. Les réflexions et débats sur les compétences numériques redeviennent au cœur de nombreux travaux et le domaine évolue fortement, tout comme la terminologie du domaine : compétences informationnelles, méta-litéracie, translitératices, culture informationnelle, etc. (Boustany, 2014).

La présente proposition vise un symposium long constitué de 10 communications, qui a pour objectif d'alimenter la réflexion sur les tendances actuelles en matière de compétences numériques des apprenants et des formateurs, peu importe l'ordre d'enseignement ou le mode de diffusion de la formation. Elle pourrait aussi être scindée en deux propositions de symposium de 6 communications, en rajoutant une proposition de discussion synthèse animée par le discutant après chacun des deux grands blocs.

Bruno Poellhuber est à la fois l'organisateur et le discutant de ce symposium. Les présentateurs présenteront leurs travaux sous l'angle des implications pour les compétences numériques des formateurs et des apprenants.

Le premier bloc s'intéresse à des recherches menées sur les compétences numériques des formateurs et des apprenants, dans différents contextes. (Ntebutse et coll.) s'intéressent d'abord à l'état du développement des compétences informationnelles des adolescents, perçus à tort comme des digital natives (Prensky, 2001), à partir d'un double regard des formateurs et des apprenants.

Du côté de l'écriture à l'ère du numérique, les pratiques et les compétences numériques déclarées par les élèves du secondaire, seront analysées sous l'angle de la qualité de l'écriture à l'ordinateur, ce qui permettra à Grégoire de dégager des pistes didactiques.

Ensuite, puisque que les stratégies d'écriture se modifient à l'ère du Web 2.0 (Jenkins et al., 2006), Giroux, Peters et al. présenteront les stratégies de créacollage numérique mobilisées par les futurs enseignants lors de l'écriture.

La prochaine section portera sur les compétences numériques dans le contexte des formations en ligne, qui concerne concepteurs et tuteurs. Roy et ses collègues présentent les résultats d'une analyse lexicométrique (Labbé et Labbé, 2013) semi-automatique de réponses à des questions ouvertes posées en fin de MOOC, et dégagent des compétences essentielles à développer par les concepteurs. Racette et al. s'attardent aux compétences particulières demandées au niveau de l'encadrement dans les cours en ligne, pour tous les acteurs.

La globalisation des débats sur les compétences informationnelles et numériques a favorisé l'émergence d'un grand nombre de référentiels dans plusieurs pays et dans diverses langues (Bundy, 2002). Le deuxième grand bloc du symposium présentera les travaux du GRIIPTIC, auquel le Ministère

de l'éducation et de l'enseignement supérieur a confié l'élaboration d'un référentiel de compétences numériques.

Michelot et coll. ont réalisé une analyse lexicologique comparée des textes issus d'une recension des écrits systématique et mettent en évidence les différences culturelles et linguistiques entre référentiels francophones et anglophones. Tandis que Tremblay et coll. présentent le processus systématique d'analyse de contenu des référentiels recensés selon la méthodologie d'analyse de contenu de Miles et Huberman (2003), Poellhuber et Karsenti présentent les résultats d'une recension des écrits « prospectifs » pour dégager les tendances actuelles et futures du numérique éducatif. Parent et coll. présentent la première proposition de référentiel issue des travaux précédents ainsi que le processus de validation et ses résultats. Enfin, Karsenti et coll. présentent le référentiel québécois de la compétence numérique, avec ses 12 composantes, ainsi que les travaux futurs prévus.

Bibliographie :

Boustany, J. (2014). Le champ de l'information literacy en France à travers les publications scientifiques. Dans V. Liquète (dir.), Cultures de l'information (p. 139-158). Paris, France : CNRS éditions.

Bundy, A. (2002). Growing the community of the informed: Information literacy—A global issue. Australian Academic & Research Libraries, 33(3), 125–134.

Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M., & Robinson, A. J. (2006). Confronting the Challenges of Participatory Culture : Media Education for the 21st Century. In T. J. D. a. C. T. M. Foundation (Ed.), (pp. 1-72). Massachusetts.

Labbé, C. et Labbé, D. (2013). Lexicométrie : quels outils pour les sciences humaines et sociales ? Journées d'étude Usages de la lexicométrie en sociologie 12-13 juin 2013. Récupéré en ligne : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00834039/document

M. B. et Huberman, A. M. (2003). Analyse des données qualitatives (2e édition). Paris, France : De Boeck Université.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, Part 1. On the Horizon, 9(5), 1-6.

CIS n°131 – « Que révèle l'analyse des référentiels existants sur les compétences informationnelles et numériques? »

Auteur.e.s : Florent MICHELOT, Bruno POELLHUBER, Chantal TREMBLAY, Thierry KARSENTI - GRIIPTIC, Canada

Résumé :

La globalisation des débats sur les compétences informationnelles et numériques a favorisé l'émergence d'un grand nombre de référentiels dans plusieurs pays et dans diverses langues (Bundy, 2002). La question des littératies n'est plus propre au monde anglo-saxon dont elle est originaire. En francophonie, par exemple, le sujet a été abondamment traité sous l'angle conceptuel : doit-on parler de littératies, de cultures ou de compétences ? (Boustany, 2014; Le Deuff, 2010; Maury, 2010). Peu importe la langue, cet angle mérite d'être discuté et le foisonnement conceptuel actuel l'atteste (voir notamment Andretta, 2012; Jacobson et Mackey, 2016).

La plupart des études se sont penchées sur des analyses de corpus de taille restreinte (voir notamment Bruce, 2011; Rader, 2002). Des démarches bibliométriques ont élargi le spectre sans pour autant raffiner l'étude du contenu (voir notamment Kim et Lee, 2017). Une analyse textuelle aurait l'avantage de prolonger cette réflexion en étudiant comment les compétences informationnelles et numériques sont ensuite traduits en termes de référentiels.

Dans les réflexions actuelles sur l'élaboration de nouveaux référentiels sur les compétences informationnelles et numériques, l'étude des référentiels existants est un exercice indispensable : en fait, ces compétences sont imbriquées avec l'exercice de la citoyenneté au 21e siècle (Gómez-Hernández et Saorín, 2016). L'objectif de cette recherche est de nourrir les réflexions grâce à un état des lieux qui serait élargi. Pour ce faire, une étude approfondie de référentiels produits à travers la planète vise à prendre en compte la diversité des tendances existantes.

Cette communication présentera comment nous avons référencé 125 documents reliés aux compétences informationnelles, aux compétences 21e siècle et aux compétences numériques. Ces textes ont été choisis parmi des référentiels professionnels ou scolaires, des référentiels académiques ainsi que les «méta-référentiels» (c'est-à-dire des référentiels basés sur des référentiels) ou encore des recensions scientifiques. Nous exposerons la façon dont ils ont été catégorisés en fonction de leur origine, de leur langue, de la nature du public, etc. Grâce au logiciel IraMuTeQ, un logiciel d'analyse statistique et textuelle, les référentiels ont été systématiquement préparés et codés pour faire ressortir schématiquement la fréquence de récurrence et la proximité lexicale et analyser les contextes d'utilisation d'expressions ou concepts majeurs. Ces textes en langue française, anglaise, allemande, etc. ont alors été étudiés pour faire émerger un portrait type des objectifs de ce genre de documents, selon qu'ils ont été écrits en français ou dans d'autres langues.

Il résulte de l'analyse que les résultats reflètent des différences significatives selon la langue du référentiel. Dans l'analyse des référentiels dans une langue autre que le français, le mot learn apparaît comme un élément central. L'enseignant est un élément secondaire de l'environnement de l'apprenant. L'enseignant a une place plus importante dans le corpus en français. Ainsi, les mots enseignants et élèves sont les 4e et 5e termes les plus employés (1613 fois contre 1395, soit 13,5 % de plus) dans le corpus en français. Pour comparaison, le terme student est le 3e terme du corpus anglais (4216 fois) et le terme teacher n'en est que le 12e (1815 fois, soit 56,9 % de moins).

Les tendances dégagées permettent d'étudier les orientations théoriques prises par les référentiels et d'illustrer les convergences ou divergences, à l'image de la présence croissante de l'aspect culturel. Ce tour d'horizon constitue une source d'informations pour bonifier les référentiels en constructions par de nombreux gouvernements ou institutions. Par ailleurs, cette analyse, pilotée sous le logiciel IRaMuTeQ, se présente comme une proposition de méthodologie intéressante pour des études similaires qui impliquent une quantité importante de données textuelles.

Bibliographie :

Boustany, J. (2014). Le champ de l'information literacy en France à travers les publications scientifiques. Dans V. Liquète (dir.), *Cultures de l'information* (p. 139-158). Paris, France : CNRS éditions.

Bruce, C. (2011). Information Literacy Programs and Research: An International Review. *The Australian Library Journal*, 60(4), 326-333. doi:10.1080/00049670.2011.10722652

Bundy, A. (2002). Growing the community of the informed: Information literacy—A global issue. *Australian Academic & Research Libraries*, 33(3), 125–134.

Gómez-Hernández, J.-A. et Saorín, T. (2016). Trends in Information Literacy Programmes to Empower People and Communities: Social Technologies Supporting New Citizen Needs. Dans *Handbook of Research on Comparative Approaches to the Digital Age Revolution in Europe and the Americas* (p. 315–331). IGI Global.

Jacobson, T. E. et Mackey, T. P. (dir.). (2016). *Metaliteracy in practice*. Chicago, IL : American Library Association.

Kim, S. U. et Lee, Y. G. (2017). Explicating the trends of information literacy studies in the higher education context: A pilot study. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 54(1), 724–725.

Le Deuff, O. (2010). Bouillon de cultures : la culture de l'information est-elle un concept international? Dans F. Chapron et É. Delamotte (dir.), *L'éducation à la culture informationnelle* (p. 49-57). Villeurbanne : Presses de l'enssib.

Maury, Y. (2010). *Définition(s) de la culture informationnelle* (Rapport de recherche). Lille, France : Lille 3. Repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01009392

Rader, H. B. (2002). Information Literacy 1973-2002: A Selected Literature Review. *Library Trends*, 51(2), 242–59.

CIS n°157 – « Regard croisé sur les croyances des enseignants et des futurs enseignants à l'égard de la compétence numérique des élèves du secondaire »

Auteur.e.s : Jean Gabin NTEBUTSE, Amanda LOPEZ, Charles BOURGEOIS - Université de Sherbrooke, Canada

Résumé :

Que ce soit au Canada ou partout ailleurs dans le monde, on reconnait l'omniprésence du numérique dans la vie quotidienne des adolescents (UNICEF, 2017; Karsenti et Bugmann, 2017). Plusieurs recherches sont d'ailleurs consacrées aux usages du numérique par les adolescents (Alava, 2013; Buckingham, 2007; CEFRIO, 2009; Doueihi, 2013; Fluckiger,2008; Livingstone, et al., 2011; Steeves, 2014). Les technologies numériques offrent aux adolescents la possibilité de développer une culture numérique (Fluckiger, 2008; Lardellier, 2006) et des environnements d'apprentissage attrayants qui brouillent les frontières entre l'éducation formelle et l'éducation informelle (UNESCO, 2011), en même temps qu'elles tendent à faire tomber les frontières institutionnelles classiques entre la maison, l'école et les loisirs (Furlong et Davis, 2012; Lai, Khaddage et Knezek, 2013).

S'il existe un large consensus autour du fait que les adolescents ont un rapport très étroit avec ces technologies numériques , on note cependant une controverse au sujet de la compétence numérique développée avec leur utilisation. Certains auteurs considèrent que les adolescents sont des natifs du numérique et qu'ils développent avec le numérique des habiletés qui font appel à des processus cognitifs de haut niveau, possèdent de nouveaux styles d'apprentissage, et éprouvent des besoins particuliers d'apprentissage qui dépassent les systèmes éducatifs actuels (Prensky, 2001b; Dede, 2005). À l'opposé, d'autres auteurs (Kirschner et Van Merriënboer, 2013; Gallardo-Echenique et al.,

2015; Guichon, 2012; Selwyn, 2009; Collin, 2013) remettent en question ce portrait très optimiste de la compétence numérique qu'on veut accorder aux digital natives. En effet, pour ces auteurs, les digital natives ne sont pas une génération homogène tant au niveau de l'avoir (l'accès aux technologies), du savoir (étendue des compétences et des usages technologiques pouvant être mobilisés) que du pouvoir (capacité à mettre à profit les usages et les compétences technologiques).

Par ailleurs, même si la mise en évidence de cette controverse présente un intérêt évident, il importe de remarquer qu'elle fait peu appel aux études qui reflètent le point de vue des enseignants ou des futurs enseignants alors qu'ils constituent des acteurs de premier plan pour le développement de la compétence numérique des élèves du secondaire. C'est dans cette perspective que nous avons mené deux recherches qualitatives auprès de ces deux catégories d'acteurs, en l'occurrence les enseignants en exercice et les finissants des programmes de formation à l'enseignement au secondaire. Deux questions étaient au cœur de ces deux recherches : premièrement, quelles sont leurs croyances au sujet de la compétence numérique des élèves du secondaire? Deuxièmement, comment envisagent-ils leur rôle dans le développement de ladite compétence numérique?

Sur le plan méthodologique, les données ont été collectées par entrevues semi-dirigées auprès de 17 enseignants en exercice pour la première étude et de 36 étudiants finissants des programmes de formation à l'enseignement au secondaire pour la deuxième étude.

L'objectif de cette communication est de présenter un regard croisé sur les résultats de ces deux recherches obtenus par analyse thématique sur les verbatim d'entrevues. Globalement, il ressort une grande convergence quant aux croyances des deux catégories d'acteurs à l'égard du niveau du développement de la compétence numérique des élèves et quant au rôle qu'ils se voient assumer pour la développer davantage. En effet, toutes les deux catégories d'acteurs deux considèrent que la compétence numérique est faiblement développée chez les élèves. De plus, ils sont conscients du rôle important qu'ils sont appelés à jouer pour la faire développerdavantage. Cependant, les préoccupations exprimées sont davantage teintées par les contextes institutionnels d'action pour les enseignants en exercice et de formation pour les futurs enseignants.

Bibliographie :

Alava, S. (2013). Usages numériques des adolescents et compétences scolaires acquises.Formation et profession, 21(2), 34-51.

Kirschner, P.A. et Van Merriënboer, J.J.G. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. Educational Psychologist, 48(3), 169-183.

Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M. et Picci, P. (2012). Are young generations in secondary digitally competent? A study on Italian teenagers. Computers & Education, 58(2), 797-807.

Gallardo-Echenique, E.E., Marques-Molias, L., Bullen, M. et Strijbos, J-W. (2015). Let's talk about digital learners. International Review of Research in Open and Distributed Learning. 16 (3), 156-187.

Karsenti, T. et Bugmann, J. (2017). Enseigner et apprendre avec le numérique. Montréal :Presses de l'Université de Montréal.

Lai, K.W., Khaddage, F. et Knezek, G. (2013). Blending student technology experiences in formal and informal learning. Journal of Computer Assisted learning, 29, 414-425.

Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants, Part 1. On the Horizon, 9(5), 1-6.

CIS n°167 – « L'encadrement dans les cours en ligne, quelles compétences pour les encadrants? »

Auteur.e.s : Nicole RACETTE, Guillaume DESJARDINS, Martin HOULE - Téluq, Canada

Résumé :

Les cours en ligne et les cours hybrides (portion d'au moins 50% en ligne) représentaient 16 % des inscriptions universitaires au Canada en 2015, et ont augmenté de 11 % par année de 2011 à 2015, se situant principalement en administration, en arts et sciences humaines et en éducation (Bates et al., 2017). Cette progression importante des cours en ligne bouscule les façons de faire et implique beaucoup plus d'intervenants qu'en présentiel, dont un professeur, un dispositif d'enseignement, un personnel dédié à l'encadrement des étudiants (appelé tuteur, correcteur ou encadrant), et ce, lorsque le professeur délègue l'encadrement des étudiants à une tierce partie. Selon Berrouk et Jaillet (2017), le dispositif a un effet sur l'encadrement, bien qu'il y ait tout de même une distinction entre le prescrit et le réel. Il y a lieu de se demander comment toutes ces parties prenantes arrivent à s'harmoniser entre elles, sachant qu'en formation universitaire à distance, la persévérance et la réussite sont plus faibles qu'en formation en présentiel (Asarta et Schmidt, 2017). Pour répondre à cette question, une recherche a été mise sur pied, financée par le Fonds de Recherche du Québec, Société et Culture (FRQSC), qui combine des approches quantitative (questionnaires et traces) et qualitative (entrevues et analyses de cours) et porte sur les cours de 1er cycle universitaire. La population provient de cours offerts uniquement à distance et de cours hybrides (une partie en ligne et une autre en présentiel). L'échantillon se compose de trois types de répondants : 1) les étudiants universitaires inscrits dans ces cours pendant les trois premiers semestres des programmes de formation, (2) les intervenants dans ces cours et (3) les professeurs et/ou équipes pédagogiques qui ont conçu ces cours.

Cette communication porte sur les compétences attendues des encadrants, par les équipes de conception, d'une part, et par les étudiants, d'autre part, en lien avec le design du cours en ligne et la discipline abordée, sachant que les fonctions dévolues aux encadrants dans les cours en ligne portent normalement sur l'accueil, l'accompagnement technique, disciplinaire, méthodologique et social ainsi que sur l'évaluation (Chafiq et Talbi, 2017). Ces compétences optimales, selon les contextes, intéresseront autant le personnel à l'encadrement, les établissements, les professeurs qui font de l'encadrement que les professeurs appelés à gérer une équipe d'encadrement.

Bibliographie :

Asarta, C. J., & Schmidt, J. R. (2017). Comparing student performance in blended and traditional courses: Does prior academic achievement matter?. The Internet and Higher Education, 32, 29-38.

Bates, T., Desbiens, B., Donovan, T. Martel, E., Mayer, D., Paul, R,, Poulin, R et Seaman, J. (2017). Évolution de la formation à distance et de l'apprentissage en ligne dans les universités et collèges duu Canada. Responsables du sondage national sur la formation à distance et l'apprentissage en ligne dans les établissements postsecondaire, Vancouvert (Colombie-Britannique), Canada.

Berrouk, S, et Jaillet, A. (2017). Les représentations des tuteurs en FAD à l'égard de leurs pratiques et de leurs fonctions tutorales. Distances et médiations des savoirs [En ligne], 17 | 2017, mis en ligne le 23 mars 2017, consulté le 01 juillet 2017. URL : http://dms.revues.org/1795 ; DOI : 10.4000/dms.1795

Chafiq, N., & Talbi, M. (2017). Tutoring Functions in a Blended Learning System: Case of Specialized French Teaching. International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 8(2), 24-28.

CIS n°179 – « Conception de formations en ligne : quelles implications de l'analyse lexicométrique de l'appréciation des MOOCs pour les compétences des concepteurs »

Auteur.e.s : Normand ROY (1), Pierre-Olivier GARAND (2), Bruno POELLHUBER (1) - (1) Université de Montréal, Canada, (2) Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Résumé :

Les cours en ligne ouverts aux masses (MOOC) ont permis à de nombreux établissements de mettre en place des dispositifs de production innovants, qui pour plusieurs, n'étaient tout simplement présents auparavant. Près de 8 ans après l'année du MOOC, les différents acteurs impliqués dans le phénomène s'interrogent maintenant sur de nouveaux enjeux : à quels besoins répond-on, comment l'évaluer, est-ce vraiment une innovation, quelle reconnaissance lui donner (Bonasio, 2017; Charlier, 2014). De plus, les attentes des apprenants sont de plus en plus hautes : reconnaissances des acquis, programmes plus complexes et avancés, offres diversifiées de cours, qualité des contenus, etc. Malgré la gratuité, les participants ont des standards de qualité élevée, considérant que les cours sont offerts par des établissements universitaires. En conséquence, les universités se doivent d'être à l'écoute et être prêtes à adapter leur offre. Mais comment être à l'écoute de milliers, voire des dizaines de milliers d'apprenants, tout en limitant les ressources nécessaires? L'une des pistes étudiées dans ce projet est celle de l'analyse lexicométrique semi-automatique des réponses à des questionnaires de qualité.

« La lexicométrie est l'alliance des sciences du langage, des statistiques et de l'informatique » (Labbé et Labbé, 2013, p.1). L'analyse lexicométrique semi-automatique identifie le vocabulaire récurrent, les groupes de mots significatifs ou encore les types de mots utilisés (verbe, nom, adjectif, etc.). Notre objectif était de construire un système de classement basé sur des mots significatifs qui permet de soutenir les concepteurs des cours en ligne à la suite d'une itération d'un cours. En demandant aux participants de répondre aux questions suivantes : quels sont les aspects appréciés et quels sont les aspects à améliorer, il est donc possible d'identifier et de corriger rapidement les éléments identifiés par les apprenants. À chaque nouveau cours ajouté à la base de données, l'analyse devient de plus en plus efficace et permet d'identifier rapidement les aspects à améliorer. Au total, nous avons fait l'analyse graduelle de milliers de réponses, provenant de 5 MOOCs. Une analyse réalisée sur du nouveau matériel a fait émerger les ressemblances avec les autres cours analysés, mais surtout, les différences sur les aspects étudiés.

Les résultats préliminaires ont permis d'identifier différents éléments essentiels aux concepteurs : vidéos trop longues, questionnaires trop alambiqués, etc. Et également des éléments à mettre en valeur dans les autres MOOC : présence des professeurs lors du MOOC, importance des contenus de qualité, etc. Autres résultats, l'introduction d'un cours avec des activités collaboratives a permis de constater que les aspects collaboratifs (« tweetmeeting » et « collaboration ») sont apparus dans le vocabulaire des aspects appréciés, mettant ainsi en évidence le potentiel pédagogique des usages davantage orientés vers les échanges entre les étudiants et le professeur. Pour les concepteurs, l'analyse lexicométrique permet de réagir rapidement sur une activité, un changement ou l'introduction de nouvelles ressources. Par conséquent, mieux comprendre les besoins des apprenants permet de développer les compétences sollicités par les besoins des apprenants

Dans cette présentation, nous mettrons en évidence la conception d'une procédure semi-automatique, qui permettra dans l'avenir de soutenir les concepteurs de cours en ligne, et notamment ceux des MOOCs qui sont confrontés à des milliers d'apprenants.

Bibliographie :

Bernadette C. (2014). Les MOOC : une innovation à analyser. Distances et médiations des savoirs [En ligne], 5 | 2014

Bonasio, A. (2017). Now that MOOCs are mainstream, where does online learning go next? Repéré le 26 octobre, 2018, à l'adresse : https://thenextweb.com/contributors/2017/07/19/now-moocs-mainstream-online-learning-go-next/

Labbé, C. et Labbé, D. (2013). Lexicométrie : quels outils pour les sciences humaines et sociales ? Journées d'étude Usages de la lexicométrie en sociologie 12-13 juin 2013. Récupéré en ligne : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00834039/document

CIS n°214 – « Pratiques et compétences numériques des élèves du secondaire en classe de français »

Auteur.e.s : Pascal GRÉGOIRE - (1) UQAT (U. du Québec en Abitibi-Témiscamingue), Canada

Résumé :

Si l'avènement des sociétés du savoir a rendu cruciales les habiletés en littératie dite traditionnelle, l'hégémonie du numérique, elle, a imposé la maîtrise d'habiletés nouvelles, associées notamment aux littératies informationnelle et numérique. Or, la maîtrise de ces dernières serait d'abord et avant tout tributaire du niveau de compétence à écrire (Warschauer, 2007).

Toutefois, la distinction entre les littératies traditionnelle, d'une part, et numérique, d'autre part, apparaît de plus en plus ténue : écrire suppose de plus en plus de pouvoir recourir à des outils numériques. Ainsi, dans son récent Plan d'action numérique (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2018),legouvernement québécois a proposé d'abandonner les évaluations papier traditionnelles et de les remplacer progressivement par des versions numériques. Dans un avenir proche, c'est donc dire que l'école québécoise évaluera la compétence à écrire à l'ordinateur. Pour appuyer sa décision, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) invoque notamment la familiarité des élèves avec les outils de révision et de correction numériques. Or, les apprenants ont-ils les compétences permettant d'écrire à l'aide des technologies ? Et l'école leur enseigne-t-elle adéquatement à utiliser ces outils? Voilà les deux questions qui constitueront le cœur de l'actuelle communication.

Pour répondre à la première, nous présenterons brièvement certains résultats quantitatifs se dégageant d'une étude quasi expérimentale, que nous avons menée pour le compte du MEES. Notre recherche visait à explorer les effets du traitement de texte et d'un outil numérique d'aide à la révision et à la correction sur la performance d'élèves de 5esecondaire lors d'une épreuve ministérielle d'écriture. Dans le cadre de ce volet de la recherche, nous avons analysé quelque 600 textes authentiques, évalués sur le plan de la grammaire de la phrase (orthographe grammaticale, orthographe d'usage, syntaxe, ponctuation), mais aussi, sur le plan de la grammaire du texte (adaptation à la situation de communication, cohérence textuelle, vocabulaire) par des correcteurs chevronnés. Notre analyse révèle que l'utilisation du numérique en situation d'évaluation débouche sur une amélioration de l'orthographe, seulement chez les scripteurs ayant eu à utiliser un réviseur informatisé avancé, Antidote. Ces résultats nous amènent à nous interroger sur la compétence des

élèves : devant des améliorations aussi localisées et aussi tributaires d'un outil, peut-on dire qu'ils arrivent à tirer parti des potentialités du numérique?

Pour répondre à la seconde question, nous présenterons les résultats qualitatifs issus d'entrevues individuelles et d'un questionnaire portant sur les usages déclarés du numérique. Il en ressort une dichotomie intéressante : si les élèves ciblent aisément certains avantages du numérique (ex. : rapidité), ils ne l'utilisent pas aussi intensément qu'on s'y attendrait, du moins à des fins d'apprentissage. En effet, ils ont déclaré lire peu sur support numérique, utiliser rarement les outils de révision informatisés, tant à l'école qu'à la maison, et n'écrire au clavier qu'à une vitesse moyenne. Alors que le gouvernement propose de numériser les épreuves d'évaluation, peut-on dire que l'école amène efficacement les élèves à développer les compétences numériques nécessaires à la réussite de telles épreuves? Chose sûre, notre recherche met en évidence que des formations rares, brèves et ciblées ne suffisent pas.

Nous conclurons cette communication en revenant sur la notion de compétence scripturale (Dabène, 1991) et sur la définition même de l'écriture (Reuter, 1996) à l'ère du numérique. Nous nous demanderons notamment comment la compétence à utiliser des outils numériques pour écrire rejaillit sur l'apprentissage même de l'écriture, proposant des avenues de recherche qu'il nous semble impérieux d'explorer.

Bibliographie :

Connelly, V., Gee, D. et Walsh, E. (2007). A Comparison of Keyboarded and Handwritten Compositions and the Relationship with Transcription Speed. British Journal of Educational Psychology, 77(2), 479-492.

Crook, C. et Bennett, L. (2007). Does using a computer disturb the organization of children's writing? British Journal of Developmental Psychology, 25(2), 313-321. doi: 10.1348/026151006X143164=

Dabène, M.(1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. Repères, 4, pp. 9-22.

Graham, S. et Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. Journal of Educational Psychology, 99(3), 445-476. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.445

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2018). Plan d'action numérique. Repéré
à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf

Reuter, Y. (1996). Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture. Paris : ESF.

Warschauer, M. (2007). The paradoxical future of digital learning. Learning Inquiry, 1(1), 41-49.

CIS n°241 – « Stratégies et rôles d'un processus de consultation pour l'élaboration d'un référentiel de la compétence numérique »

Auteur.e.s : Simon PARENT, Thierry KARSENTI, Bruno POELLHUBER, Chantal TREMBLAY - Université de Montréal, Canada

Résumé :

En 2017, le Groupe de recherche interuniversitaire sur l'intégration pédagogique des TIC (GRIIPTIC) s'est vu confier l'élaboration d'un référentiel de la compétence numérique par le Ministère de l'Éducation du Québec. Dès lors, nous avons mis en œuvre un processus de conception et de validation qui s'est conclu, à l'été 2018, par l'instauration d'un vaste processus de consultations auprès des différents acteurs du milieu de l'éducation au Québec. L'idéation, la mise en œuvre et l'analyse des données issues de cette vaste consultation ont mené à la formulation de nombreux constats issus de réflexions itératives et rétroactives.

Ces consultations, qui ont été tenues tant en ligne que de visu, ont permis de colliger des milliers de données, que ce soit sous la forme de valeurs (échelles de Likert) ou de commentaires (réponses ouvertes). Alors que les échelles visaient à recueillir l'opinion des répondants quant au degré d'importance et au degré de clarté qu'ils accordaient à chacune des dimensions de la compétence numérique, les réponses ouvertes visaient quant à elles à solliciter certains commentaires relevant d'impressions générales ou de précisions, voire de nuances quant aux valeurs attribuées au moyen des échelles. Empiriquement, ce sont plus de 340 personnes rattachées à huit instances et associations provinciales qui ont répondu à cette consultation et, ce faisant, ont contribué à la constitution d'un corpus de données imposant réunissant des centaines de commentaires. Ce corpus fut étudié par l'emploi concomitant d'analyses quantitatives et qualitatives, et mobilisant des méthodes parmi lesquelles figurent notamment l'analyse thématique de contenu et les mesures statistiques. Or, en ce qui concerne les consultations de visu, leur utilisation est principalement justifiée par la nécessité de prendre en compte le contexte particulier propre aux différentes instances consultées. Elles ont en fait pris le forme de groupes de discussion. Ainsi, les séances de consultations ont été structurées en deux volets : le premier volet était un exposé magistral des principales dimensions de la compétence numérique et des éléments qui composaient chacune des dimensions. Puis, le second volet avait pour but de favoriser les interventions des participants, qui ont été appelés à énoncer leurs premières impressions, à chaud. Bien entendu, chacun des modes de consultation (en ligne et de visu) possède plusieurs avantages, mais aussi des inconvénients. Cela dit, les résultats et l'analyse qui en ont découlé démontrent bien le caractère complémentaire et l'effet de triangulation associé à l'emploi concomitant de ces deux modes de consultation.

Au demeurant, à l'issue de ce processus complexe et aux multiples facettes, nous sommes en mesure de tirer plusieurs conclusions sur les stratégies employées et sur le rôle du processus de consultations au sein d'un projet de création du référentiel de la compétence numérique du Québec. Nous revisitons dans cette communication les différents principes théoriques et empiriques des consultations en ligne (Bethlehem, 2009; Denscombe, 2009; Deutskens et al., 2004; Frippiat et Marquis, 2010) et de visu (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018; van der Maren, 2004) en les contextualisant au regard de notre propre démarche de recherche. Nous énonçons également des recommandations en lien avec les stratégies mises en œuvre. Cette communication se veut donc à la fois un bref aperçu contextualisé et ancré dans la pratique d'un véritable processus de consultations, de même qu'une occasion de revisiter les conceptions théoriques aux fondements de la recherche en sciences de l'éducation.

Bibliographie :

Bethlehem, J. (2009). Online Surveys. Dans J. Bethlehem (dir.), *Applied survey Methods: A Statistical Perspective* (p. 276-309). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Denscombe, M. (2009). Item non-response rates: a comparison of online and paper questionnaires. *International Journal of Social Research Methodology, 12*(4), 281-291. doi:10.1080/13645570802054706

Deutskens, E., de Ruyter, K., Wetzels, M., & Oosterveld, P. (2004). Response Rate and Response Quality of Internet-Based Surveys: An Experimental Study. *Marketing Letters, 15*(1), 21-36. doi:10.1023/b:mark.0000021968.86465.00

Frippiat, D. et Marquis, N. (2010). Les enquêtes par Internet en sciences sociales: un état des lieux. *Population, 65*(2), 309-338. doi:10.3917/popu.1002.0309

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation: étapes et approches.* (4e éd.). Québec: Canada: Les Presses de l'Université de Montréal.

van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation.* (2e éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

CIS n°242 – « Vers un référentiel de la compétence numérique interordres au Québec »

Auteur.e.s : Thierry KARSENTI, Bruno POELLHUBER, Chantal TREMBLAY, Simon PARENT - Université de Montréal, Canada

Résumé :

L'objectif de cette communication est de présenter le référentiel de la compétence numérique interordres au Québec (Canada). Ce travail de recherche fait suite à quatre ensembles de travaux réalisés et présentés plus tôt. Nous avons d'abord réalisé une importante recension et une analyse lexicale rigoureuse de l'ensemble des référentiels portant sur le numérique en éducation à travers le monde. Nous avons ensuite réalisé une synthèse de la littérature scientifique sur la question, en procédant avec le même type d'analyse. Nous avons ensuite fait une synthèse des études prospectives portant sur le numérique en éducation, comme des écrits du type « NMC Horizon Report » (2017) qui présentent les tendances actuelles et futures du numérique en éducation. Cela nous a permis de réaliser une première ébauche du référentiel de la compétence numérique interordres au Québec. Nous avons ensuite soumis ce référentiel à un vaste processus de consultation auprès d'acteurs-clés de l'éducation (n=345). Ici, nous présentons le fruit de cet important travail scientifique d'élaboration d'un référentiel de la compétence numérique. Dans le cadre de cette communication, nous présenterons les 12 dimensions de ce référentiel, soit : 1. Agir en citoyen numérique responsable ; 2. Saisir tout le potentiel du numérique pour l'apprentissage ; 3. Développer et mobiliser sa culture informationnelle ; 4. Collaborer à l'aide du numérique ; 5. Communiquer à l'aide du numérique ; 6. Produire du contenu (avec le) numérique ; 7. Mettre à profit les technologies pour favoriser l'inclusion et répondre à des besoins diversifiés ; 8. Mettre à profit le numérique pour sa vie professionnelle actuelle ou future ; 9. Résoudre une variété de problèmes avec le numérique ; 10. Développer sa pensée critique envers et avec le numérique ; 11. Innover et faire preuve de créativité avec le numérique ; 12. Développer et mobiliser des compétences technologiques.

Enfin, il semble important de rappeler certains des principes sur lesquels repose ce cadre de référence. Premièrement, il tient compte des plus récentes recherches en sciences de l'éducation et des pratiques innovantes. Sans nier les risques qui peuvent découler de la « fracture numérique » (Bakehe et al., 2017), ce cadre appréhende néanmoins le numérique en tant qu'outil d'inclusion. À cet égard, une conception universelle du numérique en enseignement devrait permettre un usage de celui-ci par toute personne, sans nécessiter ni d'adaptation ou de conception spécifique, quels que soient le sexe, l'âge, sa situation ou le handicap de cette personne. De plus, il s'inscrit dans l'approche par compétence (Tardif, 2006), notion qui doit être comprise en tant que « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006). À cet effet, nous reprenons donc à notre compte les caractéristiques d'une compétence conçue comme un savoir-agir complexe. Cependant, il serait irréaliste de prévoir l'ensemble des activités possibles considérant les évolutions technologiques que nous vivons au quotidien. Aussi, les compétences peuvent se combiner, ce qui semble nécessaire. Ainsi, ce cadre de référence ne repose pas sur une approche en silos. Au contraire, il permet plutôt un large éventail de combinaisons de dimensions de la compétence numérique. Ensuite, les compétences se développant tout au long de la vie, on ne peut imaginer un cadre de référence qui serait hiérarchique et linéaire. En effet, chaque compétence est amenée à évoluer, à être renforcée ou mise à jour, ce qui implique un caractère cyclique. Ainsi, la mise en œuvre de cette compétence est à la fois itérative et récursive.

Bibliographie :

Bakehe, N. P., Fambeu, A. H. et Piaptie, G. B. T. (2017). Les fractures numériques diminuent-elles au Cameroun? *Réseaux, 1*(201), 147-174. doi: 10.3917/res.201.0147

Becker, S. A., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall, C. G., & Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC horizon report: 2017 higher education edition* (pp. 1-60). The New Media Consortium.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière-éducation.

CIS n°277 – « Que révèle l'analyse des référentiels existants sur les compétences numériques (partie 2)"

- Analyse qualitative de référentiels de compétences numériques et informationnelles : tendances mondiales observées »

Auteur.e.s : Chantal TREMBLAY, Thierry KARSENTI, Florent MICHELOT, Bruno POELLHUBER - Université de Montréal, Canada

Résumé :

Les tendances récentes liées à l'utilisation du numérique démontrent l'importance de développer les compétences numériques et informationnelles des citoyens du XXIe siècle. Toutefois, il ne semble pas y avoir de consensus dans la littérature scientifique internationale quant à la définition de ces compétences et les habiletés qui les composent (Ala-Mutka, 2011). Cette pluralité s'observe aussi au Canada, où des variances entre les provinces sont présentes (Hoechsmann et DeWaard, 2015). Dans ce contexte, le Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec a mandaté l'équipe de recherche afin de recenser les principaux référentiels de compétences numériques,

informationnelles et du XXIe siècle, dans le but de décrire leurs similitudes et leurs différences majeures et de s'inspirer de cette analyse pour concevoir un référentiel québécois.

Une recension et une analyse de 73 référentiels internationaux portant sur ces compétences ont été effectuées. Une première catégorisation a permis de les regrouper selon le niveau scolaire auquel ils s'adressent, leur région géographique, le public cible (enseignant ou apprenant) et leur date de publication. Puis, une analyse de contenu systématique a été réalisée à partir de la méthodologie suggérée par Miles et Huberman (2003), à partir d'un codage émergent, les compétences constituant les unités de sens. La grille de codage a été élaborée après une analyse approfondie de six référentiels choisis pour refléter la diversité observée à travers l'ensemble du corpus. Les trois premières catégories principales (information, citoyen du XXIe siècle et outils numériques) reflètent les compétences listées dans ces référentiels qui sont généralement séparées selon qu'elles concernent : les compétences reliées à la recherche et à l'utilisation de l'information, les comportements des individus lorsqu'ils interagissent avec le numérique et les compétences reliées à l'utilisation d'outils numériques, tant dans un objectif d'apprentissage que pour un usage quotidien. Après la conception de cette grille, un contre-codage à l'aveugle a été effectué sur un échantillon du corpus afin de s'assurer de la clarté de la grille et d'y apporter les ajustements nécessaires.

Une première analyse qualitative a été menée après le codage de 26 référentiels. Celle-ci a permis d'élaborer une quatrième catégorie principale (apprentissage avec le numérique), qui porte sur les compétences d'utilisation du numérique en contexte d'apprentissage et d'enseignement. Il nous a aussi été possible de décrire des énoncés représentant des habiletés associées à chaque catégorie principale, qui illustrent les tendances observées, et de modifier la grille de codage pour tenir compte des résultats préliminaires. Puis, une seconde phase de codage a été réalisée sur l'ensemble du corpus.

Les principaux résultats de cette analyse fournissent 21 codes regroupés en quatre catégories principales. L'analyse effectuée a permis d'identifier les principales tendances, notamment l'importance des habiletés liées à la recherche et à l'évaluation de l'information. La majorité des référentiels abordent la nécessité d'adopter un comportement éthique et responsable lors de l'utilisation du numérique. Plusieurs décrivent des habiletés liés à l'utilisation d'outils numériques, tel que la programmation, dans le cadre d'activités pédagogiques ou d'activités de tous les jours.

Les résultats montrent des différences notables parmi ces référentiels, notamment lorsqu'ils sont comparés selon leur niveau scolaire ou l'utilisation d'outils spécifiques. Ainsi, il nous semble préférable de rédiger un référentiel dans lequel les énoncés de compétences progressent avec le niveau de maitrise de l'apprenant. Enfin, il nous semble nécessaire d'éviter de référencer des outils technologiques spécifiques pour en assurer la pérennité.

Bibliographie :

Ala-Mutka, K. (2011). Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. Luxembourg, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Ananiadou, K. et Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries (p. 34). Paris, France : OECD.

Ferrari, A., Punie, Y., Brečko, B. N. et Institute for Prospective Technological Studies. (2013). DIGCOMP: a framework for developing and understanding digital competence in Europe. Luxembourg, Luxembourg : Publications Office.

Hoechsmann, M. et DeWaard, H. (2015). Mapping Digital Literacy Policy and Practice in the Canadian Education Landscape. Ottawa, Canada: MediaSmarts.

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). Analyse des données qualitatives (2e édition). Paris, France : De Boeck Université.

CIS n°294 – « Regard sur les tendances émergentes et futures du numérique éducatif et sur leurs implications pour les compétences numériques »

Auteur.e.s : Bruno POELLHUBER, Thierry KARSENTI - Université de Montréal, Canada

Résumé :

Dans le contexte des changements générationnels et des transformations sociales par le numérique, il y a émergence de nombreux référentiels qui tentent d'identifier les compétences du XXIe siècle ou les compétences numériques à développer par les apprenants et/ou par les formateurs (Trilling & Fadel, 2012). La plupart des grands pays industrialisés se sont dotés récemment de référentiels de compétences numériques (. Une telle démarche est en cours au Québec, alors que le Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur a confié au GRIIPTIC l'élaboration d'un référentiel de compétences numériques.

Une recension systématique des écrits et une analyse lexicologique de ceux-ci ainsi qu'une analyse de contenu des différents référentiels ont déjà été réalisés (voir présentations de Michelot et al. et de Tremblay et al. dans le même symposium). Cependant, afin de rendre le référentiel à l'épreuve du futur, nous avons effectué une recension systématique des écrits de nature propective tels que le NMC Horizon Report (Educause, 2018), ou le Future Trends Report (2018). Nous nous sommes aussi alimentés de quelques rapports de recherche récents (par exemple Shea, 2018 sur la formation hybride) et d'écrits de bloggeur reconnus pour leur veille (tel que Stephen Downes et George Siemens). À partir d'une analyse de contenu de ces différents écrits (Miles et Huberman, 2003), et de celle des résultats d'une consultation d'un groupe d'experts en pédagogie numérique, nous avons dégagé les grandes tendances actuelles et futures du numérique éducatif.

L'analyse de contenu nous a amené à identifier douze grandes tendances incontournables dans le numérique éducatif :

1. Mobilité

2. L'apprentissage en tout lieu et en tout temps (MOOD, FAD et formations hybrides) et les outils et approches qui le soutiennent

2a) Apprentissage actif

2b) Classe inversée

2c) Vidéo pédagogique

2d) Rétroactions informatisées

2e) Ressources éducatives libres

3. Compétences numériques

4. Nouveaux espaces d'exploration et d'apprentissage

5. Nouveaux ENA

6. Pensée informatique

7. Ludification et jeux sérieux

8. XR (« extended reality » : réalité virtuelle, réalité virtuelle immersive, réalité augmentée)

9. Analytique de l'apprentissage

10. Apprentissage adaptatif

11. Intelligence artificielle

12. Internet des objets

Ces tendances seront présentées, avec le rationnel qui les sous-tend, tout comme leur implications pour les compétences numériques des formateurs et des apprenants.

Bibliographie :

EDUCAUSE (2018). NMC Horizon Report. 2018 Higher Education Edition. In T. J. D. a. C. T. M. Foundation (Ed.), (pp. 1-72). Massachusetts.

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). Analyse des données qualitatives (2e édition). Paris, France : De Boeck Université.

Shea, P., & Bidjerano, T. (2018). Online Course Enrollment in Community College and Degree Completion: The Tipping Point. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 19(2).

Trilling, B., & Fadel, C. (2012). 21st century skills: Learning for life in our times. John Wiley & Sons.

SYMPOSIUM 217 : MOBILITE INSTITUTIONNELLE : RESISTANCES, CREATIVITE ET PARTENARIAT

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Frédérique MONTANDON (1), Aurélie MAURIN SOUVIGNET (2) - (1)UPEC - LIRTES, France, (2)UP13, USPC, UTRPP, France

Discutant.e.s : Thérèse PEREZ-ROUX

Texte de cadrage :

Dans notre environnement multiculturel, les questions et les enjeux relatifs à la mobilité sont essentiels à la compréhension des phénomènes sociaux et subjectifs.

L'inclusion des sujets en situation de handicap, de décrochage scolaire, ou encore les nouvelles formes de parentalités, sont au cœur des débats politiques depuis un demi-siècle et ont été encore accentuées par les récentes lois régissant l'union civile (PACS, 1999 ; Mariage pour tous, 2013), la procréation médicalement assistée (2004, 2013, débats nationaux et internationaux sur la gestation pour autrui...), les droits de l'enfant (1991, 2006), l'action sociale et médico-sociale (2002, 2007,

2016), le handicap (2005). Aussi, les dispositifs pédagogiques, formatifs ou thérapeutiques dont le projet explicite est le changement font flores et sont considérés comme une priorité nationale (Rapport Bérgé 2018, nombreuses préconisations de l'HAS relatives à la prise en charge des mineurs et à l'éducation thérapeutique, etc.).

Il apparait que l'éducation et le soin des enfants et des adolescents s'accompagnent le plus souvent de ceux des parents et des professionnels qui les encadrent et connaissent ainsi plusieurs niveaux d'institutionnalisation impliquant une nécessaire mobilité.

L'éducation nationale, la psychiatrie de secteur, les conseils généraux, les communes, les associations dédiées etc. s'engagent donc autant auprès des professionnels, des parents que des enfants rencontrant des difficultés, d'apprentissage, de socialisation, de santé…

La mobilité institutionnelle renvoie à toutes actions menées au sein de ses structures institutionnelles pouvant engendrer des effets transformateurs sur l'ensemble des acteurs. Analyser la mobilité institutionnelle amène à prendre en compte la présence ou l'absence de flexibilité, de créativité, d'adaptabilité au sein d'une institution et d'envisager le rôle et les effets des dispositifs sensés la soutenir.

Le symposium s'articule autour des questions suivantes : comment la mobilité peut-elle s'appréhender comme principe éducatif, formatif et de soin d'un processus inclusif ? En quoi les partenariats au sein des institutions favorisent-ils l'ouverture, la créativité, la mise en place d'activités partagées amenant à des transformations des représentations sociales de l'institution ou de ses acteurs ? Quelles sont les résistances à l'œuvre susceptibles de freiner la mobilité et les processus mutatifs qu'elle suppose ?

Ce symposium réunit plusieurs équipes de recherche qui réfléchissent sur cette dimension de flexibilité, d'adaptabilité et de résistance aux contraintes, de créativité au sein de différentes institutions : l'Éducation Nationale ; les institutions thérapeutiques ; le milieu associatif. Une équipe binationale réunit des chercheurs allemands et français (universités de Leipzig et de Paris Est Créteil) dans le cadre d'une recherche soutenue par une organisation internationale, l'OFAJ ; une autre équipe participe à un programme de recherche collaborative financée par l'Union européenne (ISOTIS : Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequality in Society- Éducation inclusive-soutien social pour lutter contre les inégalités) ; la troisième, financée par les ESPE Créteil et Picardie associe des chercheurs en psychologie clinique, psychologie sociale et sciences de l'éducation et porte sur les liens familles-institutions.

Bibliographie :

Communicants :

1. Enjeux de la mobilité institutionnelle : quelles stratégies des chefs d'établissements et des inspecteurs de l'éducation nationale à partir d'études de cas (Véronique Fortun-Carillat)

2. (Bernd Wagner, Frédérique Montandon)

3. La famille au collège : entre défiance, résistance et créativité (Aurélie Maurin Souvignet)

4. Mobilité institutionnelle et travail de séparation dans le cadre des liens familles-institutions (Agnès Scwartz)

5. Les décrocheurs et la mobilité (Ilaria Pirone)

6. La mobilité institutionnelle ne se décrète pas. Elle s'acquiert, étape par étape (Marianne Potratz)

7. Les battants de l'école : de nouveau « l'école buissonnière » ? – Ouvertures et fermetures de l'école : quelques trouvailles dans la recherche (regards sur le secondaire en Allemagne). (Jürgen Helmchen)

8. Enjeux du développement professionnel face aux défis de la mobilité institutionnelle : le cas de la coéducation (Jérôme Mbiatong)

CIS n°155 – « Enjeux de la mobilité institutionnelle : quelles stratégies des chefs d'établissements et des inspecteurs de l'éducation nationale à partir d'études de cas »

Auteur.e.s : Véronique FORTUN-CARILLAT - UPEC

Résumé :

Cette contribution rend compte d'une recherche franco-allemande portée par l'Université Paris-Est Créteil, l'université Leibniz et l'OFAJ. Un de ses enjeux est de placer les personnels d'encadrement au cœur des processus inclusifs comme centre névralgique et stratégique de toute politique éducative d'ouverture à l'altérité. Nous nous demandons en quoi la mobilité institutionnelle impulsée par les encadrants (directeur d'école, directeurs d'établissements spécialisés, principaux, Inspecteurs, etc.) amène à des transformations sur le fonctionnement structurel des établissements scolaires compte tenu de la nouvelle acception de l'inclusion au sein des écoles. Nous cherchons à comprendre la façon dont ces professionnels en tant que représentants institutionnels s'emparent des principes inclusifs dans leurs gestes professionnels quotidiens et « font avec » ou jouent des paradoxes ou compromis que soulève l'idée de mobilité institutionnelle. En effet, la mobilité institutionnelle peut être considérée comme un oxymore associant deux entités contradictoires, la stabilité de l'institué et la mouvance inhérente au changement. La mobilité institutionnelle a alors affaire aux pratiques d'acteurs, c'est-à-dire aux « tâches redéfinies » qu'ils se donnent à eux-mêmes en réponse aux prescriptions qui leurs sont adressées, pour comprendre et expliquer ce qu'ils réalisent effectivement (Daguzon & Goigoux, 2007). C'est pourquoi notre recherche s'intéresse aux expériences singulières vécues et évoquées par des cadres de l'éducation : personnels de direction, inspecteur.

Pour ce faire, nous avons mené des entretiens auprès de plusieurs encadrants chacun d'eux inscrits dans un « territoire institutionnel » donné (une école, une région, un établissement, une circonscription, des acteurs, etc.) et en procédant par une approche inductive des données.

Ainsi nous nous demandons dans les contextes d'une école qui se veut inclusive : comment ces agents disent prendre ou non en compte les attentes institutionnelles portées par les textes et les environnements spécifiques liés à leur contexte d'exercice professionnel et en quoi cela modifie ou implique-t-il leurs pratiques ?

De là, nous avons appréhendé chez eux des postures de conflit, suivis de dépassement ou d'arrangements amenant à l'émergence d'innovations locales ou au contraire des résistances passives ou actives vis-à-vis des nouveautés institutionnelles.

Les configurations statutaires et les rôles adoptés par les encadrants au sein des équipes semblent entrainer des conséquences significatives sur les rapports avec les enseignants et les élèves :

- rapport hiérarchique d'un côté, partage des préoccupations pédagogiques et didactiques de l'autre,

- continuité ou rupture entre la vie scolaire, le climat de l'établissement et les espaces d'apprentissage, la communauté de pratiques et les principes pédagogiques partagés qui régissent les rapports aux élèves;

Si les encadrants définissent la mobilité institutionnelle comme le fait d'acteurs qui collaborent, coopèrent, coordonnent, se concertent, se rencontrent dans un espace symbolique interpersonnel considéré comme un espace élargi de dialogues, d'échanges et d'actions communes (dans/hors l'établissement), s'expriment chez eux des contradictions internes rendant difficiles les mises en œuvre. Se pose alors la question des articulations s'instituant entre leurs fonctions pédagogiques et leurs fonctions administratives.

Ils évoquent aussi l'injonction contradictoire (Double Blind) entre l'autonomie de l'établissement et les limites prescrites par les textes ministériels. Le projet d'établissement peut-il s'instituer comme espace/temps paradigmatique de la concrétisation de ces tensions situé entre une volonté d'aller de l'avant et le besoin de stabilité ?

Bibliographie :

ARDOINO, J. (1990). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. Les nouvelles formes de la recherche en éducation, 2, 79-87.

BENOIT, Hervé (2008). « De la reproduction des pratiques à leur transformation : le défi de la formation des enseignants », Reliance, (1), 99-104.

DAGUZON, Marc., & GOIGOUX, Roland. (2007). L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale: construction d'un idéal pédagogique. Les Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation.

Fortun-Carillat, V ; Lafont, P, &, Montandon, F. (dirs.), (2018). Les défis de la "mobilité" Expériences, dispositifs et interculturalité en éducation et formation. Paris : Tétraède

MONTANDON & P. SARREMEJANE (dirs.), (2016). Apprentissages informels et expériences interculturelles à l'école primaire. Paris : Tétraède

CIS n°225 – « Mobilité institutionnelle à l'école élémentaire : la question de l'ouverture de l'école vers d'autres « lieux » d'apprentissage en France et en Allemagne »

Auteur.e.s : Frédérique MONTANDON (1), Bernd WAGNER (2) - (1)UPEC - LIRTES, France, (2)Université Leipzig, Allemagne

Résumé :

Dans le cadre d'une recherche franco-allemande [La recherche s'intitule : «Faire entrer la mobilité à l'école ! La mobilité institutionnelle comme thème central du pilotage de l'établissement (2017-2019)», menée par une équipe binationale de chercheurs allemands et français (universités de Leipzig et de Paris Est Créteil), soutenue par une organisation internationale, l'OFAJ-Office franco-allemand de la jeunesse], cette communication s'intéresse aux conditions et aux effets des dispositifs de mobilité institutionnelle mis en œuvre dans les écoles primaires/Grundschulen en France et en Allemagne. Nous nous intéressons aux équipes de direction afin d'analyser les visions, les stratégies et les pratiques des directeurs d'école visant à soutenir ou à lancer les impulsions à la mobilité et à favoriser une école qui « bouge » et/ou une école inclusive. Il s'agit de voir quelles sont les actions

menées au sein d'un établissement pouvant engendrer des effets transformateurs sur les acteurs, que ce soit au niveau des équipes ou des apprenants. Nous avons choisi des écoles et des directeurs où les pratiques de mobilité institutionnelle existaient grâce à des échanges avec l'extérieur - échanges scolaires avec l'étranger, ouverture avec des partenaires, activités partagées avec des acteurs collectifs de l'environnement. L'analyse des entretiens semi-directifs menés auprès des directeurs-rices d'école de Leipzig et de la région parisienne vise à mieux comprendre les conditions propices d'une « mobilité institutionnelle » et les effets sur l'établissement et ses acteurs. La tâche de promotion de la mobilité institutionnelle montre l'existence de contradictions, de tensions, et de fortes disparités dans les attentes (pédagogiques; didactiques; sociales; etc.). Pour le terrain allemand (Leipzig), deux écoles participantes essaient de combiner leurs offres de mobilité avec des contenus du programme scolaire spécifique à l' « enseignement des choses ». Dans un contexte institutionnel, cette approche crée plutôt des excursions scolaires accompagnées au lieu de développer des expériences de mobilité en lien avec de la diversité et de la participation. Les trois autres écoles, en revanche, essaient de mettre en relation la mobilité avec des effets pédagogiques comme l'apprentissage social ou des tâches d'éducation transversales comme par exemple, l'éducation culturelle. Dans le contexte français, l'analyse des projets culturels reposant sur la présence de partenariats souligne à la fois l'aspect dynamique des équipe mais aussi la présence de tensions/compromis provenant des différences de représentations sociales de l'institution scolaire et des partenaires extérieurs, que ce soient au niveau des attentes, des valeurs, des objectifs des activités partagées de mobilité. Divers dispositifs initiateurs d'activités ouvrant l'espace de l'école sur l'extérieur et réciproquement seront abordés. Les résultats de la recherche nous conduisent à décliner différents effets de mobilité : mobilité psychique, géographique, corporelle, cognitive, sociale ainsi que le rôle spécifique du directeur-rice.

Bibliographie :

Abdallah-Pretceille, M. (2008). « Mobilité sans conscience !... ». In Fred Dervin & Michael Byram, (dir.), Échanges et mobilités académiques. Quel bilan ? Paris : L'Harmattan, p. 215- 231.

Barrère, A. (2006). "Les chefs d'établissements face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique", Revue française de pédagogie-156, 89-99.

Ruppin, V. (2014). "De l'art que l'on dit à l'art qui se fait. Étude menée dans des classes à projet artistique à l'école primaire", Revue des Sciences de l'éducation-40(3), 489-512.

Manço, A., Dujeu S. (2015). Pratiques pour une école inclusive : agir ensemble. Collection : Compétences interculturelles. Paris : L'Harmattan.

Wagner, Bernd (2018). « Les apprentissages interculturels par les « choses » pendant les échanges entre classes de primaire ». In Fortun-Carillat, V., Lafont, P, &, Montandon, F. (dirs.). Les défis de la "mobilité" Expériences, dispositifs et interculturalité en éducation et formation. Paris : Tétraède.

CIS n°305 – « La famille au collège : entre défiance, résistance et créativité »

Auteur.e.s : Aurelie MAURIN SOUVIGNET - up13, France

Résumé :

Notre communication sera adossée à une recherche-action ayant pour titre « penser les liens famille-institutions : enjeux de la parentalité contemporaine ». Débutée en janvier 2018 et toujours en cours, ce projet, financée par les ESPE Créteil et Picardie, implique des membres de l'UTRPP, du PCPP, CRPMS, CIRCEFT, LIRTES, de l'EA3188 et de l'EA4997. De nombreuses institutions issues des champs de l'éducation, de la formation, du médico-social et de la pédopsychiatrie en sont partenaires et bénéficiaires.

Depuis plus d'une décennie la notion de parentalité fait l'objet de nombreux travaux en sciences humaines et sociales. Il s'agit dans l'après-coup de ces questionnements d'interroger les dispositifs qui ont été mis en œuvre pour « soutenir la parentalité », ainsi que les professionnels engagés dans ces démarches (travailleurs sociaux, éducateurs, enseignants, psychologues, pédopsychiatres, chefs d'établissement…). Nous nous interrogeons, en premier lieu, sur l'existant : quel dispositif pour quel projet, afin de mieux appréhender ce qui fonctionne et ce qui dysfonctionne via l'observation et l'analyse des pratiques professionnelles. Accompagner les professionnels à penser leurs pratiques institutionnelles et leurs objectifs en matière de parentalité ; produire et formaliser des savoirs sur les dispositifs mis en œuvre, soutenir leurs innovations sont nos objectifs principaux.

Dans ce cadre nous sommes engagés depuis janvier 2018 auprès de quatre collèges d'Ile de France (75, 93, 92), pour les accompagner à penser les liens familles-institutions. Nous avons proposés et soutenus plusieurs dispositifs de travail : des entretiens individuels et collectifs auprès des équipes de direction et pédagogiques, des représentants des parents d'élèves et des familles; des observations des temps forts de la vie des établissements ont été réalisées (remise des bulletins, CA, café des parents, portes ouvertes etc.) ; des groupes de travail thématiques ont réunis des professionnels volontaires de manière régulière.

Une psychologue scolaire soutenait lors d'un de ces groupes de travail que « le collège est un même décor pour trois lieux où se construisent plusieurs types de liens : un lieu de socialisation des élèves ; un lieu de constitution et de transmission de savoirs ; un lieu social fonctionnant selon les règles communes de la société ». Il n'est donc pas envisageable de penser le collège en dehors de la multiplicité des liens qui s'y construisent : entre adolescents, entre adultes et adolescents mais aussi entre professionnels et parents ! Or, nous avons constaté qu'il n'y a pas véritablement de lieu de dialogue ouvert à l'ensemble des pôles qui structurent les établissements dans lesquels nous sommes intervenus sur les questions relatives aux familles et à ce qu'elles suscitent de représentations variées et parfois divergentes chez les acteurs. Ainsi, selon le degré d'implication des parents d'élèves, les interventions à l'intérieur de l'école sont de natures très diverses. Cela pose des interrogations sociologiques et pédagogiques, auquelles nous souhaitons articuler les dimensions psycho-sociologique et fantasmatique.

Deux pôles semblent en tension : soit les parents restent à l'extérieur et se sentent écartés (désaffection, effritement de leur collaboration à des associations de parents), soit ils revendiquent une reconnaissance institutionnelle et occupent une place dans le fonctionnement de l'école, se sentant partie prenante de son fonctionnement. Entre les deux, la mobilité institutionnelle est mal aisée à repérer tant les liens engagés sont sensibles et complexes.

C'est en appui sur les matériaux recueillis à ces multiples occasions que nous aborderons les liens familles-collèges au travers du prisme de la défiance, de la résistance et de la créativité comme principaux organisateurs du rapport aux institutions.

Bibliographie :

Becquemin, M., Montandon, C., & Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales (Éd.). (2014). Les institutions à l'épreuve des dispositifs : les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

Giust-Ollivier, A.-C., & Oualid, F. (Éd.). (2015). Les groupes d'analyse des pratiques. Toulouse, France : Érès éditions.

Kaës, R. (2015). L'extension de la psychanalyse : pour une métapsychologie de troisième type. Paris, France : Dunod ;

Pinel, J.-P. (2016). La construction du dispositif d'intervention à l'épreuve des mutations institutionnelles contemporaines. Dunod. Consulté à l'adresse https://www.cairn.info/l-institution-en-heritage--9782100517046-page-11.htm

Bergé.A, Descamps.B (2018). Mission flash sur les relations école-parents, rapport de la commission des affaires culturelles et de l'éducation, assemblée nationale. Consultable : http://www2.assemblee-nationale.fr/static/15/commissions/CAffCult/Final-CommunicationMissionFlash.pdf

Neyrand.G (2016). L'évolution des savoirs sur la parentalité. Bruxelles : éditions Fabert.

CIS n°370 – « Les battants de l'école : de nouveau « l'école buissonnière » ? – Ouvertures et fermetures de l'école »

Auteur.e.s : Juergen HELMCHEN - Univ. de Leipzig, Allemagne

Résumé :

Les battants de l'école : de nouveau « l'école buissonnière » ? – Ouvertures et fermetures de l'école : quelques trouvailles dans la recherche (regards sur le secondaire en Allemagne).

Le terme de mobilité institutionnelle semble être le nouveau concept-clé pour une rénovation des institutions d'éducation dans les sociétés qui sont sujettes à des dynamiques institutionnelles, politiques et sociales de ce début du XXIe siècle.

Pourtant, par rapport aux institutions de l'éducation, le besoin de les faire bouger a été ressenti dès leur première apparition historique. Plus spécialement, quand on prend en considération l'histoire de l'école à tous les niveaux, sa construction même invitait depuis toujours à se poser la question comment on pourrait la dynamiser. Cette question repose sur un aspect systémique car le facteur le plus éminent du scolaire est de figer un moment précis du développement de la société pour en faire un apprentissage. Mais considéré de façon systématique, ce moment du scolaire rencontre en même temps sa négation : ni les objets d'apprentissage ne sont fixés une fois pour toutes, ni les apprentissages ne sont statiques.

Cette précarité institutionnelle conduit de nos jours à des revendications qui semblent modernes : l'école devrait « se mobiliser », il faudrait l'ouvrir à la vie, abolir les cloisons – mais avec quelles prérogatives ?

Faire partie de la vie politique, sociétale et culturelle de la société, une grande partie des établissements scolaires ont toujours été « mobiles » ; ont « mis en mouvement » l'ensemble de ses acteurs. Mais l'école prend soin de ne pas se dissoudre dans l'activité immédiate, elle garde son caractère de lieu de réflexion : elle reflète et intègre partiellement ce qui se passe « en dehors » (tout en se transformant) mais elle est aussi un lieu pour réfléchir. Elle fait partie de l'ensemble de la société mais elle en est une elle-même.

Les entretiens que nous avons menés lors de notre recherche sur la « mobilité » de certains établissements scolaires et les récits qu'en donnent leurs dirigeants montrent – à part les « moteurs » et « empêchements » - combien ces personnes-là insistent sur la spécificité de l'école et ainsi également sur la spécificité des revendications de « mobiliser » de façon interne et externe : emploi du temps, mobilités personnelles ou hiérarchiques, mobilités curriculaires, mobilités spatiaux, changement du lieu d'apprentissage ou voyages de classes ou de groupes thématiques. Initiatives confrontées au fonctionnement bureaucratique, aux champs sociaux différents, comportements sociaux, usages, rôles, hiérarchies, familles, institutions.

Les sujets qui participent à ce genre de projet d'ouverture, et dans le cas de l'école donc les élèves, les enseignants et les dirigeants sur les différents niveaux, font des expériences complexes sur différents terrains de leur construction d'identité. Une expérience de contraste les incite à revoir leurs apprentissages mais aussi à systématiser l'expérience immédiate à l'aide de ces apprentissages les confirmant ou les contredisant. Il en résulte des expériences tout à fait spécifiques qui demandent un travail d'intégration intellectuel et pragmatique. L'apprentissage le plus général de ces ouvertures spécifiques de l'école à l'extérieur de son enceinte est de développer la multiplicité de perspectives comme une attitude biographique générale. Mais ceci incite également l'institution de développer un multi-perspectivisme.

Bibliographie :

Abdallah-Pretceille, M. & Thomas, A. (1995). Relations et apprentissages interculturels (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation). Paris: Colin.

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Éd.). (2010). Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem (Educational Governance, Band 7, 1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bachner, D. J. & Zeutschel, U. (2009). Students of four decades. Participants' reflections on the meaning and impact of an international homestay experience. Münster: Waxmann.

Le Chanois, J. Paul (réalisateur). (1948). L'Ecole Buissonnière [Film]. [Avec Blier, Bernard ; Faber, Juliette & Delmont, Édouard]. France.

Fend, H. (2008). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (Lehrbuch, 2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Montandon, C., Wagner, B. & Leclaire, B. (DL 2016, cop. 2016). Interactions et apprentissages formels et informels chez des enfants du primaire lors d'échanges scolaires franco-allemands. In F. Montandon & C. Schelle (Hrsg.), Activités langagières, pratiques pédagogiques et rituels. Une approche interculturelle à l'école et en formation (Passage aux actes). [Paris]: Téraèdre.

CIS n°371 – « La Mobilité institutionelle ne se décrète pas, elle s'acquiert, étape par étape »

Auteur.e.s : Marianne KRUEGER-POTRATZ - université de Leipzig, Allemagne

Résumé :

La Mobilité institutionelle ne se décrète pas, elle s'acquiert, étape par étape. Une fois une étape entamée, on se rend compte qu'il faut continuer ; chaque étape en demande une autre. Par exemple, introduire des formes de travail centré sur les élèves et ouvert sur la transversalité des connaissances, accueillir des enfants handicapés, coopérer avec des partenaires extérieurs, chercher à ce que tous les élèves puissent participer aux voyages/échanges et que les voyages/´changes fassent partie intégrante du curriculum etc. – tout ceci demande des interventions dans les structures établies, des changements sur le plan méthodique-didactique etc. Il faut adapter l'organisation du temps scolaire, les locaux scolaires, les formes de travail (individuel, en groupe et en projet), mettre en place des formes d'évaluation diversifiés etc., ce qui exige un travail de longue haleine. Pour réaliser de telles innovations, il faut non seulement des chefs d'établissement prêts et aptes à gérer de tels processus, mais il faut arriver à ce que tous les responsables (surtout le corps enseignant, les partisans ainsi que les opposants) soient impliqués dans ce processus.

Voilà quelques thèses pour expliquer le titre. L'objectif de la contribution sera de discuter ces thèses fondées sur les données de notre projet binational, notamment sur un des entretiens qui servira d'exemple. La contribution comprend quatre parties : (a) une introduction pour donner quelques informations sur le contexte de la thématique de la contribution et de l'exemple choisi : extrait d'un entretien mené avec la cheffe d'une école pilote publique (en Rhénanie du Nord-Westphalie); (b) une présentation rapide de la discussion en Allemagne concernant l'école en tant qu'institution (Schule als Institution) et développement de l'école, approches innovantes au sein den l'école en Allemagne innovations (Schulentwicklung, Schulreform) – toujours compte tenu du projet et de l'exemple choisi ; c) présentation et discussion de la stratégie de la cheffe d'établissement pour initier et gérer le processus d'une réforme pour laquelle une partie des enseignants s'est déclarée en faveur tandis que les autres (la majorité) l'ont refusée. La contribution se termine (d) en soulignant encore une fois l'idée centrale : attirer le regard sur la complexité des structures ; mettre à jour l'interconnexion entre les structures à mobiliser et les contradictions qui accompagnent et freinent le processus d'innovations d'un côté. Il s'agit de s'interroger sur les conditions, les facteurs, les processus pour que - malgré tout - l'école se transforme et « bouge ».

Mots clé : mobilité institutionnelle, développement de l'école, facteurs favorables – défavorables ; gestion du processus de réforme.

Bibliographie :

Blömeke, S. & Herzig, B. (2009). Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien, in Blömeke, S., Bohl, Th., Haag, L., Lang-Wojtasik, G. & Sacher, W. (dir.). Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, p. 15-28.

Böhme, J. & Herrmann, I. (2011). Schule als pädagogischer Machtraum: Typologie schulischer Raumentwürfe.Wiesbaden: Springer.

Brauckmann, S. (2016). Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP) unter Berücksichtigung einschlägiger schulrechtlicher Bestimmungen, in BMBF (dir.): Steuerung im Bildungssystem: Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen. Collection: Bildungsforschung, 43. Berlin: M&E Druckhaus, p. 238-255.

Fend, H. (2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Springer VS.

CIS n°423 – « Enjeux du développement professionnel face aux défis de la mobilité institutionnelle : le cas de la coéducation »

Auteur.e.s : Jérôme MBIATONG (1), Yahia ADANE (2) - (1)Université Paris Est Créteil, France, (2)AEPCR - Université Paris Est Créteil, France

Résumé :

On a vu ces dernières décennies en France et en Europe de nombreuse directives et incitation pour le développement d'une éducation inclusive. Cela a conduit les professionnels sur le terrain à engager une réflexion et prendre des initiatives pour répondre aux incitations et faire face aux défis de l'éducation inclusive. Parmi ces défis celui de la collaboration avec, et de la participation des parents trône en bonne place (Rayna, Rubio, & Scheu , 2010). Les organisations et les pratiques des acteurs sont modifiées par les transformations qu'induisent ces défis et la réussite des dispositifs en faveur d'une Education/société inclusive repose en grande partie sur la capacité des organisations et surtout des professionnels à inciter, animer et soutenir le processus de mobilité institutionnel à moyen et le long terme. En effet on peut faire l'hypothèse que les transformations que suscite le développement de l'éducation inclusive induisent de la part des organisations et des acteurs le développement de nouvelles dispositions, la mobilisation de nouvelles ressources et la construction de nouvelles compétences. Cette hypothèse invite à s'interroger sur le développement professionnel des acteurs comme condition de possibilité et comme effet collatéral de la mobilité institutionnelle. En découle une multitude de questions en lien avec les stratégies des professionnels et de leur organisation pour, selon quels outils, avec quelles méthodes.

Cette communication est une contribution empirique qui aborde la mobilité institutionnelle comme principe formatif. En prenant appui sur une recherche collaborative entre une équipe de chercheurs et des professionnels de l'intervention socio-éducative dans le cadre de la recherche ISOTIS, nous nous pencherons sur la question du développement professionnel que suscite la mobilité institutionnelle. Nous situant dans une approche interactionniste, nous allons analyser la pratique réflexive (Schön, 1994; Wittorski, 2007; Beckers, Biemar, & Bouce, 2013) et les apprentissages collaboratifs (Walckiers & De Praetere, 2004; Baudrit, 2007) comme modalité de développement professionnel. Nous verrons qu'ils sont des enjeux pour l'efficacité, la pertinence, la viabilité et la durabilité de la mobilité institutionnelle.

Le public d'étude est celui des professionnels de l'intervention sociale et la communication sera élaborée à partir de l'analyse du corpus constitué dans le cadre de la démarche de Recherche collaborative orientée par la conception (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015).

La discussion des données explorera le développement professionnel continue comme levier pour la capitalisation des expériences à long terme. Nous verrons également que la coéducation peut être un « moment interculturel » à partir duquel les acteurs peuvent développer des stratégies pour dépasser les barrières culturelles en vue de l'innovation dans l'éducation et l'intervention sociale.

Bibliographie :

Baudrit, A. (2007). L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ? Bruxelles: De Boeck.

Beckers, J., Biemar, S., & Bouce, S. (2013). Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques. Bruxelles: De Boeck.

Rayna, S., Rubio, M.-N., & Scheu , H. (2010). Parents-professionnels : la coéducation en questions. Paris: ERES.

Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. Education & didactique 2015/2 (Vol. 9), 73-94.

Schön, D. A. (1994). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, trad. Par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal: Les Éditions Logiques.

Walckiers, M., & De Praetere, T. (2004). L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must. Distances et savoirs 2004/1 (Vol. 2) , 53-75.

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

CIS n°509 – « La mobilité institutionnelle et le travail de séparation dans le cadre des liens familles-institutions »

Auteur.e.s : Agnès SCHWARTZ - Interlignes, France

Résumé :

Si la notion de mobilité institutionnelle renvoie dans l'argument de ce symposium à « toutes actions menées au sein [des] structures institutionnelles pouvant engendrer des effets transformateurs sur l'ensemble des acteurs ». C'est tout d'abord bien différemment que je l'ai entendu. En écho à une expérience clinique récente, j'associais ce terme à la pratique – aujourd'hui largement répandue dans le secteur médico-social – visant à fixer, dès la rencontre avec un usager, un terme temporel à son parcours dans l'établissement qui l'accueille. Il faudrait ainsi s'assurer très vite, lorsque l'on se dit bonjour, qu'on saura se dire au revoir. Dépassant de mon sentiment premier d'avoir commis un terrible contre sens, je souhaite proposer, dans cette communication, une réflexion articulant ces deux acceptions qui semblent finalement pouvoir se nourrir l'une de l'autre.

Pour illustrer mon propos, je me réfèrerai à l'accompagnement en analyse des pratiques professionnelles que je réalise depuis trois et deux ans dans deux SESSAD d'une même association de parents relevant de la même direction. C'est en effet auprès de ces professionnels, éducateurs spécialisés, psychomotriciens, ergothérapeutes, psychologues que cette injonction à la « mobilité » au sens où les enfants ne devraient plus rester plus de quatre à cinq ans dans leurs effectifs fut mise au travail.

Au-delà des tensions à dynamiser les files actives pour faire face au manque de criant de dispositifs d'accompagnement et des considérations gestionnaires énoncées, je poserai et argumenterai l'hypothèse centrale selon laquelle, à travers de telles positions, les directions cherchent à encadrer le processus relationnel à l'œuvre entre les professionnels et les familles.

Les directions témoignent ainsi de leur appréhension d'une impossible séparation entre la structure et la famille, non sans rapport avec les dynamiques à l'œuvre au sein même des familles accompagnées et avec la figure de dépendance que constitue le handicap. Cette première argumentation m'amènera à problématiser mon propos en deux temps : Cette réponse relève-t-elle d'une mise en mouvement « factice » cherchant à cacher une impossible mobilisation institutionnelle ou au contraire d'une volonté manifeste de soutenir cette mobilisation ? Quels effets cette position institutionnelle produit-elle sur les équipes ? Est-elle opérante du point de vue du processus d'accompagnement ?

Ainsi, en appui sur l'élaboration groupale au cours des séances d'analyse des pratiques, j'aborderai les liens familles-établissement au travers du prisme du fantasme de dépendance et d'emprise, de la résistance et de la créativité comme principaux organisateurs du rapport aux institutions.

Bibliographie :

Bonnet-Vidon Bénédicte, 2002, « Dépendance » in « Dictionnaire international de la psychanalyse », De Mijolla Alain (collectif sous la direction de), Paris, Hachette Pluriel.

W. R. Bion, W. R., 1965, Experiences in Groups, Tavistock Publications, Londres, 1961 ; Recherches sur les petits groupes, Paris, PUF.

Gaillard Georges, Pinel Jean-Pierre, 2011, « l'Analyse de la pratique en institution : un soutien à la professionnalité dans un contexte d'emprise gestionnaire », Nouvelle Revue de psychosociologie, n° 11.

Henri-Ménassé Catherine, 2009, Analyse de la pratique en institution, Paris, Erès.

Kaës René, 1980, l'Idéologie - Etudes psychanalytiques, Paris, Dunod, 1991.

Kaës René, 1999, « Une conception psychanalytique de l'institution » in Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe, n° 32.

Rouchy Jean-Claude, 1998, Le Groupe, espace analytique, Paris, Erès, 2008.

Rouchy Jean-Claude, Soula-Desroche Monique, 2004, « Institution et Changement », Erès.

CIS n°635 – « Enseigner en UPE2A: un exercice complexe de mobilité partenariale et de créativité psychique? »

Auteur.e.s : Ilaria PIRONE - Université Paris 8, France

Résumé :

Cette proposition de communication s'inscrit dans le symposium *Mobilité institutionnelle : résistances, créativité et partenariat,* porté par Frédérique Montandon et Aurélie Maurin Souvignet.

Elle est adossée à la recherche en cours, *Penser les liens famille-institutions : enjeux de la parentalité contemporaine*, portée par Aurélie Maurin, financée par les ESPE Créteil et Picardie.

Si l'approche de ce projet est multidisciplinaire, cette contribution s'inscrit plus particulièrement dans une approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, essayant d'articuler la dimension sociale, institutionnelle et subjective. Nous souhaitons discuter, à l'occasion

de cette contribution, les résultats des analyses des entretiens non-directifs avec des enseignants impliqués dans les Unités Pédagogiques pour les élèves allophones nouvellement arrivés (UPE2A).

Depuis la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (2013), ces unités, précédemment nommées classes d'accueil et classes d'initiation pour non-francophones, ont été intégrées au programme de l'« école inclusive ».

Si l'objectif principal de ces unités pédagogiques consiste à permettre à ces élèves d'acquérir un niveau de français et de connaissances leur permettant d'intégrer les classes dites « ordinaires », les questions qui se posent lors de l'accueil de ces enfants sont complexes et mobilisent un nombre conséquent de compétences de la part des enseignants impliqués. Ce constat est vite perceptible quand on parcourt les missions et les attendus décrits par les textes officiels. On peut citer à titre d'exemple, les multiples « fondements et principes » du dispositif UPE2A, décrits dans un des documents récent de la CASNAV. Il est demandé à l'enseignant responsable de l'unité pédagogique, je cite, une certaine « éthique et une posture professionnelle pour la prise en compte des besoins éducatifs particuliers de ces élèves » ; la mise en œuvre d'un « projet collectif au sein de l'école » qui contribue à la construction de partenariats ; « l'élaboration d'un parcours personnalisé » pour chaque élève ; une certaine capacité de « renouvellement des pratiques pédagogiques » ; une attention portée au « dialogue avec les parents »; et un suivi de l'élève « dans la durée pour favoriser la continuité des apprentissages ».

Les enseignants expriment souvent leur inquiétude face à l'hétérogénéité des niveaux de ces élèves, mais aussi face aux nombreuses problématiques. En rencontrant ces enfants, ils se confrontent aussi à leurs histoires, marquées souvent de vécus traumatiques, imprégnées des parcours chaotiques de l'exil de ces familles. Ces facteurs ne restent pas au seuil de l'école, mais ils entrent dans les classes. La question de la rencontre avec ces familles souvent aux prises avec des situations de grande précarité et d'urgences sociales confronte les enseignants à un travail très particulier, et à une grande mobilité professionnelle, mais aussi psychique.

Dans cette contribution, nous souhaitons focaliser notre analyse sur ce que les enseignants disent de ce travail partenarial « protéiforme » (Glasman, 1992), qui leur est demandé, avec les collègues, avec les professionnels impliqués dans la prise en charge de ces enfants, et avec les familles. L'accent sera mis plus particulièrement sur ce dernier. Comment les enseignants se débrouillent avec toutes les tâches qui leur sont demandées et qui dépassent largement la charge didactique et la question des apprentissages et de l'apprentissage du français ? Comment les enseignants parviennent ou pas, à travailler sur cette question partenariale, que nous souhaitons aborder sous l'angle psychanalytique du transfert dans le lien (Cifali, 1994)? Souvent ces familles investissent l'école d'une énorme importance, puisque c'est un des premiers lieux d'accueil après de longs périples. Qu'est-ce qui se joue dans ces rencontres si chargées de vécus, voire d'affects?

Bibliographie :

Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

Glasman, D. (1992). *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. Paris : L'Harmattan.

Kherroubi, M. (dir) (2014). *Des parents dans l'école*. Toulouse : ÉRÈS.

MEN, (2012). https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2012-10/circulaire_sur_la_scolarite_des_eleves_allophones_nouvellement_arrives_octobre_2012.pdf

MEN, (2017). http://eduscol.education.fr/cid73170/inclusion-scolaire-des-eleves-allophones-et-des-enfants-de-familles-itinerantes.html

Zay, D. (dir) (1994). *La formation des enseignants au partenariat : une réponse à la demande sociale ?* Paris : PUF, 1994.

SYMPOSIUM 222 : LA DISCUSSION COLLECTIVE : QUELS USAGES DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DANS LA RECHERCHE EN EDUCATION ?

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Yves Felix MONTAGNE - elliad univ fcomte, France

Discutant.e.s : Lucile LAFONT

Texte de cadrage :

Il s'agira dans ce symposium long (6 textes, 7 auteurs, 5 laboratoires) de préciser et d'analyser la nature de différentes formules de « parole en compagnie », de pointer leurs similarités et leurs singularités et de voir en quoi elles ont un effet, non seulement lors des temps d'échange sur les sujets qui (se) parlent, mais aussi dans l'après coup des discussions.

Il s'agira aussi de voir dans quelle mesure des moments de conversation à « plusieurs + 1 » (l'animateur) entre un professeur et des élèves ou entre un formateur et des enseignants peuvent servir de terreau à des recherches en sciences de l'éducation ou transformer le rapport des enseignants et des chercheurs à un objet de recherche.

CIS n°187 – « Apprendre, La psychanalyse des groupes, un courant clinique pour améliorer la transmission des savoirs des enseignants : Recherches collaboratives »

Auteur.e.s : Cindy VICENTE -ESPE franche comté, France

Résumé :

L'apprentissage peut être vue comme une position complexe individuel, dyadique, groupal entre paire, groupal avec l'école…Pour cette présentation nous proposons de présenter une recherche collaborative mise en place par une enseignante en formation, sa méthodologie met en place un temps d'expérimentation groupal de la classe auprès d'un groupe enseignant- élevé. L'objectif est de percevoir dans quelle mesure une expérience de groupe novatrice autour d'un jeu ludique pourra amener à réinterroger à la fois les pratiques de l'enseignant mais aussi le vécu de groupe des élèves. Nous prendrons appuis sur l'épistémologie psychanalytique de groupe et sur les sciences de l'éducation clinique pour percevoir les enjeux inconscients dans la transmission du savoir au sein du groupe classe.

D'ores et déjà il est important de percevoir les différents enjeux de l'apprentissage, car il ne s'agit pas d'une activité aussi simple et mécanique que l'on pourrait imaginer. Face à une information visuel ou auditive, il existe une multiplicité de mécanismes cognitifs qui nous amène à réceptionner les éléments liés à la stimulation et à la transformer pour l'interpréter puis pour l'intégrer à nos connaissances : c'est ainsi que l'on observe- comprend- apprend. Cette machinerie est complexe du

point de vue purement biologique, neurologique et neuropsychologique. Cependant lorsque l'on considère une classe il ne s'agit pas seulement d'un individus face à un savoir mais de plusieurs individus face à une personne qui distribue un savoir.

La notion de rapport aux savoirs définit par le courant de sciences de l'éducation clinique initiée par Jacky Beillerot en 1987 nous donne en premier lieu une définition du savoir comme une connaissance stockée, acquise mais aussi sur la représentation du savoir comme processus « par lequel un sujet à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers qui lui permettent de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social »[1]. Le deuxième temps de son approche s'appuie sur le rapport entre savoir et psychisme. Le savoir est pour lui une activité mentale, un travail psychique individuel, mais aussi collectif. [2] La disposition d'un sujet envers le savoir est un processus créatif inconscient pour agir et penser. Autour de J. Beillerot, une équipe s'est constituée et rassemble des chercheurs en sciences de l'éducation[3]depuis une vingtaine d'années.

Pour compléter ces apports la psychanalyse des groupes nous amène une autre perception de la transmission. La transmission intersubjective définit par Kaes R. concerne la transmission des représentations psychiques, des processus d'identification et des interdits fondamentaux. Ce type de transmission implique une certaine différenciation entre les membres du groupe, un espace transitionnel pour chacun et un espace transitionnel commun afin que le récepteur de l'objet transmis puisse effectuer le travail de transformation et d'appropriation. Il existe aussi une transmission dite transpsychique, Kaës (1993), il s'agit d'un espace intermédiaire, où il n'existe pas de limites entre le sujet et l'objet. Cette transmission transpsychique a un caractère pathologique, le sujet qui le reçoit s'en protège cependant des contenus peuvent rester clivés à l'intérieur de laquelle l'objet est enfermé afin d'être oublié.

Prenant appuis sur la situation de recherche mise en place par une enseignante nous mettrons en avant les différents enjeux inconscients de cette transmission des savoirs notamment autour d'une pratique « d'innovation pédagogique ». Plus que la vérification pure du niveau d'apprentissage l'enjeux sera surtout de mettre en avant « le ressentis de bien être » à être dans la tache de transmettre le savoir et de recevoir se savoir et la satisfaction d'avoir changé personnellement grâce à cette expérience de transmission.

Bibliographie :

[1] Beillerot, J. (2000). « Le rapport au savoir », In Mosconi, N., Blanchard-Laville, C., Formes et formations du rapport au savoir, Paris, L'Harmattan, P. 51.

[2] Beillerot, J. (1996). « Les savoirs, leurs conceptions et leur nature », In Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. Pour une clinique du rapport au savoir. L'Harmattan. P. 134.

[3] Blanchard-Laville, C., Chaussecourte PH., Hatchuel F. et Pechberty B. (avril-mai-juin 2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. Note de synthèse. Revue française de pédagogie. Recherche en éducation, n°151. Lyon : INRP, p. 111-162.

Kaës, R. (1993). Le groupe et le sujet du groupe. Paris : Dunod.

Kaës, R., Faimberg, H., et al. (1993).Transmission de la vie psychique entre générations. Paris : Dunod.

CIS n°200 – « Apprendre, La psychanalyse des groupes, un courant clinique pour améliorer la transmission des savoirs des enseignants : Recherches collaboratives, l'escape game »

Auteur.e.s : Cindy VICENTE - ESPE franche comté

Résumé :

L'apprentissage peut être vu comme une position complexe individuelle, dyadique, groupale entre pairs, …Pour cette présentation nous proposons de présenter une recherche collaborative mise en place par une enseignante en formation Master Professeur des écoles, dont la méthodologie de travail montre un temps d'expérimentation groupal autour d'une innovation pédagogique type escape game, auprès d'un groupe enseignant- élèves. La méthode employé relève de l'observation de classe selon Ciccone, A. (2014). L'objectif de ce travail est de percevoir dans quelle mesure une expérience de groupe novatrice et ludique peut amener à réinterroger à la fois les pratiques de l'enseignant mais aussi le vécu de groupe des élèves et en quoi cette pratique peut devenir un objet de recherche. Nous prendrons appui sur l'épistémologie psychanalytique de groupe et sur les sciences de l'éducation cliniques pour percevoir les enjeux inconscients dans la transmission du savoir au sein du groupe classe et pour mettre en lumière

Cependant lorsque l'on considère une classe il ne s'agit pas seulement d'un sujet face à un savoir mais de plusieurs sujets face à un autre qui distribue un savoir. Il s'agit donc de penser la classe comme une confrontation invisible façons d'apprendre mais aussi de rapport(s) au(x) savoir(s). La notion de rapport aux savoir définie par le courant de sciences de l'éducation clinique initiée par Jacky Beillerot donne en premier temps une définition du savoir comme une connaissance stockée, acquise mais aussi comme un processus « par lequel un sujet à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers qui lui permettent de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (Beillerot, 2000) Le deuxième temps de son cette approche s'appuie sur le rapport entre savoir et psychisme. Le savoir est pris dans ce cas comme une activité mentale, un travail psychique individuel, mais aussi collectif. Ce travail est considéré comme une transformation « qui devient le paradigme du savoir. » (Beillerot, 1996) La disposition d'un sujet envers le savoir étant un processus créatif inconscient pour agir et penser influencé par le groupe où se trouve le sujet et influençant le groupe.

Pour compléter la compréhension de la relation enseignant/classe/savoir, la psychanalyse des groupes amène une autre perception Ainsi, la transmission intersubjective définit par Kaës (1993) concerne la transmission des représentations psychiques, des processus d'identification et des interdits fondamentaux. Ce type de transmission implique une certaine différenciation entre les membres du groupe, un espace transitionnel pour chacun et un espace transitionnel commun afin que le récepteur de l'objet transmis puisse effectuer le travail de transformation et d'appropriation. Il existe aussi une transmission dite « transpsychique », qui désigne l'espace intermédiaire, où il n'existe pas de limites entre le sujet et l'objet. Ces différents types de transmissions sont à l'œuvre dans les mécanismes liés à l'apprentissage.

Afin d'étayer nos propos nous prendrons appuis sur la situation professionnelle de l'enseignant, par la méthodologie de l'observation clinique nous mettrons en avant les différents enjeux groupaux inconscients en œuvre dans son travail Plus que l'amélioration du niveau d'apprentissage des élèves nos résultats montrent « le ressenti de bien être » dans la tache de transmettre le savoir pour l'enseignant et dans celle de construire se savoir pour les élèves. Sera également proposé dans ce

travail une façon de transmettre à d'autres enseignants, dans le cadre d'une recherche collaborative, cette façon singulière de « faire groupe » avec une classe

Bibliographie :

Beillerot, J. (2000). « Le rapport au savoir », In Mosconi, N., Blanchard-Laville, C., Formes et formations du rapport au savoir, Paris, L'Harmattan, P. 51.

Beillerot, J. (1996). « Les savoirs, leurs conceptions et leur nature », In Blanchard-Laville, C.,

Ciccone, A. (2014), L'observation clinique attentive, une méthode pour la pratique et la recherche cliniques, Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe, 63, 65-78.

Mosconi, N. Pour une clinique du rapport au savoir. L'Harmattan. P. 134.

Kaës R. (1993). Le groupe et le sujet du groupe, Paris, Dunod

Mosconi, N. (1996). Relation d'objet et rapport au savoir. In J. Beillerot., C. Blanchard-Laville et N. Mosconi. Pour une clinique du rapport au savoir. L'Harmattan.

CIS n°220 – « Transfert dans la classe des activités de facilitation / régulation à partir de l'expérience des groupes d'analyses des pratiques pour enseignants »

Auteur.e.s : Fabien SANCHEZ - EA 3188 UFR SHLS, France

Résumé :

Ce travail va s'efforcer de monter en quoi une certaine forme d'expérience de parole en groupe de pairs pour des enseignants stagiaires peut avoir des effets sur la façon dont ils conduisent leur classe ou vivent les réunions entre collègues dans leurs établissements respectifs.

« Les réunions », en tant que pratique de formation et de construction d'une culture commune sont courantes dans de nombreuses institutions. L'Education Nationale, et la formation des enseignants en ESPE, n'échappe pas à la règle. Les enseignants stagiaires expérimentent cet exercice de la parole collective notamment dans les Groupes de Parole et d'Analyse de Pratique (GPAP).

Comme ailleurs, ces rencontres collectives laissent parfois un effet indésiré, d'inefficacité ou de non intérêt chez les participants. Les résultats, appelés la "production du groupe » (Palmade, 2007) ne sont pas alors à la hauteur des attentes des participants ou de l'animateur.

La facilitation (Palmade, 2007) est le processus qui demande de faire en sorte que le groupe de travail puisse se centrer sur une tâche et y rester car la tendance naturelle de tout groupement est la dispersion et les propos ont souvent tendance à s'éloigner de l'objet central de la discussion. Le rôle du conducteur est ici de permettre aux échanges de garder le cap.

Dans sa progression vers l'accomplissement de sa tâche (identifier un embarras et proposer une solution autre de l'affronter), le groupe peut aussi rencontrer des obstacles dont la nature n'est pas d'ordre logique mais psychoaffectif. Des résistances, des projections imaginaires peuvent perturber les échanges. A ce moment-là, le conducteur du groupe doit devenir régulateur.

La régulation selon Palmade (2007) demande de « maintenir dans le groupe les conditions psychologiques (ou psychosociologiques si l'on préfère) favorables l'étude des problèmes réalisé en commun »

Ainsi lorsque le conducteur du groupe perçoit des éléments défavorables à l'accomplissement de la tâche, « l'autorégulation » (Palmade, 2007) permet au groupe de se voir en train d'agir. On distingue l'autorégulation « accompagnatrice » où le conducteur n'intervient pas directement mais se contente d'exprimer ce qu'il ressent des états du groupe et l'autorégulation « dynamique » ou « essentielle » qui permet au groupe de prendre conscience de tout ce qui se passe dans le groupe.

Animer un GPAP avec des professeurs stagiaires fort de ces propositions engage les participants à un autre rapport à la dynamique de groupe. Les constats issus d'expériences de GPAP montrent que cette forme d'animation et d'usage de la parole permet à chaque membre du groupe d'évoluer dans sa participation au groupe.

Reste que contrairement à ce qui se passe dans une réunion d'entreprise, les enseignants de GPAP ne sont pas amenés ensuite à fonctionner ensemble.

Ce travail va donc s'efforcer d'analyser et de montrer, ce qu'il reste, dans leur pratique effective (gestion de classe, participation à des réunion d'équipes éducatives), de ce que chaque sujet aura vécu et perçu des activités de « facilitation/régulation » de leur groupe d'analyse des pratiques.

Des pistes pour faire en sorte que les enseignants puissent se servir de ces moments pour mettre « facilitation et régulation » en classe au cœur de leurs recherches de master Meef, seront avancées.

Le recueil de matériel clinique support aux résultats sera fait par des entretiens semi directifs (Blanchet, 1985) avec des enseignants ayant participé aux GPAP animés dans la logique « facilitation/régulation ». Les propos recueillis subiront une analyse de discours.

Un entretien sera conduit juste après un GPAP et un autre sera conduit après des moments de pratique professionnelle ayant permis du travail en groupe.

Bibliographie :

Blanchet, A. et al. (1985). L'entretien dans les sciences sociales. Paris : Bordas.

Dubost, J. (2006). Psychosociologie et intervention. Paris: L'Harmattan.

Fablet, D. (2009). Animer des groupes d'analyse des pratiques: pour une clinique des institutions sociales et éducatives. Paris: Harmattan.

Mucchielli, R. (2013). La conduite des réunions. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Palmade, G. (2007). Réunions et formation. Paris: L'Harmattan.

CIS n°234 – « Le focus group : un outil de formation professionnel au service de la recherche clinique »

Auteur.e.s : Matthieu LAUGIER (1), Séverine FIX-LEMAIRE (2) - (1) IREDU/Université de Bourgogne, France, (2)EFTS/Université Toulouse Jean Jaurès, France

Résumé :

L'objectif de cette contribution vise à présenter en quoi la pratique de formateur d'enseignants, organisée par l'usage de *focus groups* permet de recueillir du matériel utilisable dans une recherche clinique orientée par la psychanalyse.

1. Définition du *focus group*

Le *focus group*[1] est un groupe restreint de personnes à qui un animateur demande leur avis sur un thème, dans le but de recueillir des données qualitatives.

Il s'agit d'une forme de « discussion en compagnie + un » destinée à obtenir de l'information sur ce que des sujets pensent et ressentent à propos d'un thème.

Apparu en psychologie sociale dans les années 1940 aux Etats-Unis, le *FG* s'est d'abord développé dans le secteur du marketing pour cerner les désirs profonds du consommateur, postulant que ceux-ci ne sont pas toujours conscients et qu'on peut y accéder en donnant la parole aux sujets.

Ce point fonde l'intérêt et la pertinence de l'utilisation de cet outil pour la recherche orientée par la psychanalyse, entendue comme l'analyse du psychisme à travers le postulat de l'existence de l'inconscient ; le sujet « sait des choses qu'il ignore savoir » et dont il ne prend conscience qu'en le disant à un autre.

2. Intérêt du *focus group* : la formation pour la recherche

Si la dynamique de groupe des *FG* permet d'explorer et de stimuler différents points de vue par la discussion, favorisant ainsi la spontanéité des participants, elle provoque également des effets rebond dans leur réflexion.

Ainsi, pour Duchesne & Haegel (2004), l'intérêt du *FG* est « de saisir les prises de positions en interaction les unes avec les autres et non de manière isolée.» (op. cit. p. 38).

Dans le contexte des formations continue des enseignants que nous animons en natation et en EMC[2], le produit de ces interactions sociales permet aux formateurs que nous sommes, à travers la prise en compte des positions singulières au sein du groupe, de disposer d'une évaluation diagnostique pour adapter les contenus et les modalités du dispositif de formation.

Outre l'aide à la formation, le *FG* permet le recueil de matériel discursif destiné à l'analyse interprétative.

Ainsi, dans le cadre de nos recherches respectives, le *FG* nous donne d'abord l'opportunité de recueillir croyances, projections et représentations fantasmatiques d'enseignants sur l'objet de notre recherche, et ce préalablement à la tenue des entretiens individuels. Il s'agit pour nous d'identifier des pré-supposés à l'objet de recherche, permettant en cela de préciser les questions guide des entretiens non directifs de recherche[3] (Yelnick, 2005).

Ensuite, l'analyse des signifiants issus des échanges langagiers au sein des *FG* peut faire apparaitre les écarts entre un « imaginaire collectif » (Giust Desprairies, 2009), entendu comme « l'ensemble des

éléments qui s'organisent dans un groupe donné, à son insu, en une unité significative » (op. cit. p. 12), et le désir singulier de chacun des sujets.

Enfin le *FG* peut, en exerçant l'« attention flottante » freudienne, permettre de repérer des paroles signifiantes, artéfacts possibles à des études de cas.

Ce travail s'efforce, à travers la présentation clinique de paroles issus de *FG* fondatrices d'études de cas en lien avec nos thèmes de recherche, de mettre en lumière cette relation formation/recherche.

Une proposition d'articulation d'un *FG* avec des ENDR sera également présentée.

De même, le décalage entre la parole du sujet pris dans le groupe, discutant « en compagnie plus un » et du sujet en situation duale avec le chercheur lors des ENDR sera analysé ; ce décalage semblant concrétiser les effets de « l'espace psychique groupal » (Anzieu, 1966) qui révele l'effet de la parole du groupe sur la parole et le psychisme d'un sujet.

[1] Focus group sera noté FG dans tout le texte.

[2] EMC : enseignement moral et civique

[3] Entretien non directif de recherche : ENDR

Bibliographie :

Anzieu D. (1966), « Étude psychanalytique des groupes réels ». Dans *Les Temps modernes*, 242, 56-73.

Duchesne, S. Haegel, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs*. Paris : Nathan, 126.

Giust-Desprairies, F. (2009). *L'imaginaire collectif*. Toulouse : ERES.

Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. Dans *Recherche & Formation*, 50, 133-146.

CIS n°288 – « Corps et voix de l'enseignant : mettre le groupe au service de la formation individuelle »

Auteur.e.s : Isabelle JOURDAN - ESPE Toulouse, France

Résumé :

Aborder la question du corps, de la voix, dans l'enseignement nous invite à réfléchir sur la prise en compte de ces derniers dans le champ de la formation initiale et continue. Aujourd'hui, il est partagé de penser que les savoirs enseignés sont portés par une personne, par une voix, dans un espace classe où l'évènementiel imprévisible peut vite déborder et les affects prendre le devant de la scène. Mais comme le souligne Postic déjà en 1979, « la relation éducative ne se situe pas seulement au niveau visible de la communication interpersonnelle, elle se déroule aussi au niveau des affects, des fantasmes, donc sur un registre de l'inconscient » (Postic, 1979 : p. 213). Dès lors comment penser la formation des enseignants ?

Ainsi, j'ai pensé et élaboré ces temps de formation « corps et voix » comme étant une formation de l'expérience, de l'éprouvé, une mise en mouvement de soi, corporelle et vocale : « la formation initiale et continue devrait fournir aux enseignants les conditions favorables à un "travail sur soi" professionnel, qui ne méconnaisse pas les dimensions inconscientes à l'œuvre sur la scène scolaire ».

(Yelnik, 2005). Mais pour que la création de chacun y soit à l'œuvre, il faut penser la dynamique de groupe comme étant entièrement au service de la formation, soit une mise en synergie de chacun des enseignants participant. L'enjeu est de faire en sorte que le « groupe-formation » ait, pour chacun des formés, une fonction contenante. Par la mise en jeu de multiples saynètes, un espace de confiance se constitue afin que chacun puisse associer librement, jouer, inventer, se risquer, s'éprouver, sans se protéger, sans se censurer, sans peur du regard des autres. Penser le corps, la voix, le regard, comme des outils de compréhension de ce qui se vit en classe en y intégrant la part d'inconscient qui nous gouverne, ce qui nous échappe. Il s'agit alors, par ces mises en scène de soi, de retrouver son authenticité d'être, de se décontaminer, de se dégager des significations préétablies, codées et normées. « Se former à la relation c'est aller à la rencontre de l'autre et s'enrichir de sa différence (…) découvrir en nous ce en quoi nous lui ressemblons par-delà les différences (…) cheminer vers soi, s'ouvrir à un changement de regard » (Lévine, Moll, 2001, p. 12). C'est dans une alternance entre le dire et le faire, entre voir et être vu, entre observer et être observé, que chacun fait résonnance en soi, par un jeu en miroir où je m'éprouve de ce que je vois de l'autre, de ce que je peux en dire, associer. Temps de questionnement. Temps d'interprétation de l'autre, temps de pensée à plusieurs voix. « La parole permet au sujet de se constituer, en subjectivant ce qui lui arrive, c'est le lieu de sa mémoire et de son histoire » (Labridy, 1997). La fonction contenante permet non pas « tant de décharger la parole, ni de voir ses fantasmes dévoilés et rendus conscients. C'est plutôt faire l'expérience d'une vie émotionnelle, troublée, perturbée, douloureuse, trouvant un espace dans lequel elle est reçue et contenue » (Ciccone, 2001). Cette contenance du groupe-formation permet à chacun d'être dans une sécurité suffisante pour associer, éprouver et élaborer.

Dans un isomorphisme, l'enjeu final de ces formations est que l'enseignant professionnel ait conscience de ces dimensions et fasse en sorte, à son tour, que le groupe-classe ait, pour ses élèves, une fonction d'étayage, que la dynamique du groupe-classe soit au service de l'apprentissage. De même, dans le domaine de la recherche, la fonction contenante d'un groupe de chercheur-e-s offre la possibilité de processus créatifs autorisant chaque membre du groupe à être auteur de l'écriture commune du travail de recherche collective.

Bibliographie :

Ciccone, A. (2001). Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques. Cahiers de psychologie clinique. De Boeck Supérieur. N° 17 - pp 81-102.

https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-psychologie-clinique-2001-2-page-81.htm

Labridy, F. (1997). La performance. In : Brousse, MH., Labridy, F., Terrisse, A. & Sauret, MJ. Sport Psychanalyse et Science. Paris : PUF. pp 41-107.

Lévine, J., Moll, J. (2001). JE est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse. Paris : ESF.

Postic, M. (1979). La relation éducative. Paris : PUF.

Yelnik, C. (2005). Mettre au travail la personne et le groupe en formation. Cahiers Pédagogiques, n° 435.

CIS n°337 – « Focus group et Groupes de Parole et d'Analyse de Pratique ; définitions, similarités et singularités. Quels effets réciproques de deux formes de discussion collective en formation et en recherche ? »

Auteur.e.s : Yves Felix MONTAGNE - elliad univ fcomte, France

Résumé :

Les recherches en sciences de l'éducation, partagent un objet commun ; l'analyse de la réalité de la relation éducative Mais elles sont le plus souvent cloisonnées par leurs options épistémologiques et méthodologiques. Il en est ainsi pour les « focus group » (FG) (Julien-Gauthier, 2013; Simard,1989) et les groupes de parole et d'analyse de pratique (GPAP) (Balint, 1957, Lévine & Moll, 2000).

Les deux formes de discussion en groupe (dizaine de pairs ou collègues le plus souvent) sont conduites par un « animateur » formé à cela. Parce elles proposent « une offre de parole qui porte à conséquences » (Lacadée, 2001), elles sont à la fois des outils de recherche scientifique et des médias de formation.

On peut alors de demander s'il y a des similarités structurelles qui rendent ces moments de discussion en groupe efficace ? Mais aussi rechercher en quoi leurs singularités respectives sont responsables des effets qu'elles produisent? Et finalement on peut se demander si les vertus de l'une ne pourraient pas améliorer les vertus de l'autre en formation comme en recherche ?

L'objectif de ce travail est donc double :

D'abord comparer la cause et la nature des effets de transformation qu'occasionne ces moments de « parole en compagnie plus un » sur les sujets qui y sont impliqués.

Ensuite, identifier si les qualités des FG permettent aux GPAP de davantage transformer les opinions des participants et réciproquement si les propriétés des GPAP permettent aux FG de davantage provoquer la transformation des pratiques des participants.

Dans un premier temps une revue de littérature, analysera objectifs, méthodes et résultats en formation et en recherche des FG et des GPAP.

Dans un second temps, une expérimentation de terrain sera présentée et discutée. Cette recherche a consisté dans à proposer à un groupe de 10 enseignants stagiaires volontaires de vivre un FG (2 fois une heure) puis un GPAP (3 fois 2 heures). FG et les GPAP ont été conduits par le même chercheur. Les professeurs se sont engagés à participer à l'ensemble des rencontres. Anonymat et confidentialités leur ont été garantis.

Le FG a été centrés sur le thème de « la perception de soi en classe ». Ces deux rencontres ont été conduites et utilisées selon la trame proposée par Julien-Gauthier, (2013). Les propos enregistrés ont été traités par une analyse de discours.

A l'issue de ces rencontres les participants ont vécu 3 GPAP, pour évoquer leur quotidien professionnel à partir de cas issus de leur pratique. Ces paroles ont été organisées selon le modèle des « conversations du CIEN » (Lacadée, 2001). Une part des échanges a été recueillie par verbatim et ces dires ont été interprétés.

A l'issue de ces rencontres un FG a été mis en place avec comme thème « Les GPAP ont-ils eu des effets sur vos conceptions professionnelles « » et un GPAP a été mené autour du cas d'un professeur qui a dit « je me suis vu faire différent en classe… suite à ce que tu avais dit (en FG) ».

Les résultats issus de ces deux conversations d'après coup montrent que des effets de formation des FG comme des GPAP sont perçus par les professeurs (modes de relation éducative, auto perception de soi).

Ils pointent aussi que les GPAP, qui traitent du concret d'un cas singulier mettant en lumière le ressenti d'un enseignant vis-à-vis d'une une situation de classe, et qui amènent les participants vers les rapports à l'inconscient de leur implication personnelle, ont en effet sur la conception générale que les autres participants se font « *de ce dont on parle au fond* ».

Ils révèlent aussi que les FG, qui ont pour but le recueil de l'opinion d'un groupe de sujets sur un thème, de comprendre pourquoi, selon eux, les sujets ont cette opinion, provoque une transformation des « *façons d'agir en vrai* » en classe.

Ce travail permet de vérifier que la parole collégiale dite et écouté en vérité, concourt à autre chose que produire de la signification.

Bibliographie :

Balint, M. (1957). Le médecin, son malade et la maladie, Paris ; Payot, 1960.

Julien-Gauthier, F. Héroux, J., Ruel, J et Moreau, A. (2013). L'utilisation de « groupes de discussion » dans la recherche en déficience intellectuelle, Revue francophone de la déficience intellectuelle, Vol 24, 75–95.

Lacadée, P. (2001). Une version d'une clinique du lien social dans l'institution. Le pari de la conversation du CIEN (Centre Interdisciplinaire sur l'ENfant), Paris ; Champ Freudien, 1-10.

Lévine, J., Moll, J, (2000). Je est un autre : pour un dialogue pédagogie-psychanalyse, Issy-les-Moulineaux, ESF.

Simard G. (1989): La méthode des focus group, Laval ; Mondia.

CIS n°373 – Les effets performatifs d'un dispositif d'analyse de la pratique dans la rédaction du mémoire de M2 de conseillers principaux d'éducation

Auteur.e.s : Hervé DUCHAUFFOUR - ESPE Paris-Sorbonne Université, France

Résumé :

Cette étude repose sur l'analyse de deux corpus constitués au cours de cinq années de conduite d'un groupe d'analyse de pratiques professionnelles dans le cadre de la formation des conseillers principaux (CPE) au sein d'une seconde année de master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation). Ce sont d'une part, les prises de notes post séances du formateur et d'autre part, les sujets de mémoire de M2 des étudiants fonctionnaires stagiaires qui ont été étudiés et croisés. L'analyse de ces corpus d'un point de vue méthodologique se réfère à l'analyse de contenu. La démarche de catégorisation a conduit à identifier les thématiques traitées dans le cadre du dispositif d'analyse de pratiques, en occurrence un dispositif de type GEASE (groupe

d'entrainement à l'analyse de situations éducatives) et à recenser les objets de recherche et problématiques travaillés par les étudiants dans le cadre de la rédaction de leur mémoire.

Cette recherche a pour objet de montrer en quoi le travail d'analyse réflexive conduit dans le cadre d'un dispositif d'analyse de pratiques peut conduire à définir un objet de recherche dans le cadre de la rédaction du mémoire de M2. Deux hypothèses majeures sont retenues. La première pose en quoi la liberté de parole du stagiaire dans le cadre de ce dispositif peut lui permettre d'évoquer ce qui est le plus au cœur de ses préoccupations dans l'exercice de ses missions. L'autre hypothèse forte de ce travail est que la réflexion conduite au cours de la séance d'analyse de pratiques peut servir de base à une réflexion plus approfondie voire plus théorisée dans le cadre de la rédaction du mémoire. Pour rappel, le mémoire MEEF a cette particularité d'être à la fois un écrit réflexif sur la pratique mais est aussi sensé inscrire l'étudiant dans une démarche de recherche.

Cette étude s'inscrit dans le champ de la sociologie des professions et interroge à la fois un dispositif d'analyse de pratiques et la rédaction d'un mémoire professionnel comme part entière du processus de professionnalisation. A l'aune de cette interrogation, ce sont le domaine des analyses de pratiques et celui des écrits professionnels qui sont par ailleurs mobilisés.

Cette étude de manière induite conduit à revoir la posture de l'enseignant savant en déplaçant le bagage de connaissance du côté de l'étudiant. Il est a priori celui qui sait et le formateur a pour mission de faire émerger cette connaissance à la fois dans le cadre de l'analyse de pratiques mais aussi dans celui de l'accompagnement de la rédaction du mémoire.

Les analyses initiales amènent la discussion car elles ne permettent pas de montrer des effets généralisables car les premières séances d'analyse de pratiques interviennent quand certains étudiants ont déjà choisi un sujet de mémoire. Mais, ces mêmes étudiants utilisent alors l'analyse de pratiques pour alimenter leur réflexion et elle sera mise à profit dans l'écrit. Le dispositif groupal permet de prendre en compte les apports des collègues stagiaires, voire de tenir de conseils bibliographiques. Pour la catégorie de ceux qui n'ont pas encore de sujet, l'analyse de pratiques joue un rôle essentiel, elle conduit à l''émergence de l'objet de travail comme par exemple la réflexion autour des relations CPE/enseignants ou encore la place et le traitement de la sanction scolaire au sein de l'établissement.

Bibliographie :

Crinon J., Guigue M., (2006). « Ecriture et professionnalisation », Revue française de pédagogie, 156/juillet-septembre 2006, p. 117-169.

Fumat Y., C. Vincens C., Étienne R. (2003). Analyser les situations éducatives, Issy-les-Moulineaux : éditions esf.

Laieb, N. (2010). « Apprendre à « geaser ». Le gease, une méthodologie pour appréhender l'analyse de situations éducatives complexes », Les Cahiers Dynamiques, 2010/3, 48, p. 78-83.

Moll J., (1998). « Analyser ses pratiques pédagogiques pour construire peu à peu son identité professionnelle » dans Blanchard-Laville C., Fablet D., Analyser les pratiques professionnelles, Paris : L'Harmattan, p. 239-250

Wittorski, R. (2008). « La professionnalisation », Savoirs, 2008, 17, p.11-38.

SYMPOSIUM 249 : ENTRE VISEE HEURISTIQUE, VISEE PRAXEOLOGIQUE ET VISEE CRITIQUE : LES SCIENCES DE L'EDUCATION D'AUJOURD'HUI A DEMAIN

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Jean-François MARCEL (1), Jean-Luc RINAUDO (2) - (1)Université Toulouse 2 Jean Jaurès, France, (2)Université Rouen, France

Discutant.e.s : Joël LEBEAUME

Texte de cadrage :

L'HCERES (2018)[1]réaffirme la « visée heuristique » des recherches en SE mais, au travers de critères destinés à l'évaluation, il fait une référence explicite à une « visée praxéologique »: Ce document, base des évaluations des unités de recherche, contribue donc à développer la reconnaissance institutionnelle d'une visée, jusque là quelque peu occultée par les instances de structuration de notre communauté (CNU, comités de lecture, etc.).

Même si cette visée est assez ancienne (recherches-actions, dispositifs de conseils, d'évaluations ou d'aide à la décision), cette nouvelle reconnaissance institutionnelle est sans nul doute à mettre en écho avec l'article L112-1 du Code de la recherche (2013) En effet, nous pouvons remarquer que les objectifs a) et c) concernent la « visée heuristique » et sa diffusion tandis que le b) et le c bis) recouvrent différentes modalités de valorisation (y compris expertise et appui) et font écho à la « visée praxéologique ».

La « visée critique » n'est pas évoquée dans ces deux documents de référence et nous la préciserons à l'aide du « Manifeste pour une recherche scientifique responsable »(2015)[2]qui prône « le développement de la recherche participative – au sens de co-construction de connaissances dans le cadre de collectifs porteurs d'une variété de savoirs et compétences, incluant des chercheurs et d'autres professionnels et acteurs de la société civile ». Elles[3]redéfinissent la place du citoyen à la fois dans l'élaboration des savoirs et dans la conception du changement ainsi que le rôle du chercheur.Pour les SE, ce courant contribue à réaffirmer la dimension critique de leurs travaux. Nous retrouvonsles 3acceptions d'une science critique (opposer un raisonnement rationnel à des préjugés irrationnels, exercer son exigence de rationalité vis-à-vis d'elle même et assumer l'existence d'une base normative – en la plaçant « sous conditions »)[4], dans les fortes relations initiées avec les acteurs sociaux .

Le premier objectif de ce symposium est d'analyser des recherches qui se confrontent à la visée praxéologique (recherches collaboratives, recherches-actions, recherches-interventions, etc.) à l'aune d'un questionnement autour des trois visées. La visée praxéologique s'appuie-t-elle sur une visée heuristique préalable ? La visée critique est-elle indissociablement liée à l'une des deux autres ? Une recherche en SE, qui se construit sur un champ de pratiques, ne poursuit-elle pas tout à la fois une visée heuristique (production de savoirs nouveaux), une visée praxéologique (d'accompagnement du changement) et une visée critique ? Se pose alors la question de l'articulation de ces visées et de ses difficultés.

Le second objectif s'attache à caractériser les évolutions potentielles des recherches en SE « de demain ».

[1]Guide des produits de la recherche et des activités de recherche », HCERES, discipline Sciences de l'éducation, 2018

[2]https://sciencescitoyennes.org/manifeste-pour-une-recherche-scientifique-responsable/

[3]Voir par exemple : Le Crosnier et al. (2013)

[4]De Munck, 2011

Bibliographie :

Le Crosnier, H., Neubauer, C. et Storup, B. (2013). Sciences participatives ou ingéniérie sociale : quand amateurs et chercheurs co-produisent les savoirs, Hermès, *La Revue*, 3-67, p. 68-74

Storup, B. (2013). *La recherche participative comme mode de production de savoirs. Un état des lieux des pratiques en France*, Paris : Fondation Sciences Citoyennes

De Munck, J. (2011) « Les trois dimensions de la sociologie critique », *SociologieS* [En ligne], La recherche en actes, Régimes d'explication en sociologie. URL : http://journals.openedition.org/sociologies/3576

CIS n°221 – « Expériences de suivis d'adolescents par des professionnels en santé mentale : quels enjeux de recherche ?

Auteur.e.s : Martine JANNER RAIMONDI - Université PARIS 13 Experice, France

Résumé :

Le peu de travaux sur le vécu de la maladie chronique en période adolescente nous a conduit à adopter une visée heuristique de recherche afin de prendre en compte les acquis d'expériences vécues en première personne, d'autant que l'adolescence est considérée comme un passage particulièrement difficile conduisant souvent les jeunes à adopter des attitudes dangereuses, avant d'assumer la nécessité des soins » (Marcelli & de La Borie, 2012). À défaut d'être autorisés, par le Comité de Protection des Personnes, à dialoguer avec des jeunes pris en charge dans les services de soin, nous avons recueilli les propos des soignants eux-mêmes, quant aux suivis de jeunes porteurs de maladies dites « chroniques » et de ses parents. Le cadre de la santé mentale, notamment, conduit les soignants à se demander quel(s) est (sont) le(s) atout(s) pour faire face aux perturbations (Pauzé, Touchette & Desautels, 2006) ? Pour autant, solliciter un retour conscient et réfléchi sur les expériences de suivi pour favoriser un dire sur un agir circonstancié auprès d'un jeune et sa famille, a nécessité une méthodologie ajustée articulant narration et explicitation. La mise en œuvre praxéologique d'un double entretien par un binôme de chercheurs : l'un, spécialisé dans l'entretien existentiel en écho à Jullien (2016), sur le mode narratif ; l'autre, dans l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2017), auprès de quatre professionnels en santé mentale permet de commencer à repérer les articulations ou non entre expériences narrées et explicitations de l'un ou l'autre des moments, choisi à partir de celles-ci et en accord autant avec la personne interviewée qu'avec le binôme de chercheurs. Qu'est-ce qui a présidé à la délimitation des choix possibles ? Quels enjeux comportent ces choix ? À quelle visée heuristique, praxéologique et/ou critique ces choix se réfèrent-ils ? Par delà, il s'agit de réfléchir aux enjeux des données issues de la singularité même de la situation narrée, dans laquelle interfèrent la subjectivité de l'auteur, comme celle du chercheur avec lequel il dialogue. Qu'apprenons-nous du cas singulier de suivi de tel ou tel adolescent sur le vécu de la maladie et les éprouvés des suivis tels qu'ils sont repérés par les professionnels soignants, en particulier dans le cadre de la maladie dite "chronique" en santé mentale ? L'approche méthodologique revendiquée, combinant deux entretiens jusqu'alors plutôt séparés ou

bien associés, souvent de façon implicite, permet-elle de développer une vision qualitative fine de la maladie « chronique » à l'adolescence, en enrichissant la description clinique de la maladie via l'analyse d'expériences vécues du suivi par les professionnels qui soignent et accompagnent ces jeunes ? La prise en compte de la singularité et de la subjectivité en santé mentale sont-elles prises en compte dans les choix méthodologiques adoptés ? Ces derniers sont-ils opérants ? C'est à partir d'un ancrage en phénoménologie pragmatique, expérientielle, d'inspiration husserlienne (Depraz, 2009), que nous chercherons à identifier quelles sont et à quel(s) niveau(x) se situent les interrelations entre les visées heuristique, praxéologique et critique de cette recherche en cours, inscrite dans le champ des sciences de l'éducation.

Bibliographie :

Depraz, N. (2009). *Plus sur Husserl. Une phénoménologie expérientielle*. Paris : Atlande.

Jullien, F. (2016). *Vivre en existant. Une nouvelle éthique*. Paris : Gallimard.

Marcelli, D. & de La Borie, G. (2012). *Tracas d'ados, soucis de parents*. Paris : Albin Michel..

Pauzé, R., Touchette, L. & Desautels, J. (2006). *Intervenir en situation de crise familiale : selon une approche éco-systémique*. Québec : Presses Universitaire du Québec.

Vermersch, P. (1994/2017). L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue. Paris : ESF.

CIS n°280 – « Penser l'évaluation des recherches participatives en termes de co-référentialisation : quels rapports entre les visées heuristiques, praxéologique et critique ? »

Auteur.e.s : Lucie MOTTIER LOPEZ - Université de Genève, Suisse

Résumé :

En lien avec le premier objectif du symposium, notre communication s'intéressera au rapport entre évaluation et recherches participatives telles que définies par le texte de cadrage du symposium. Notre propos ciblera plus spécialement sur les fonctions de l'évaluation dans et de ce type de recherche qui, souvent, affiche une double visée heuristique (construire des connaissances scientifiques sur les objets/ contextes investigués par la recherche) et praxéologique (soutenir le changement et/ou le développement professionnel des participants / personnes concernées) (e.g., Bednarz, 2013). Poser la question de l'évaluation mise en oeuvre au cœur d'une recherche participative « en train de se dérouler » (c'est-à-dire en termes notamment de « processus internes », pratiques, ajustements, construction d'une microculture située en cours de recherche) et de l'évaluation de la recherche elle-même (en termes notamment de « produits externes » reconnus par des instances, savoirs professionnels, savoirs scientifiques, retombées) devrait, de fait, introduire une fonction de distance critique, voire émancipatrice. Pourtant, on sait que l'évaluation est susceptible aussi de contribuer à des processus de contrôle, de normalisation, voire d'aliénation (Abernot & Bedin, 2015). Notre hypothèse de travail est que l'évaluation, qu'il s'agit de modéliser, représenter une entrée, parmi d'autres possibles, pour interroger les différentes visées d'une recherche participative en sciences de l'éducation, notamment pour « reconnaître » ce à partir de quoi une valeur est posée / construite à des fins heuristique et/ou praxéologique. Pour ce faire, nous nous inspirons du cadre théorique de la référentialisation, initalement développé par Figari (1994; Figari & Remaud, 2014), que nous réinterrogeons à partir des postulats situationnistes de l'activité humaine (e.g., Lave & Wenger, 1991).

Dans un premier temps, nous présenterons notre travail de modélisation (conçue comme une conceptualisation dynamique susceptible d'être requestionnée tout au long du processus) de l'évaluation en termes, notamment, de co-référentialisation, postulant une relation de co-construction de sens entre référents et référés, indissociable des contextes socio-culturels et de leurs valeurs. A partir d'un corpus de trois recherches dites collaboratives (au sens de Desgagné, 1997), menées dans un contexte de formation continue des enseignant-e-s en Suisse romande, nous donnerons à voir les unités d'analyse que notre modalisation de l'évaluation nous amène à retenir et ce qu'elles sont susceptibles donner à voir au regard des visées heuristiques et praxéologiques. Nous présenterons des extraits de corpus, interrogés à la lumière de la co-référentialisation située pendant puis après la recherche. Nous ciblerons plus spécialement sur des épisodes (ou temps de recherche) montrant des obstacles à l'une ou l'autre des visées. Comment comprendre ces épisodes ? Pour quelles raisons ces obstacles sont-ils parfois restés des impensés dans le collectif de la recherche mais que le travail de la co-référentialisation tend pourtant à dévoiler ? Qu'est-ce que cette mise en lumière critique et évaluative apporte-t-elle alors au travail scientifique ? Sur quels plans ?

Dans un deuxième temps, nous discuterons notamment d'une dérive possible, à notre sens, d'un postulat situationniste radical qui pourrait amener à mettre en question la distinction entre les visées heuristique et praxéologique des recherches participatives. Par sa fonction de mise à distance critique et de prise de position assumée, l'évaluation semble alors pouvoir jouer un rôle crucial sur ce plan, incluant l'enjeu complexe de reconnaitre et de théoriser les inter-fécondations.

Bibliographie :

Abernot, Y. & Bedin, V. (2015). Changement d'évaluation. Évaluation du changement. Questions Vives [En ligne], 23.

Bednarz, N. (Ed.). (2013). Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement. Paris : L'Harmattan.

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

Figari, G. (1994). Evaluer : quel référentiel ? Bruxelles : De Boeck.

Figari, G., & Remaud, D. (2014). Méthodologie d'évaluation en éducation et formation. Bruxelles : De Boeck.

Lave, J., Wenger, E. (1991). Situated learning : Legitimate peripheral participation. Cambridge : Cambridge University Press.

CIS n°321 – « Recherche-intervention et changement(s). Connaître, accompagner, promouvoir »

Auteur.e.s : Jean-François MARCEL - Université Toulouse 2 Jean Jaures, France

Résumé :

Cette contribution interroge les 3 visées structurantes des recherches en sciences de l'éducation à partir d'une démarche pour « la conduite et l'accompagnement du changement », la démarche de recherche-intervention (RI).

La RI repose sur la double hypothèse de 1) la conciliation possible de visée heuristique et de visée transformative, 2) l'enrichissement réciproque de chacune des visées dans et par leurs interrelations.

Elle poursuit donc simultanément et en articulation la visée académique (ou heuristique, le « sur ») d'élaboration de connaissances et de savoirs et la visée transformative (ou praxéologique, le « pour ») en lien avec la conduite et l'accompagnement du changement. Elle s'appuie également sur deux principes fondateurs, une dimension participative (le « avec ») mobilisant potentiellement tous les acteurs dans toutes les phases de la démarche et le pari d'une dynamique émancipatrice (le « par »). L'émancipation est ici entendue comme un déplacement entre la place initialement occupée par un citoyen dans le champ professionnel et/ou social vers une place plus conforme à ses aspirations. Cette dynamique est ici alimentée par l'hétérogénéité du collectif (statuts, visées, compétences, attentes, représentations, etc.) permettant de s'émanciper « ensemble ».

La présentation de cette démarche s'attardera sur quelques points importants (la commande, les restitutions, l'évaluation, les langages, etc.) et sera illustrée par des expériences conduites dans des contextes différents : le travail social, le secteur scolaire, la formation d'adulte, la santé et sécurité au travail, l'aide à la décision politique, etc.

L'analyse de cette démarche permettra d'abord de préciser comment sont prises en charge chacune des trois visées et leur influence sur l'ensemble de la démarche :

La visée praxéologique, en lien avec l'efficacité du produit de cette démarche (validité sociale),
La visée heuristique, dans la tension entre contextualisations (de la problématique, de l'enquête) et généralisation (validité scientifique externe) sans exclure les exigences de cohérence, en lien avec la validité interne.
La visée critique, englobant les 3 volets présentés dans la problématique.

Elle abordera ensuite la question de leurs articulations :

L'articulation entre la visée praxéologique et la visée heuristique qui interrogera le statut des savoirs produits, en particulier l'émergence d'une nouvelle catégorie de savoirs (obtenus par le métissage des savoirs d'usage et des savoirs scientifiques) et pouvant prétendre à une double validité, scientifique et sociale,
L'articulation entre la visée heuristique et la visée critique qui ciblera d'abord la mise à distance des des croyances irrationnelle) que permet la recherche (ses résultats, ses théories, ses méthodologies). Elle concernera ensuite la mise à l'épreuve des conditions requises pour assumer ses valeurs et son engagement de chercheur sans qu'ils ne s'avèrent préjudiciables à la conduite du procès de recherche.
L'articulation entre la visée praxéologique et la visée critique : elle convoquera les sphères de la responsabilité et de l'éthique, à la fois versus chercheur sur sa responsabilité par rapport à l'après-RI

et à ses conséquences et versus participants, en lien avec le changement qu'ils contribuent à impulser.

Enfin, cette communication envisagera quelques évolutions possibles des sciences de l'éducation et s'efforcera de pointer les enjeux de demain pour cette discipline, enjeux scientifiques certes, mais aussi enjeux sociaux et politiques au niveau des chercheurs, bien sûr, mais aussi au niveau des unités de recherche et de notre communauté (et de ses instances : CNU, HCERES , AECSE, etc.).

CIS n° 579 – « Recherches sur le numérique en éducation. De la visée heuristique à la visée pragmatique »

Auteur.e.s : Jean-Luc RINAUDO - université de Rouen-Normandie, Cirnef, France

Résumé :

L'objet de cette communication est de mettre l'accent sur un décalage entre formation initiale à la recherche sur les usages et les pratiques des technologies de l'information et de la communication en éducation et formation (Baron, 2013) et pratique usuelle de recherche des enseignants-chercheurs plus expérimentés, dans ce même domaine.

Cette communication s'appuiera sur deux types de données.

D'une part, un corpus sera constitué à partir des dossiers des candidats à la qualification aux fonctions de maîtres de conférences présentés auprès de la 70esection du CNU, entre 2017 et 2019, conduisant des recherches sur le numérique. Seront particulièrement étudiées les méthodes et les démarches mises en œuvre par les jeunes docteurs candidats.

D'autre part, des entretiens semi-directifs seront menés avec des enseignants-chercheurs de sciences de l'éducation de plusieurs universités en France, spécialistes des TIC, seront conduits afin de déterminer quels types de recherche ils sont amenés à conduire et quelles difficultés éventuelles ils rencontrent dans la mise en œuvre des celles-ci.

L'hypothèse qui sous-tend ce travail est l'existence d'un décalage entre la façon dont les doctorants sont amenés à conduire des recherches durant leur thèse, axées essentiellement sur des démarches heuristiques de production de sens des usages et des pratiques qu'ils observent, et le travail des enseignants-chercheurs qui, outre une visée heuristique, ont bien souvent une démarche d'accompagnement du changement des praticiens, d'aide à la décision, de recherche collaborative, etc.

L'analyse qualitative des données tentera d'apporter des réponses aux questions suivantes.

Assiste-t-on à un changement de posture entre chercheur, praticien, décideur (Rinaudo, 2017) ?

Repère-t-on des façons différentes de conduire la recherche selon que le chercheur se situe dans une pure recherche académique ou sur une recherche financée sur contrat ?

Quelles évolutions de la formation doctorale proposée pour qu'elle soit davantage ancrée aux réalités des métiers de la recherche ?

Bibliographie :

BARON, GL. (2013). La recherche francophone sur les « technologies » en éducation : Réflexions rétrospectives et prospectives, Revue STICEF, Volume 20, http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/16-baron-reiah/sticef_2013_NS_baron_16.htm

RINAUDO, J.-L. (2017). Postures de recherche et émancipation. in JF. Marcel, D. Broussal (dir.). Émancipation et recherche en éducation(p. 377-395). Vulaines sur Seine : Eds du Croquant.

CIS n°641 – « L'épistémologie au service de la compréhension des recherches évaluatives en éducation

Penser les visées et interroger les liens »

Auteur.e.s : Lucie AUSSEL, Véronique BEDIN - UMR EFTS, France

Résumé :

Le contexte scientifique pris en compte

Les recherches auxquelles nous faisons référence ici sont inscrites en Sciences de l'éducation ; elles ont pour objet l'évaluation, au sens large du terme (des apprentissages, des enseignements, des dispositifs de formation, etc.). Leur construction, d'un point de vue épistémologique, sera investiguée dans cette contribution. Nous avons retenu l'expression « recherches évaluatives en éducation » pour les désigner, considérant que cette appellation bénéficie d'une large acception, permettant de fait de couvrir différents archétypes de recherches qui combinent en leur sein, sous des formes diverses, les trois visées épistémologiques mises en exergue dans ce symposium : la visée heuristique, la visée praxéologique et la visée critique. La pluralité des pratiques de recherches existantes qui rassemblent la question de l'évaluation, les possibilités élargies d'articuler ces visées nous a conduit à opter pour cette qualification ouverte de « recherches évaluatives en éducation ».

Contours de l'objet d'étude et problématique

« Le paysage épistémologique dans lequel les chercheurs évoluent met en scène des représentations de la science historiquement construite et située, porteuse de légitimités différentes » (Dayer, 2010a, p. 51). La construction paradigmatique (filiation, innovation, rupture, etc.) de ces chercheur·se·s, entendue comme la coexistence des quatre registres pointés par Lieutaud (2016), sera investie dans ce texte. Ces registres sont relatifs aux valeurs (porteuses d'une vision du monde mobilisée dans la pratique) ; aux normes (référentiel conceptuel) ; aux gestes et savoir-faire opérationnels (instrument et méthodologie) ; à la sémantique scientifique et à la rhétorique du professionnel (langagier et argumentatif). Nous interrogerons les fondements de leur agir professionnel (ethos et praxis) afin de caractériser le ou les liens qui existent (articulation, exclusion, hybridation, etc.) entre les visées épistémologiques évoquées *supra* lorsqu'elles et ils conduisent des recherches évaluatives en éducation.

Ainsi, nous nous demanderons :

- Quelles sont les intentions épistémologiques des chercheur·se·s en Sciences de l'éducation quand elles et ils investiguent l'objet évaluation ?

- En quoi le vécu expérientiel (personnel et professionnel) influence-t-il les orientations épistémologiques choisies ?

- Poursuivent-ils·elles différentes visées épistémologiques simultanément ?

- Quelle(s) posture(s) épistémologique(s) est/sont adoptée(s) par les chercheur·e·s ? Peut-on identifier des postures émergentes ?

- Durant leur parcours professionnel, ont-elles·ils connu des transformations de leur posture de recherche (Dayer, 2010b) ?

- Est-il possible de parler d'épistémologie personnelle (Crahay & Fagnant, 2007) des chercheur·se·s ?

Orientations méthodologiques

La démarche adoptée, de type qualitatif, privilégiera la mise au jour du discours et de l'argumentation épistémologique développée par des chercheur·se·s conduisant des recherches évaluatives en éducation. Deux phases se succèderont dans cette recherche de type exploratoire. Pour étudier le niveau intrapersonnel dans un premier temps, une enquête de dix entretiens individuels semi-dirigés aura pour but de construire une typologie des postures épistémologiques des acteur·rice·s consulté·e·s au regard des trois visées étudiées (heuristique, praxéologique et critique). Il s'agira également de faire émerger d'éventuelles transformations de posture. Pour étudier le niveau interpersonnel et sociétal dans un second temps, une enquête par focus group (deux focus groupes de cinq chercheur·se·s) permettra de connaître les logiques d'exposition de leurs choix épistémologiques au sein d'une communauté de pairs. La construction de l'échantillon veillera à respecter la diversité des enquêté.e.s en termes de genre, d'âge, d'état civil et de statut notamment.

Bibliographie :

Crahay, M., & Fagnant, A. (2007). À propos de l'épistémologie personnelle : un état des recherches anglo-saxonnes. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, (161), 79-117. https://doi.org/10.4000/rfp.830

Dayer, C. (2010a). Construction et transformation d'une posture de recherche. Examen critique de la pensée classificatoire. Saarbrücken : Editions Universitaires Européennes.

Dayer, C. (2010b). Expériences d'entre-deux et de passage : du blocage de l'action à l'innovation. Dilemmes dans le monde scientifique. Pensée plurielle, 24, 31-43. https://doi.org/10.3917/pp.024.0031

Lieutaud, A. (2016). L'expérience de mutation de paradigme chez le chercheur, un chemin de créativité conduisant à l'innovation épistémologique. Recherches qualitatives, 20, 237-251.

CIS n°770 – « Démarche collaborative entre praticiens et chercheurs en recherche pédagogique dans une perspective praxéologique : l'exemple de la structuration d'une filière de pédagogie coopérative dans un collège en Normandie »

Auteur.e.s : Laurent LESCOUARCH - Université de Rouen Normandie - CIRNEF, France

Résumé :

Dans une visée de recherche praxéologique, nous conduisons depuis 2016 un travail avec une équipe de collège inscrite dans une perspective d'actions innovantes. L'équipe enseignante cherche à développer des pratiques pédagogiques coopératives entre élèves inspirées de la pédagogie Freinet afin de changer le rapport à l'apprendre, à l'évaluation et dans un cadre permettant le développement d'une citoyenneté par la coopération.

Ce projet, construit par une équipe d'enseignants volontaires de l'établissement, implique un emploi du temps particulier pour les classes expérimentales : cours disciplinaires le matin et mise en place d'ateliers, si possibles en dédoublement ou co-intervention (travail en groupe ou individuel) et d'heures projets (consacrées à la création de projets individuels ou collectifs) l'après-midi.

Structurée autour d'une approche heuristique préalable de l'environnement, des motivations et conceptions des acteurs, la démarche de recherche se caractérise par un accompagnement par le chercheur dans un rôle de « miroir » dans la perspective d'une recherche collaborative. Dans la perspective heuristique, à partir d'observations et d'entretien, l'enquête vise à l'identification des variables organisatrices de ces pratiques au quotidien, des leviers et obstacles rencontrés dans leur mise en œuvre afin de permettre un partage et transfert des pratiques à travers une d'analyse des conditions du changement pédagogique pour les acteurs

Dans la perspective praxéologique, les entretiens et observations complétées par des moments de travail collectif collaboratifs cherchent à comprendre et caractériser ces nouvelles pratiques enseignantes (pratiques d'enseignement, enjeux identitaires et exercice de la professionnalité) à partir des analyses et démarches des acteurs. L'accompagnement du projet de l'équipe dans l'analyse de ses pratiques est conduit dans une perspective de recherche pédagogique (Van der Maren, 2003) dans un rôle de « chercheur-miroir » en implication réfléchissante (Janner, Tavignot,2015).

Dans cette perspective, l'accompagnement est pensé sans rapport hiérarchique entre chercheurs et professionnels-terrain, en favorisant la co-construction des savoirs. Cette approche implique la construction d'un cadre de réunions de travail régulières en vue de développer une activité réflexive ouvrant un espace de compréhension réciproque, autour des préoccupations des professionnels et de la régulation de leurs dispositifs. Dans la perspective d'intégration de techniques issues des pédagogies coopératives comme le « Quoi de neuf » ou le « Conseil » , le développement de formes d'évaluation participatives, d'un tutorat entre élèves, le chercheur se fait médiateur et contribue à la réflexion collective par des éléments objectivés issus des enquêtes heuristiques sur les pratiques et en aidant à élaborer des catégories d'interprétation des pratiques perçues par les enseignants acteurs.

Dans le cadre du symposium, cette communication présentera donc les éléments de tension entre cette visée heuristique et cette visée praxéologique dans l'articulation méthodologique de la

recherche dans la perspective de construction de nouvelles formes de recherche en Sciences de l'Education articulant cette double visée.

Bibliographie :

Desgagné Serge, Bednarz Nadine, Lebuis Pierre, Poirier Louise et Couture Christine, 2001, « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation », Revue des sciences de l'éducation, vol. 27, no 1, 2001, p. 33-64.

Janner-Raimond, M., & Tavignot, P. (2015). Posture d'accompagnement au changement-innovation avec des équipes d'école volontaires : l'implication réfléchissante. Education et socialisation. les cahiers du cerfee, (38).

Marcel Jean-François, « Des tensions entre le "sur" et le "pour" dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s) », Les Cahiers du Cerfee, no 27-28, 2010, p. 41-64.

Merini Corinne et Ponté Pascale, « La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques », Savoirs, no 16, 2008, p. 77-95.

Van der Maren Jean-Marie, La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement, De Boeck, Bruxelles, 2003.

SYMPOSIUM 260 : REGARDS CROISES SUR L'INCLUSION/EXCLUSION DES ELEVES MIGRANTS DANS DIFFERENTS CONTEXTES SCOLAIRES NATIONAUX

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Claire SCHIFF - Centre Emile Durkheim, Université de Bordeaux, France

Discutant.e.s : Isabelle RIGONI

Texte de cadrage :

Ce symposium long axé sur la comparaison internationale réunira des chercheurs ayant mené des travaux sur l'inclusion scolaire des élèves migrants et/ou réfugiés dans différents pays (France, Russie, Japon, Brésil, Danemark, Suède) : Claire Schiff, Ekaterina Demintseva, Daisuke Sonoyama, Ana Lorena Bruel, Bolette Moldenhawer, Helen Avery. Partant des apports de la méthode comparative et des regards croisés entre terrains contrastés, le symposium visera à développer une réflexion sur les défis communs de l'inclusion des élèves migrants et sur les effets des contextes nationaux et locaux sur les réponses développées par les pouvoirs publiques, les établissements scolaires, les enseignants ou par d'autres acteurs de la société civile (associations, églises, représentants des communautés immigrés, etc.). Les pratiques observées de prise en charge des élèves migrants et réfugiés sont-elles le simple reflet des fonctionnements ou dysfonctionnement plus généraux des systèmes scolaires, ou au contraire l'inclusion dans les écoles ou les mesures alternatives de scolarisation constituent-elles une forme de résistance, voire de renversement, des tendances à la ségrégation ou à la stigmatisation observées par ailleurs dans la ville ou dans le pays? Les communications rassemblées ici devraient éclairer le rôle et la marge de manœuvre des agents scolaires et extra-scolaires face aux défis de l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans des contextes très différents mais qui sont néanmoins marqués par des évolutions semblables. Au delà des différences importantes entre les pays concernant le nombre de migrants et de réfugiés accueillis et eu égards aux profils de ceux-ci, les contextes dont il est question ici sont tous à des degré divers confrontés à une réticence, voire un

refus, des gouvernements et de l'opinion publique à accueillir les nouveaux immigrés. Dans quelle mesure les acteurs impliqués dans la scolarisation des jeunes migrants participent-ils ou pallient-ils à cette méfiance à l'égard des populations nouvellement arrivées ? Dans les modalités de scolarisation réservées aux nouveaux arrivants quelle est la part des héritages liés aux inégalités scolaires existantes et aux formes de préjugés ethniques ou raciales ainsi qu'aux réalités de la ségrégation existants plus largement dans la société? En confrontant les différentes manières dont se pose la question de la scolarisation des élèves nouvellement arrivées dans des pays qui se conçoivent comme multiracial (Brésil) ou multiculturel (Suède) ou à l'inverse comme mono-ethnique (Japon) ou assimilationniste (France), ou encore comme une combinaison complexe de ces deux tendances (Russie), il devrait être possible d'éclairer les fonctionnements et dysfonctionnements des systèmes éducatifs à une époque où le repli sur l'identité nationale semble induire à la fois des exigences accrues envers les nouveaux migrants en matière de conformité culturelle et une aggravation de la ségrégation scolaire.

Bibliographie :

Gibson, Mary, Ogbu, John, (éds) 1991, Minority Status and Schooling : A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities, New York and London, Garland Publishing, Inc.

Françoise Oeuvrard et Dominique Glasman (dir.) La Déscolarisation, (Edition 2011), La Dispute, Paris.

Claire Schiff, Geneviève Zoïa, Laurent Visier, 2004 L'acceuil à l'école des élèves primo-arrivants en France, La Documentation française, coll. « Etudes et recherches du FASILD», Paris.

Szalai, Julia and Schiff, Claire (eds.) 2014, Migrant, Roma and Post-Colonial Youth in Education Across Europe, Palgrave Macmillan.

CIS n°243 – « Les descendants de migrants au collège du soir au Japon : entre discrimination systémique et inclusion partielle »

Auteur.e.s : Daisuke SONOYAMA - Univ. de Osaka, Japon

Résumé :

Maîtriser la langue japonaise est la condition nécessaire pour suivre l'enseignement public au Japon. Dans un système conçu pour les Japonais, les élèves étrangers ont un besoin crucial de soutien linguistique. Ce soutien se développe ici ou là, favorisé par l'implication des enseignants et la mobilisation de certains chefs d'établissements. Partagée entre l'État et les collectivités locales, la politique éducative peine cependant à s'adapter à la diversité de la société japonaise, qui compte à la fois des minorités anciennes incorporées dans le contexte de l'histoire coloniale (Coréens), des minorités plus récentes immigrés, certaines étant d'origine japonaise (Brésiliens), des enfants de couples mixtes, et des minorités sociales historiquement discriminées (Burakumin). Des écoles « communautaires » existent, ainsi que des écoles où se mélangent différents types de minorités linguistiques, ethniques ou sociales, mais elles bénéficient d'une reconnaissance aléatoire et n'ouvrent pas toujours les portes de l'enseignement supérieur universitaire.

Malgré ce contexte général de discrimination, des initiatives et des pratiques locales existent où les enseignants collaborent et agissent au delà de leur pratiques habituelles pour tenter de répondre aux besoins particuliers des adolescents et adultes. A partir du cas de quelques collèges du soir publics situés dans la ville d'Osaka qui reçoivent un grand nombre d'élèves issus des minorités, nous

analyserons les dilemmes confrontés et les réponses apportées par les enseignants et les établissements dans des contextes où la distinction entre les besoins sociaux, culturels et linguistiques n'est pas aisée.

Bibliographie :

Sonoyama, D. 2013, « Les élèves étrangers au Japon. Un accès inégal à l'éducation », Hommes & Migrations, vol. 1302, no. 2, pp. 57-64.

Sonoyama, D. (editeur) 2016, New challenges for Migrant Education in Europe and Japan, Nakanishiya-shuppan, (en japonais).

Sonoyama, D. (avec Jean-François Sabouret), 2008, Liberté, inégalité, individualité. La France et le Japon au miroir de l'éducation, CNRS éditions.

CIS n°247 – « Les enfants des migrants dans les écoles russes : entre question ethnique et sociale

Auteur.e.s : Demintseva EKATERINA - National Research University Higher School of Economics, Russie, fédération de

Résumé :

La communication présentera les données d'une étude menée en 2017-2018 dans des écoles russes ayant une présence importante d'enfants issus de groupes socialement vulnérables, d'enfants handicapés et d'enfants de familles de migrants. Douze écoles avec « un contexte social complexe » ont été examinées dans la région de Moscou et a Tomsk, dans lesquelles ont été interrogés 8 focus-groupes (6 avec des migrants, 2 avec les élèves locaux). Nous avons mené 80 entretiens avec les enseignants des écoles de Moscou et de sa région, ainsi qu'avec des parents des enfants de migrants (N=36).

La particularité de la situation post soviétique est que les villes de Russie restent socialement mixtes et qu'il n'y a pas d'enclaves ethniques et sociales (Demintseva 2017, 2018 ; Demintseva, Peshkona 2014). Mais nous observons une ségrégation au niveau des écoles publiques. Les résidents locaux perçoivent certaines écoles comme des « écoles des migrants » ou des « écoles noires ». Cela est dû au fait que ces écoles inscrivent plus d'enfants des différentes origines ethniques que les autres écoles du quartier.

Au niveau de l'administration scolaire, le principal problème lié aux enfants de migrants est le manque de programmes pour faciliter leur adaptation. Dans les écoles il n'y a pas d'enseignement du russe pour les étrangers. Au niveau de l'État, les problèmes liés à l'éducation des enfants migrants dans les écoles sont niés. À l'école les enfants migrants deviennent invisibles dans les statistiques officielles. Les enseignants doivent ainsi résoudre par eux-mêmes tous les problèmes liés à leur scolarité (Demintseva et al. 2018).

Malgré le fait que pour les habitants locaux la caractéristique principale de l'école est la présence des enfants migrants, pour les élèves les frontières ethniques sont effacées à l'intérieur de ces écoles. L'intégration des enfants des migrants se déroule facilement si l'enfant parle russe à l'arrivée. Les élèves locaux eux-mêmes venant de milieux socialement défavorisés considèrent que les enfants de migrants sont intégrés à l'école parce qu'ils ont une sociabilité commune entre pairs, malgré les représentations négatives et les stigmates venant de l'extérieur.

Bibliographie :

Demintseva E. 2018. 'Migrant Schools' and the 'Children of Migrants': Constructing Boundaries around and inside School Space. *Race, Ethnicity and Education(*in print)

Demintseva E. 2017. Labour Migrants in Post-Soviet Moscow: Patterns of Settlement. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 43 (15): 2556-2572

Demintseva E., Zelenova D., Kosmidis E., and Oparin D. 2017. Opportunities for adaptation of migrant children in Moscow and Moscow region schools. *Demografitsheskoe obozrenie*. 4, 80–109

Demintseva, E., and Peshkova V. 2014."Migrants from Central Asia in Moscow" ["Migranty iz Srednei Azii v Moskve"]. *Demoscope Weekly*: 597- 598

CIS n°261 – « Des circulaires nationales aux circuits locaux : quelle place pour les élèves allophones nouvellement arrivés à l'école en France? »

Auteur.e.s : Claire SCHIFF - Centre Emile Durkheim, Université de Bordeaux, France

Résumé :

Cette communication vise à éclairer les continuités et les discontinuités dans la gestion de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France en tenant compte des évolutions dans les orientations nationales depuis une vingtaine d'années et en confrontant ce cadrage institutionnel avec les réalités sur le terrain dans quelques académies contrastées observée dans le cadre du programme de recherche EVASCOL. Nous verrons qu'en dépit d'une volonté affichée de cohérence et malgré l'existence d'un certain consensus autour des objectifs d'inclusion au niveau national, l'interprétation et l'application des circulaires et directives du Ministère de l'Education Nationale varient considérablement selon les contextes locaux, l'histoire migratoires, les priorités en matières d'organisation de l'accueil des Elèves Allophones Nouvellement Arrivés et la plus ou moins grande concertation des acteurs locaux. Cela nous permettra de poser la question du rôle des individus, des ressources, des habitudes institutionnelles et des dynamiques migratoires locales dans l'orientation et l'application des politiques publiques d'intégration scolaire des nouveaux arrivants.

Bibliographie :

Schiff C. 2014. « Teachers' approaches to ethnic minority students through a comparative lens, in : Szalai and Schiff, Migrant, Roma and Post-Colonial Youth in Education Across Europe, Palgrave Macmillan, pp. 51-66.

Schiff C. 2012. « En marge du métier. Dispositifs d'intégration et pratiques enseignantes face aux élèves primo-migrants en collège », in : Du point de vue de l'ethnicité (eds.) Chantal Crenn et Laurence Kotobi, Armand Colin, Recherches, pp. 111-124.

Schiff C. 2011. « Combatting School Segregation: The Case of France », (avec Georges Felouzis et Joëlle Perroton), Bakker, Joep, Denessen, Eddie, Peters, Dorothee & Walraven, Guido (eds.), International perspectives on countering school segregation, Garant Publishers, Antwerp-Apeldoorn.

CIS n°275 – « Accès à l'école et parcours des apprenants immigrés et refugiés dans l'éducation de base au Brésil: une analyse de la production d'inégalités et des politiques de distribution d'opportunités éducationnelles

Auteur.e.s : Ana Lorena BRUEL - Universidade Federal do Paraná, Brésil

Résumé :

Les études sur les politiques éducationnelles et la situation d'apprenants immigrés et réfugiés à l'école obligatoire sont de plus en plus fréquentes dans la littérature internationale. (Sayad, 1998; Tomasevski, 2006; Cousin, 2012; Dubet et al, 2013) On considère que les débats autour de l'intégration des enfants, adolescents et jeunes immigrés et réfugiés dans les sociétés d'accueil, aussi bien que dans les systèmes d'enseignement, est une question sociale urgente qui exige l'affrontement de plusieurs défis. Au Brésil, cette thématique demeure peu explorée, et les questions concernant les populations immigrées et réfugiées dans le système d'enseignement restent presque invisibles aux yeux de la politique et de l'université. (Pizzinato et Castellá, 2008; Magalhães et Schilling, 2012; Zamberlam, 2014; Uebel, 2016; Busko, 2017; Fernandes et Faria, 2017)

D'autres études, qui cherchent à donner la parole aux immigrés, indiquent que beaucoup parmi eux n'obtiennent pas les papiers nécessaires pour être en règle dans les différentes instances (travail, s'inscrire dans une école publique etc.), et qu'ils dépendent ainsi de visas provisoires qui ne sont pas considérés valables à tous les titres. (Magalhães et Schilling, 2012) La bureaucratisation du système, le manque d'information, l'existence de barrières imposées par la langue et par les conditions de vulnérabilité dans lesquelles ils se trouvent souvent empêchent l'accès aux ressources nécessaires pour mettre en règle les papiers d'identité des immigrés qui arrivent au Brésil, ce qui a un impact sur la difficulté de l'intégration à la société et l'accès aux droits de base, comme l'éducation, un droit humain fondamental et universel, indépendamment du critère de citoyenneté.

Les théories sur les inégalités (Raftery et Hout, 1993 ; Lucas, 2001) expliquent la reproduction des inégalités non seulement par les restrictions d'accès à des niveaux plus élevés de l'enseignement, mais aussi par des processus sélectifs qui restreignent l'accès aux meilleures institutions éducatives. En plus de la sélection initiale, il est possible d'identifier des mécanismes sélectifs et exclusifs tout au long du processus de scolarité. La sélection se fait ainsi à l'intérieur du système.

La dimension qualitative de l'étude a été construite à partir de deux procédures principales : 1. Une analyse des documents sur l'ensemble de la législation et la règlementation destiné à établir les règles d'inscription dans les établissements officiels d'enseignement des réseaux municipaux et de l'état concernés par l'étude ; et 2. La réalisation d'entretiens semi-structurés avec : a) des opérateurs de la politique de distribution d'opportunités éducationnelles ; b) des apprenants présentants différents parcours scolaires (ou leurs responsables) ; et c) les organismes non gouvernementaux. L'objectif principal de la réalisation de ces entretiens avec des apprenants immigrés et réfugiés ou leurs responsables a été d'assurer la prise de parole par les agents sociaux directement concernés par le domaine d'étude afin de connaître leurs perspectives par rapport à l'école, aux expériences vécues tout au long de leur apprentissage, aux stratégies construites pour demeurer ou non dans le système scolaire et à leurs attentes pour l'avenir.

Bibliographie :

Bruel, A. L. (2010) Políticas e legislação da educação básica no Brasil. Curitiba : Ibpex.

Dubet, F., Cousin, O., Macé, É. et Rui, S. (2013) Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations. Paris : Éditions du Seuil.

Fernandes, D. et Faria, A. V. (2017) O visto humanitário como resposta ao pedido de refúgio dos haitianos. Revista Brasileira de Estudos de População, Belo Horizonte, v.34, n.1, 145-161.

Lucas, S. (2001) Effectively Maintained Inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. American Journal of Sociology., v. 106, n. 6, 1642-1690.

Magalhães, G. M. et Schilling F. (2012) Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 1 (67), 43-63.

Tomasevski, K. (2006) Human rights obligations in education: The 4-A scheme. Wolf, Nijmegen.

CIS n°298 – « Le management emotionnel et la pratique de "l'altérisation" chez les enseignants : les règles personnelles, sociales et professionnelles de la prise en charge des enfants nouvellement arrivés au Danemark »

Auteur.e.s : Bolette MOLDENHAWER - Université de Copenhague, département Media, Cognition et Communication, division de l'Education, Danemark

Résumé :

This article examines the increasing role of emotional and social skills in today's work and institutional life by studying how emotion management among teachers and preschool teachers is related to the personal, social and professional rules of engaging with newly-arrived children in Denmark. Using empirical data based on observations and interviews with teachers and preschool teachers in schools of only newly-arrived students and mixed school classes, the analytical attention is on the common features of emotion management, and how these features are related to the practice of 'othering' through interactions with newly-arrived children. The investigation is informed by a micro-sociological approach, and theoretically grounded in the Bolton and Boyd's moving on from Hochschild's concept of emotional labour to the notion of situated emotion work. The finding shows that newly-arrived children is categorised differently depending on the school's approach to both the distribution of students, the rules of engagement and interaction forms. By understanding emotion management in this specific sociocultural and learning context, this article opens up for a more general understanding of interpersonal and emotional aspects of education.

Le management emotionnel et la pratique de "l'altérisation" chez les enseignants : les règles personnelles, sociales et professionnelles de la prise en charge des enfants nouvellement arrivés au Danemark

Cette communication propose d'examiner le role croissant des savoirs-faire affectifs et sociaux dans l'univers institutionnel et du travail aujourd'hui en observant la façon dont le management des émotions chez les enseignants en école maternelle et primaire est lié aux règles personnelles, sociales et professionnelles de la prise en charge des enfants nouvellement arrivés au Danemark. A partir des données issue d'une enquête par entretiens avec des enseignants et observations dans des

écoles réservées aux élèves nouveaux arrivants ainsi que dans des classes mixtes, l'analyse porte sur les éléments communs du management des émotions et sur la façon dont ces elements structurent la pratique d'"altérisation" au travers des interractions des enseignants avec les enfants nouvellement arrives. L'enquête s'inscrit dans une approche micro-sociologique et s'inspire de la théorie de Bolton et Boyd qui complète le concept de travail emotionnel de Hochschild avec celui de travail émotionel situé. L'enquête montre que les élèves nouvellement arrivés sont catégorisés différemment selon l'approche de l'école en matière de distribution des élèves, de règles d'engagement et d'interraction avec ceux-ci. La comprehension du management émotionnel dans le context socio-culturel d'apprentissage particulier permet de saisir la part que joue la dimension émotionnelle et les rapports inter-personnels dans l'éducation en général.

Bibliographie :

Bolton, S.C. & Boyd, C. 2003. Trolley dolly or skilled emotion manager? moving on from Hochschild's Managed Heart, Work, employment and Society, Volume 17(2): 289–308, [0950-0170(200306)17:2;289–308;033313]

Goffman, E. 1982. The Interaction Order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address, American Sociological Review, Vol. 48, No. (Feb. 1983), pp. 1-7. URL: http://www.jstor.org/stable/2095141

Hochschild, A.R. 1979. Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure, The American Journal of Sociology, 85(3): 551-575. URL: http://www.jstor.org/stable/2778583

Hochschild, A.R. (2012). The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling. Berkeley: University of California Press.

Moldenhawer, B. og Ruskjær, J. (2017a) Permanent Midlertidighed. Undervisning af asylsøgende børn i kommunale skoletilbudsordninger [Permanent temporality. Teaching of asylum-seeking children in municipal school provision schemes], Tidsskrift for Professionsstudier, 24, 28-38.

Moldenhawer, B. & Ruskjær, J. (2017b) Mens de venter – undervisning af asylsøgende børn i Dansk Røde Kors' skoler [While they are waiting – teaching of asylum-seeking children in Danish Read Cross schools]. Tidsskrift for Medier, Erkendelse og Formidling, 5(2), 27-47.

Moldenhawer, B. (2017c) "Vi prøver at gøre det så godt for dem som muligt, mens de er her" En analyse af pædagogisk arbejde med asylsøgende børn i samspillet mellem skole, asylcenter og forvaltning i Danmark ["We are trying to do the best for them as possible while they are here". An analysis of pedagogical work with asylum-seeking children in the interaction between school, asylum centre and administration in Denmark], Tidsskrift for Velferdsforskning, Årgang 20, nr. 4-2017, 302-316.

Moldenhawer, B. (2018) Følelsesarbejde med asylsøgende børn – en analyse af særlige eller almindelige dilemmaer i professionelt velfærdsarbejde [Emotion work with asylum-seeking children – an analysis of special or ordinary dilemmas in professional welfare work], Tidsskrift for Professionsstudier, 27, 22-34.

CIS n°486 – « De la nation-foyer à la nation-forteresse : quelles implications pour l'éducation des réfugiés en Suède? »

Auteur.e.s : Helen AVERY - Centre d'Études pour le Moyen-Orient, Université de Lund, Suède

Résumé :

Les tensions entre une tendance de soutien et de rejet que l'on observe actuellement dans l'accueil des élèves nouvellement arrivés en Suède sont le produit à la fois du climat hostile à l'immigration qui se propage en Europe, et des développements spécifiques à la trajectoire suédoise. Cette communication propose de tracer les grandes lignes des développements historiques depuis les années 1960s qui ont contribué à la situation présente, tout en faisant certaines observations sur les conséquences pour les enseignants et pour la société civile. L'analyse portera ici avant tout sur trois dynamiques divergentes qui évoluent en parallèle et qui se superposent : dynamique d'intégration, dynamique de compétition et de ségrégation sociale, dynamique de 'sécurisation'. Ces dynamiques se conjuguent en même temps dans des espaces de conceptualisation pédagogique distincts, mais aussi en relation à des faits sociaux et des visions de la société contradictoires.

Jusqu'en 2011, l'on pouvait parler d'un « modèle suédois » d'éducation qui se distinguait des systèmes européens. En effet, ce système, avec des racines dans les mouvements d'éducation populaire, focalisait l'apprentissage et le développement des apprenants par rapport à leurs propres aspirations et trajets de vie. L'idéologie pédagogique de base correspondait à un apprentissage tout au long de la vie, et s'insérait dans une vision de la société à la fois cohésive et démocratique. L'éducation n'était donc pas centrée autour du binaire échec-réussite ou l'adaptation des élèves aux critères de performance imposés par l'école. La mission de l'école était surtout de former des citoyens actifs et engagés, capables de créer eux-mêmes les connaissances, les organisations et les capacités dont ils auraient besoin. Dans cette optique, l'accueil des immigrés visait à une intégration rapide, et à fournir ce dont on pensait que les nouveaux arrivants avaient besoin pour se joindre à un projet de société partagé. Le soutien dans les langues d'origine des élèves faisait partie de ces ambitions. Cependant, dès le milieu des années 1980 et sous l'influence de l'Angleterre de Thatcher, les structures économiques ont évolué vers une privatisation. Les critères de qualité n'étaient plus orientés vers un projet de société cohésive, mais conçus par rapport à la performance individuelle des élèves relativement à leur classe, tandis que des critères standardisés permettaient de comparer les écoles, les municipalités et les pays. À partir de 2001 le discours global de terreur a commencé à se disséminer en Suède, et depuis 2016 la montée d'un extrême-droite offensive impose une conceptualisation des enfants réfugiés et immigrés comme une 'menace à la sécurité de la patrie'.

Ces évolutions globales et dans le paysage social suédois correspondent ainsi aux articulations des discours et des pratiques scolaires, avec un certain décalage temporel de législation et de formation des enseignants. Mais les contradictions inhérentes aux visions de la société contribuent en outre à des tensions de perspective didactique : la politique de langue envers les minorités nationales et immigrés ; les théories sur le bilinguisme et sur l'acquisition de langues supplémentaires ; les tensions dans l'éducation spécialisée sur comment entendre la notion d'inclusion (Lutz, 2009 ; Osberg & Biesta, 2010). Ce dernier aspect est d'autant plus important pour l'organisation de l'accueil en Suède, que les mesures de soutien aux nouveaux arrivants figurent dans la même section de la loi que celle qui concerne l'éducation spéciale.

Bibliographie :

Milani, T. (2007). Debating Swedish: Language Politics and Ideology in Contemporary Sweden. Doctoral thesis. Stockholm University.

Lutz, K. (2009). Kategoriseringar av barn i förskoleåldern-styrning och administrativa processer. Thèse de doctorat. Malmö högskola, Lärarutbildningen.

Osberg, D. & Biesta, G. (2010). The End/s of Education: Complexity and the Conundrum of the Inclusive Educational Curriculum. International Journal of Inclusive Education, 14, 6, 593-607

Scarpa, S. (2015). The spatial manifestation of inequality: Residential segregation in Sweden and its causes. Växjö: Linnaeus University. Diss.

SYMPOSIUM 302 : OBSERVER/QUESTIONNER LES PRATIQUES DES PROFESSIONNELS DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION POUR ANALYSER L'EVOLUTION DES FORMATIONS

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Frédéric GLOMERON - Laboratoire ERCAE EA 7493 - Université d'Orléans, France

Discutant.e.s : Sébastien PESCE

Texte de cadrage :

Le symposium proposé abordera et questionnera les pratiques des professionnel.le.s de l'éducation et de la formation mises en œuvre dans le but d'adapter et de transformer des dispositifs de formation.

Les communications examineront différents niveaux de contextes éducatifs (établissements scolaires, structures socioéducatives...) et concerneront une pluralité d'acteurs (professionnel.le.s de l'enseignement, du travail socioéducatif et sociomédical, familles, élèves...).

Dans un contexte de mutation permanente des politiques publiques d'éducation, les enseignant.e.s et les professionnel.le.s du secteur socioéducatif font l'expérience de tensions qui traduisent la rencontre, au cœur des situations éducatives, d'enjeux parfois contradictoires. Ces enjeux renvoient à la nécessité de rendre compatibles des cadres de référence, des systèmes de normes, des représentations plus ou moins explicites. La mise au jour de ces cadres de référence, par l'observation, l'analyse et l'explicitation des situations éducatives et des pratiques professionnelles permet de mieux mesurer les défis auxquels font face les équipes éducatives, et d'ajuster, en réponse, les modalités et les contenus de formation initiale et continue (Leblanc et al., 2008).

Ainsi, les pratiques des acteurs seront caractérisées et comparées, notamment, au regard de leurs représentations (du corps, de l'espace, du genre, de la citoyenneté, de la famille), des cadres et des systèmes de normes auxquels ils sont soumis (Carnus, 2013).

Les approches qui en découlent seront analysées en tenant compte des contradictions et paradoxes qui marquent la complexité des contextes éducatifs. Elles seront étudiées dans une perspective d'adaptation et de transformation des dispositifs de formation.

Les communications rassemblées analysent les conditions de l'observation/analyse des pratiques et postures professionnelles en formation initiale d'enseignants, envisagées du point de vue des

représentations enseignants en formation (A. Bouju & Mandarine Hugon, sur le thème du « travail personnel des élèves »), ou grâce à des dispositifs de co-réflexivité (K. Paret, à propos d'un dispositif de formation fondé sur l'analyse de l'activité ; M. Lopez, N. Oria & P. Lehner, présentant une démarche d'auto et de co-analyse de la pratique par l'écriture, en formation initiale et continue).

Le symposium interroge par ailleurs une variété de contextes permettant d'analyser l'articulation entre pratiques et représentations de professionnels en exercice : par l'analyse de l'activité en E.P.S., d'un point de vue proxémique (N. Carminatti), dans le cadre d'une collaboration de recherche au sein d'un Lieu d'éducation Associé, analysant les interactions entre estime de soi et stratégies motivationnelles des élèves de lycée professionnel (A. Leyrit & P. Le Moing), ou encore dans des dispositifs d'intervention socio-clinique (S. Pesce).

Finalement, plusieurs communications analysent le rapport des professionnels à des questions socialement vives (F. Gutkowski et N. Panissal), à propos de l'éducation au développement durable et à la citoyenneté (F. Maguin, M. Hugon, E. Bois & F. Glomeron) et des liens entre usage des réseaux sociaux et formes du travail entre travailleurs sociaux et familles (V. Francis). Il s'agit d'interroger collectivement, sur la base de ces expériences de recherche, les modalités selon lesquelles les connaissances produites organisent l'évolution des dispositifs de formation initiale et continue.

Bibliographie :

Becquemin, M., Montandon, c. (dirs.) (2014). Les institutions à l'épreuve des dispositifs : Les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale. Rennes : PUR.

Carnus, M.F. (2013). Le sujet enseignant n'est pas maître dans sa propre institution. Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question. Paris : édition EPS. 23-32

Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). « Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive », Activités, 2008/5(1).

Meskel-Cresta, M., Nordmann, J.-F., Bongrand, Ph., Boré, C., Colinet, S., & Elalouf, M.-L. (Dirs.) (2014), École et Mutation. Reconfigurations, Résistances, Émergences. Bruxelles : de Boeck.

Yvon, F., Durand, M. (dirs.) (2012). Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité. Bruxelles : de Boeck.

CIS n°228 – « Favoriser la co-réflexivité en formation professionnelle (expérientielle) à partir de l'analyse de l'activité »

Auteur.e.s : Karine PARET - laboratoire ERCAE EA 7493, France

Résumé :

Les éducateurs socio-sportifs (ESS) ont vocation à prendre en charge des publics fragiles dans et par les activités physiques, sportives, et artistiques. Au sein d'institutions relevant de l'Aide Sociale à l'Enfance, de la Protection Judicaire de la Jeunesse, appartenant à des équipes de professionnels de l'éducation, de la rééducation et de la formation, la contribution des ESS vise à encourager, développer, rétablir le lien social dans et par l'activité motrice (pratiques sportives, artistiques, psychomotricité).

En Licence Professionnelle Développement Sociale et Médiation par le Sport à l'Université d'Orléans, un dispositif hybride, multimodale, expérientiel et collaboratif fait de la co-analyse de l'activité d'intervention l'axe fort d'une formation destinée à des adultes, en reprise ou poursuite d'études. Empruntant au cadre théorique du Cours d'action en anthropologie cognitive située (Theureau, 1992 ... 2015) les hypothèses scientifiques de l'énaction, de l'expérience et de l'activité-signe, bénéficiant des résultats d'études portant sur l'analyse de situations éducatives et sportives (Gal-petitfaux et Saury, 2002 ; Saury et al. 2013) l'articulation d' Ateliers de Pratique d'Intervention et d'Échange d'Expérience permet aux étudiants de collaborer en intervention et en analyse de l'activité d'intervention. Le dispositif fait de l'expérience en intervention socio-sportive à la fois un moyen (en tant qu'activité à analyser) et un processus ouvert (en tant que significatif d'un développement professionnel et identitaire). Ainsi, l'activité analysée d'abord en première personne puis en collaboration, constitue le ressort d'une formation andragogique (Berthiaume & Rege-Cole, 2013) dans un cursus professionnalisant de licence.

Dans un premier temps, le dispositif propose des ateliers d'intervention doublés d'auto confrontations systématiques aux traces de l'activité, qui permettent de documenter le développement professionnel et identitaire du point de vue des acteurs. L'acteur, en tant que système vivant en auto-éco-organisation, identifie les connaissances qu'il se construit lors d'interventions socio-sportives (des publics "cibles" viennent pratiquer à l'université), à l'aide d'entretiens de premier niveau, aidé par un chercheur-formateur. Toujours en formation initiale, le dispositif des Ateliers de Partages d'Expérience permet aux étudiants en promotion complète, d'enclencher une co-réflexion à partir d'expériences singulières d'intervention mises en partage, selon une méthodologie éprouvée, relevant des entretiens de second niveau (Theureau, 2010) : avec le support de traces vidéo et la méthodologie de l' auto-confrontation, il s'agit d'accéder à la conscience pré-réflexive de l'acteur dans un premier temps, puis d'engager une co-analyse de l'activité, guidée par le chercheur - formateur, alimentée par les pairs.

Depuis 2008 date de création du dispositif, il apparait que les connaissances élaborées à l'occasion de pics émotionnels significatifs pour les acteurs témoignent de la nature holistique de la relation pédagogique (Zembylas, 2007) expérimentée à l'occasion des ateliers d'intervention. Les expériences vécues en formation initiale semblent congruentes des métiers visés, qui confrontent à des publics en rupture et aux aléas d'une relation pédagogique labile. Les ateliers - situations de formation - se rapprochent donc des conditions d'exercice du métier du point de vue des acteurs, et activent un maillage théorie - pratique bonifié par la participation des acteurs à une démarche de recherche. De même, la dimension collaborative de la formation (partage d'expérience, identification de situations prototypiques) semble agir sur le développement d'un sentiment de compétence nécessaire à la viabilité professionnelle future de l'éducateur socio-sportif, au vu des terrains difficiles à investiguer.

Bibliographie :

Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (Éds). (2013). La pédagogie de l'enseignement supérieur. Berne, Suisse : Peter Lang.

Durand, M., & Yvon, F. (2012). Réconcilier recherche et pratiques formatives ? Belgique : De Boeck.

Gal-Petitfaux, N., & Saury, J. (2002). L'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. Revue Française de Pédagogie. Revue Française de pédagogie, (138), 51-61.

Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. Activités, 05(1).

Theureau, J. (1992). Le cours d'action, analyse sémio-logique : essai d'une anthropologie cognitive située. Berne, Suisse : Peter Lang.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». Revue d'anthropologie des connaissances, 4(2), 287-322.

Theureau, J. (2015). Le cours d'action : L'enaction & l'expérience (Premiere edition). Toulouse : Octares Editions.

Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., & Huet, B. (2013). Actions, significations et apprentissages en EPS : une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants. Paris : Editions EP&S.

Zembylas, M. (2007). Emotional ecology : the intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. Teaching and Teacher Education, 23(4), 355-367.

CIS n°397 – « Le « déjà-là proxémique », un analyseur de l'épreuve interactive dans les APSA »

Auteur.e.s : Nathalie CARMINATTI - Université ORLEANS-ERCAE, France

Résumé :

Cette étude rend compte d'une observation menée dans le cadre d'une licence professionnelle en « Développement social et médiation par le sport ». L'orientation scientifique de notre recherche est la didactique clinique de l'éducation physique et sportive (Carnus, 2009) associée à la modélisation proxémique (Hall, 1971). La didactique clinique propose un double point de vue issu de la didactique de l'EPS et d'une clinique du sujet prenant en compte l'hypothèse freudienne de l'inconscient. A partir de l'observation des distances proxémiques (Forest, 2006) construites lors des interactions et à travers des rites d'interaction (Goffman, 1974) entre les sujet intervenant et apprenants, l'étude vise à faire émerger le « déjà-là » proxémique de l'intervenant. Le «déjà-là» est constitué de trois instances majeures à l'origine de toute décision agissant comme des filtres de l'action didactique (Loizon, 2013): le «déjà-là» expérientiel (issu de l'histoire personnelle et professionnelle du sujet), le «déjà-là» conceptuel (l'ensemble des conceptions, des croyances et des valeurs) et le «déjà-là» intentionnel (regroupe à la fois les intentions éducatives et didactiques). La proxémie comme focale d'observation des comportements semble intéressante et innovante dans le domaine des APSA et renforce la notion d'ostension non verbale (Robert & Carnus, 2013). Cette étude sera l'occasion d'émettre des hypothèses sur l'existence d'un « déjà-là » proxémique comme nouvel analyseur de l'épreuve interactive dans les APSA. La méthode proxémique et la vidéographie ont permis de visualiser des topographies entendues comme l'agencement physique observable d'un lieu. L'étude présente six cas dans différentes APSA (ultimate, karaté, acrosport et basketball). Le recueil d'informations s'organise à partir de l'épreuve interactive avec l'observation de l'espace. Le support vidéographique a permis de visualiser et de mesurer les distances entre les sujets. Les phénomènes étudiés sont uniquement fondés sur les seules dimensions proxémiques sans tenir

compte des échanges verbaux. Il s'agit d'une analyse à la « sourde ». Les résultats présentés dans l'étude, suite à l'entretien d'après-coup, relatent certains traits de la dynamique de l'espace. Chaque topographie renvoie à un agencement spatial caractéristique de l'occupation de l'espace par les sujets : où se place le sujet-enseignant par rapport aux sujets-apprenants, dans quelle direction s'oriente le regard du sujet-enseignant, comment se positionnent les sujets-apprenants par rapport au sujet-enseignant. Les résultats proxémiques révèlent les traces d'un «déjà-là » proxémique influençant les stratégies professionnelles. C'est in situ et dans la rencontre avec l'apprenant que s'expriment ces filtres de l'action didactique, une interaction fine entre le «déjà-là» expérientiel et le «déjà-là» conceptuel et intentionnel. Ce rapport à soi et à l'autre émerge dans le positionnement spatial et révèle l'existence d'une dynamique circulaire du savoir. Cette approche langagière gestuelle orientée par la présence de rites d'interaction interroge la singularité du sujet. Si les distances interactionnelles concrétisent une proxémie de socialisation, les formes ostensives s'ancrent dans les pratiques des intervenants et révèlent des stratégies et des signatures professionnelles à l'œuvre. La façon d'occuper l'espace prouve certainement un marqueur de l'identité, un «déjà-là» dont la partie inconsciente émerge lors de l'«épreuve». L'observation montre également la possibilité pour le chercheur d'accéder à un autre réseau de significations, un construit au carrefour de l'intime et du public. La notion de distance proxémique comme moyen d'éclairer le positionnement subjectif du sujet dans son espace interactionnel avec l'apprenant souligne la pertinence du cadre de la didactique clinique qui permet l'accès à des registres de la théorie du sujet souvent occultés dans la formation des professionnels des APSA.

Bibliographie :

Carnus, M.F. (2009). La décision de l'enseignant en didactique clinique. Etude de cas en EPS. In Terrisse, A., Carnus, M. Didactique clinique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoirs ? Bruxelles : de Boeck, 2009. pp. 63-8

Forest, D. (2006). Analyses proxémiques d'interactions didactiques. Carrefours de l'éducation.1. 21.73-94.

Goffman, E. (1974). Les rites d'interaction. Paris: Minuit.

Hall, E.T. (1971). La dimension cachée. Paris: Seuil.

Loizon, D. (2013). L'enseignant d'EPS et ses filtres déjà-là. In Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question. Paris : EPS.13-21

Robert, M., Carnus, M.F. (2013). Les formes ostensives non verbales en gymnastique constitutives de la signature professionnelle de deux enseignants d'EPS. In Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question. Paris : EPS. 81-92.

CIS n°439 – « Les usages des réseaux sociaux par les Promeneurs du Net : une étude des évolutions des pratiques professionnelles dans le champ socioéducatif »

Auteur.e.s : Véronique FRANCIS - ESPE CVL/CREF U. Nanterre, France

Résumé :

L'ampleur prise par les pratiques numériques des enfants dans le contexte inédit de la nouvelle culture Internet (Tisseron, 2009) contribue à questionner les postures éducatives des adultes, celles

des parents comme celles des professionnel.le.s. Car si les usages numériques représentent un potentiel de développement et d'autonomie, les risques liés aux pratiques connectés sont désormais mieux identifiés. Différents rapports européens encouragent les éducateurs, professionnels et parents, à accompagner les usages des enfants et des jeunes (Livingstone, Haddon, Görzig et Ólafsson, 2012).

Inscrites dans le champ des études qui montrent la lente intégration des technologies numériques dans le travail avec les familles, par les professionnels du travail social, de l'éducation et de la santé, cette communication examinera les approches éducatives développées par les professionnel.le.s impliqué.e.s dans le programme *Promeneurs du Net* soutenu par la Caisse Nationale des Allocations Familiales. L'accompagnement des pratiques numériques des enfants et des jeunes s'est étendu et vise aussi à soutenir les parents dans leur rôle éducatif. L'étude repose sur un corpus composé de données collectées lors de sessions de travail avec des professionnel.le.s impliqués dans un parcours de réflexion sur l'évolution des postures professionnelles intégrant le travail sur les réseaux sociaux, et plus globalement, des usages numériques. Le traitement de ces données, conduit dans une approche descriptive, vise une analyse par théorisation ancrée (Paillé, 1994).

Les résultats soulignent à un premier niveau les options des structures socioéducatifves quant aux usages numériques. À un second niveau, ils abordent les formes d'accompagnement développées par les professionnel.le.s du champ socioéducatif. Leur présence sur des territoires numériques pour échanger avec les jeunes et les parents, les conduit à s'inscrire dans des espaces éducatifs marqués par une dimension réticulaire (Francis et Aguilar, 2014 ; Francis, 2016).

La communication examinera tout spécialement le parcours des professionnel.le.s engagé.e.s dans un travail d'élaboration sur les caractéristiques de leurs postures. Leur constant ajustement spécifie le travail avec les familles dans des écosystèmes connectés marqués par la mouvance. Elle se focalisera sur l'analyse du processus mis en oeuvre pour développer des outils réflexifs en vue de situer leurs postures et de partager leurs approches sur le thème des parentalités avec d'autres *Promeneurs du Net.* La présentation s'attachera également à questionner les démarches collaboratives associant chercheure, professionnel.le.s et acteurs des politiques publiques.

Bibliographie :

Francis, V. (2016). Éducation familiale et technologies numériques : défis et enjeux de la recherche. *Revue Education et Formation*. N°e-306-04, 7-15.

Francis, V. et Aguilar, M.C. (2014). Technologies numériques, participation des parents et liens familles-professionnels-institutions. *La Revue internationale de l'éducation familiale*. 2014/1 (n° 35), 11-17.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. & Ólafsson, K. (2012). Risks and safety on the internet. The perspective of European children. Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries http://eprints.lse.ac.uk/33731/1/Risks%20and%20safety%20on%20the%20internet(lsero).pdf. Consulté le 20/06/2018.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, 1147-181.

Tisseron, S. (2009). Les jeunes et la nouvelle culture Internet. *Empan* 4/2009 (n° 76), 37-42.

CIS n°470 – « Engagement et états identitaires d'enseignants dans la mise en œuvre de dispositifs didactiques sur des Questions Socialement Vives »

Auteur.e.s : Francis GUTKOWSKI (1), Nathalie PANISSAL (2) -– (1) UMR EFTS ENSFEA, France, (2) UMR EFTS ENSFEA, France

Résumé :

La mise en œuvre de dispositifs d'éducations à et QSV (Questions Socialement Vives) confronte les enseignants aux risques d'enseigner. Les questions vives, controversées, incertaines sur le plan épistémologique, débattues dans la société comme par exemple la transition agroécologique, les nanotechnologies, le genre, la mondialisation, nécessitent des pratiques pédagogiques déstabilisantes, en rupture avec les habitudes d'enseignement de savoirs stabilisés des disciplines académiques. De nombreux travaux ont mis en évidence les difficultés éprouvées lors du traitement de controverses et/ou QSV. L'enseignement nécessite problématisation et capacité d'enquête afin de résoudre une énigme, c'est passage d'un paradigme de la réponse à un paradigme de l'enquête (Ladage & Chevallard, 2010). Les apprenants dérangés dans leur métier d'élève demandent une bonne réponse à leur enseignant. Ce dernier est alors confronté à son obligation déontologique de neutralité, or la neutralité est définie comme une position de non-engagement. Ainsi comment soutenir une appartenance à une didactique engagée (Simonneaux, Simonneaux & Legardez, 2014) et respecter l'un des grands principes de l'enseignement public qu'est la neutralité.

Nous souhaitons examiner l'engagement des enseignants aux enjeux de la didactique des QSV. Des travaux sur les logiques d'engagement d'enseignants ont déjà été accomplis (Nédélec, 2018). Nous souhaitons approfondir ces recherches en étudiant la dynamique de l'engagement chez les enseignants telle qu'elle a été mobilisée par Gohier, Anadon & Chevrier (2008). Pour ces auteurs, l'engagement est un point d'ancrage majeur de l'identité professionnelle enseignante. Cette identité résulte des moments de conflits, de crises auxquels est confronté l'individu au fur et à mesure de l'exercice de sa profession. Gohier et al (2008) utilisent le modèle des états identitaire de Marcia (1993) qui met en évidence une corrélation étroite entre engagement et construction de l'identité professionnelle. Un engagement fort est synonyme d'identité accomplie et assumée. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que le niveau d'engagement des enseignants est un marqueur de leur état identitaire et permet de comprendre les résistances (ou pas) qu'ils peuvent rencontrer lors de la mobilisation d'une démarche pédagogique de type QSV.

Notre méthodologie repose sur la réalisation d'entretiens semi-dirigés auprès d'enseignants impliqués dans des dispositifs QSV. Une grille d'entretien a été construire sur la base des quatre états identitaires (forclos, accomplis, moratoire et diffus) identifiés par Marcia. Nous présentons dans cette communication l'analyse de trois entretiens (un enseignant de lycée, de collège et d'IUT). Une analyse de contenu (Bardin, 2001) est menée sur l'ensemble des corpus transcrits et anonymés et façon à faire ressortir les thèmes évoqués par les enseignants et permettre de catégoriser leurs discours en fonction des quatre états identitaires précisés ci-dessus.

Les premiers résultats montrent que l'engagement dans le champ de la didactique des QSV est intimement lié au rapport que les enseignants entretiennent à leur discipline académique de référence, à leur prise en compte de l'incertitude (leur posture épistémologique et pédagogique), à leur posture éthique professionnelle et au-delà à leur éthique personnelle, et notamment le sens qu'ils accordent à l'éducation. Les accomplis sont ceux qui manifestent le plus d'intérêt pour la didactique des QSV et pour qui le changement de paradigme au service de l'enquête va de soi.

Bibliographie :

Bardin, L. (2001). L'analyse de contenu. Paris : l'Harmattan.

Gohier, C., Anadón, M., & Chevrier, J. (2008). La dynamique de l'engagement chez des étudiantes en formation des maîtres analysée sous l'angle des états identitaires. Canadian Journal of Education, 813-835.

Ladage, C & Chevallard, Y. (2010). La pédagogie de l'enquête dans l'éducation au développement durable. Colloque éducation au développement et à la biodiversité. IUT de Provence, Digne les Bains, 20-22 octobre 2010.

Marcia, J. E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In J. E.Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky, Ego identity: A handbook for psychological research (pp. 3-22). New York: Springer-Verlag.

Nédélec, L. (2018). L'éducation aux sciences dans un monde incertain. Comment les enseignantes appréhendent-elles les incertitude's de la question vive de la transition agroécologique ? Thèse de Doctorat, Université de Toulouse Jean-Jaurès.

Simonneaux, J., Simonneaux L. & Legardez A. (2014). Les Questions Socialement Vives, une perspective de recherche didactique engagée, Revue francophone du Développement durable, 4, 109-124.

CIS n°473 – « Titre : La formation continue des professionnels de l'éducation et de la formation par l'intervention socio-clinique et ses possibles déclinaisons dans la formation initiale »

Auteur.e.s : Sébastien PESCE - EA7493 ERCAE, Université d'Orléans, France

Résumé :

L'expression « intervention socio-clinique » désigne un ensemble de modes d'accompagnement collectif, relevant d'une grande variété d'approches théoriques et méthodologiques (Monceau, 2003), sous la forme par exemple de l'analyse des pratiques professionnelles, de la recherche-action collaborative, de l'intervention de crise. Une intervention socio-clinique peut prendre la forme d'une « formation-établissement », concernant tout ou partie des professionnels d'une école, d'un collègue, d'un lycée, réunis alors au sein de leur propre structure pour ce qui constitue alors une action de formation continue.

La présente communication propose de décrire et d'analyser un tel dispositif, dans lequel les deux axes de réflexion du symposium dans lequel elle s'inscrit (d'une part l'observation et l'analyse des pratiques, d'autre part l'évolution de la formation) sont envisagés selon une logique praxiste (Imbert, 1985). En d'autres termes, ce qui constitue dans l'intervention socio-clinique le champ d'analyse (à la fois le cadre théorique, l'observation des situations considérées, le travail d'interprétation), et ce qui relève du champ d'intervention (le terrain de l'accompagnement), s'alimentent mutuellement, et surtout se déploient de manière synchrone. L'analyse des pratiques ne précède pas la conception, subséquente, d'un dispositif de formation : le groupe constitué dans le cadre de l'intervention socio-clinique, entendu comme communauté d'enquête, s'engage dans une activité de définition des situations vécues dans le cadre professionnel selon une logique d'enquête ; la dynamique de formation mise en œuvre dans ces mêmes temps d'intervention se reconfigure, s'ajuste, au fil de

l'analyse. La formation ne relève plus d'une logique curriculaire (c'est-à-dire de l'application d'un plan de formation déterminé en amont de l'action). C'est la dynamique d'analyse qui permet de déterminer, de façon coopérative, les contenus de formation, les types d'apports nécessaires, les méthodes, ceux-ci étant définis et pris en charge, non seulement par la personne qui occupe en théorie la place de formateur, mais aussi par les membres du groupe. « L'auto-observation » du groupe par lui-même, au fil de l'intervention, permet de configurer dans la même temporalité les contours de l'action de formation.

Pour décrire et analyser cette logique d'évolution de l'observation, de l'analyse, et de la formation, nous nous appuierons sur la mise en perspective d'une intervention institutionnelle (Ardoino et al., 1980) en cours dans un lycée professionnel. Il s'agit de comprendre comment s'actualise, dès lors qu'observation et ajustement de la formation sont déterminés de manière conjointe par les acteurs, une forme de *« whole-school approach »*, selon l'expression proposée notamment par Beck et ses collaborateurs (2008). Une autre dimension du dispositif réside dans le fait que la transformation des pratiques pédagogiques et des dispositifs s'opère au fil de la démarche de formation-action mise en œuvre. La « réforme » n'est alors pas ce qui précède une formation qui doit garantir sa diffusion et sa mise en œuvre, mais le produit même de la formation, l'établissement devenant alors, selon l'expression de Cuban (1998) l'unité de base de la réforme en question.Par ailleurs, et afin d'identifier les apports potentiels d'une telle démarche à la formation initiale des enseignants, nous évoquerons l'expérience passée d'un dispositif de formation d'enseignants associant, selon une logique empruntant à cette démarche praxiste, pédagogie coopérative et formation par production de savoirs.

Bibliographie :

Ardoino, J., Dubost, J., Lévy, A., Guattari, F., Lapassade, G., Lourau, R., et Mendel, G. (1980). *L'Intervention Institutionnelle*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.

Beck, C., Kosnik, C., et Cleovoulou, Y. (2008). A Whole-School Approach to Urban Educational Renewal: Community, Collaboration, and Leadership. Dans A. P. Samaras, A. R. Freese, C. Kosnik, & C. Beck (dirs.). *Learning Communities In Practice* (p. 73-84). New York : Springer.

Cuban, L. (1998, mai-juin). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *Teachers College Record, 99*(3), p. 453–477.

Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice.

Monceau, G. (2003, janvier). Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionnelle. *L'Homme et la Société, 2003/1*(147), p. 11-33.

CIS n°504 – « Modalités et enjeux de la formation par l'analyse de pratiques professionnelles : une comparaison des dispositifs GEASE et GPS »

Auteur.e.s : Magali BOUTRAIS - ESPE académie de Versailles Laboratoire EMA Université Cergy-Pontoise, France

Résumé :

Très répandue dans les IUFM depuis les années 90, l'analyse de pratiques professionnelles a été fortement décriée au début des années 2000 à l'occasion des critiques des IUFM, (trop de réflexivité,

pas assez d'acquisition de connaissances). Depuis 2010 avec la création des ESPE, et la loi de Refondation de l'école de 2013, le retour de l'analyse des pratiques professionnelles se profile dans les métiers de l'éducation (Vacher, 2013). Ainsi, le référentiel de compétences de 2013 rappelle l'importance du lien entre la recherche et l'innovation pédagogique et insiste sur la réflexion sur la pratique et son réinvestissement dans l'action (Compétence n°14).[1]

En quoi le dispositif GPS[2]et le dispositif GEASE[3]facilitent-ils la prise de distance nécessaire à la réflexion sur la pratique professionnelle, en vue du développement professionnel des futurs enseignants ? Ces dispositifs ne répondent-ils pas à de nouveaux besoins en formation ?

Utilisant le GEASE en formation d'enseignants et de formateurs depuis plusieurs années, nous avons proposé, en 2017, le dispositif GPS en formation de futurs professeurs des écoles. La comparaison de ces dispositifs d'analyse de situations éducatives vécues utilisés en formation dans les masters Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation vise à en comprendre les différences, les spécificités et les complémentarités et en interroger les enjeux formatifs. Nous préciserons les questions de recherche sur la professionnalisation des enseignants qu'ils soulèvent en référence à la pratique réflexive (Schön, 1994). L'analyse des pratiques professionnelles englobe de multiples dispositifs (Vacher, 2015. L'un des objectifs communs à tous ces dispositifs demeure l'exposé oral ou écrit de situations professionnelles vécues, suivi d'une analyse et d'une réflexion sur celles-ci. Réflexion qui permet une prise en compte de la complexité de la situation (Obin, 2016) et tend vers le possible réinvestissement de gestes professionnels dans sa pratique future par le professionnel.

Le dispositif GPS consiste à proposer aux futurs professeurs de réfléchir collectivement à une situation vécue qui leur a posé problème, dont la solution n'était pas immédiate et d'interroger la situation selon un protocole comprenant recherche des textes réglementaires, enquête de terrain et confrontation à des textes de recherche. En nous appuyant sur notre pratique des deux dispositifs en formation d'enseignants et de formateurs d'enseignants, nous faisons l'hypothèse que le dispositif GPS entraîne une mise à distance plus importante du fait du passage par l'écrit et des reprises ultérieures (relectures, recherches dans les textes réglementaires…) qu'il nécessite. Le GEASE permet, lui, l'expression orale spontanée d'une pluralité de points de vue sur la situation concernant les hypothèses de compréhension et d'action.

Le dispositif GPS permet la création d'une banque de données interactive de situations éducatives qui sera, à terme, consultable en ligne et utilisable en recherche et en formation. Nous envisagerons les questions que la création de ce site soulève ainsi que les intérêts qu'elle présente en formation et en recherche avant d'envisager les conditions nécessaires à la mise en œuvre de ces deux dispositifs réflexifs et leurs limites dans la perspective du développement professionnel.

[1]Réfléchir sur sa pratique – seul et entre pairs – et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentieldes compétencesprofessionnelles des métiersdu professorat et de l'éducation», Journal officiel de la Républiquefrançaise, 18 juillet 2013,
site Légifrance: https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027721614&categorieLien=id

[2]G.P.S. : Gérer Professionnellement les Situations

[3]G.E.A.S.E. : groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives.

Bibliographie :

Lopez, M., Nordmann, J-F., Bongrand, P., Ponté, P. (2016). Le dispositif « GPS » d'analyse de situations professionnelles, Colloque Scénarios de formation 2006-2016 : 10 ans après, Gennevilliers 14-15 novembre 2016, ESPE de l'académie de Versailles, Université Cergy-Pontoise, consultable sur : http://www.espe-versailles.fr/IMG/pdf/atelier6-lopez-nordmann-bongrand-ponte.pdf

Obin, J-P. (dir.) (2016). La prise de décision en situation complexe, Paris : Hachette Éducation.

Schön, D. A. (1994). Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel(Heynemand, J. et Gagnon, D., trad.). Montréal, Canada : Editions logiques. (Ouvrage riginal publié en 1983 sous le titre The Reflexive Practioner.New York, NY : Basic Books).

Vacher, Y. (2013). APP… Une question d'actualité dans la formation des enseignants. In Revue de l'analyse de pratiques professionnelles, 1, pp 8-13. http://www.analysedepratique.org/?p=321

Vacher, Y. (2015). Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir. Bruxelles : De Boeck.

Vincens, C., Fumat, Y. & Etienne, R. (2003). Analyser des situations éducatives. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

CIS n°557 – « Questionner les pratiques enseignantes pour contribuer à l'éducation au développement durable et à la citoyenneté »

Auteur.e.s : Françoise MAGUIN, Mandarine HUGON, Evelyne BOIS, Frédéric GLOMERON - Laboratoire ERCAé, France

Résumé :

La présente communication s'inscrit dans les deux axes de réflexion proposés au sein du symposium : il s'agit d'analyser les liens entre représentations et pratiques des enseignants vis-à-vis des économies d'énergie et d'envisager de nouvelles pistes de formation.

Notre étude questionne les logiques et pratiques enseignantes dans un contexte d'évolution du système éducatif (socle commun, évaluation par compétences, parcours citoyen, etc.) : cette évolution entraîne-t-elle un changement des postures enseignantes et la nécessité de formations spécifiques ? Nous nous centrons sur l'éducation aux économies d'énergie dans une démarche de développement durable qui contribue chez les élèves au développement d'un comportement citoyen et responsable de l'environnement.

L'éducation au développement durable peut être un levier pour former le futur citoyen en développant son esprit critique, ses connaissances et lui permettre de participer aux débats sociétaux. Pour cela, les enseignants doivent éduquer au choix et non enseigner des choix permettant ainsi aux élèves d'agir à l'école et de transférer les savoirs et actions dans leur famille et dans leur communauté (Legardez, 2004). Afin de faciliter la prise de conscience des élèves, de modifier leurs comportements et attitudes, des actions expérientielles vécues par les élèves-acteurs peuvent provoquer de nouveaux gestes « durables » (Lange, 2014), favorables aux économies d'énergie. En effet, la véritable citoyenneté ne peut être enseignée à coup de prescriptions, d'ordres, de par cœur, etc. mais en agissant, en pratiquant et ce dans la durée (Audigier, 2007) tout en s'appuyant sur les savoirs dans une dimension éco-citoyenne (Girault et Sauvé, 2008).

Malgré les différents cadrages officiels, les enseignants se sentent souvent démunis et peinent à travailler la complexité et la transversalité avec leurs élèves. Ils se retranchent derrière les programmes et évoquent le manque de temps, de compétences et de formation (Bächtold et al., 2014). Dans une étude de cas menée au sein d'un collège nous avons repéré des différences de discours concernant les pratiques des enseignants à l'égard des économies d'énergie. Ces différences semblent liées aux représentations des enseignants concernant l'éducation au développement durable et à leur engagement personnel dans ce domaine. Néanmoins, il semblerait que les activités concrètes permettant l'engagement des élèves et l'appropriation des éco-gestes, avec des transferts vers la vie quotidienne, ne soient pas envisagées par la plupart des enseignants.

Dans la perspective d'approfondir cette étude exploratoire, nous avons pour objectif de caractériser les pratiques et les logiques d'action à l'œuvre chez les enseignants. Afin de recueillir leur point de vue sur leurs propres pratiques, un questionnaire a été élaboré et diffusé à l'ensemble des enseignants de collège (SVT, Physique-chimie, Technologie, Histoire-Géographie et documentaliste) de la région Centre - Val de Loire.

L'analyse quantitative de 80 questionnaires montre un lien entre les représentations du développement durable, de la citoyenneté et les logiques d'action des enseignants. Les résultats mettent en lumière des contradictions entre les conceptions particulières du développement durable et celles de la citoyenneté et recensent les besoins des enseignants en termes de formation.

Nos résultats nous amènent à nous demander si les valeurs de l'éco-citoyen nécessaires à la construction d'une prise de conscience morale sont suffisamment prises en compte dans les établissements scolaires. Nos études nous permettent d'envisager une formation spécifique des enseignants sur les questions socialement vives, axée sur la démarche de projet, la transdisciplinarité, le développement de l'esprit critique, l'éducation à la complexité et la co-éducation.

Bibliographie :

Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 44, 25-34.

Bätchold, M., Munier, V., Guedj, M., Lerouge, A. et Ranquet, A. (2014). Quelle progression dans l'enseignement de l'énergie de l'école au lycée ? Une analyse des programmes et des manuels. Recherches en Didactique des Sciences et Technologies (RDST), 10, 63-92.

Girault, Y. et Sauvé, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable : Croisements, enjeux et mouvances. Aster, 46, 7-30.

Legardez, A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique : l'exemple de questions économiques. Revue des sciences de l'éducation, Vol. 30, n°3, 647-665.

Lange, J.-M. (2014). Des dispositions des personnes aux compétences favorables à un développement durable : place et rôle de l'éducation. Dans A. Diemer et C. Marquat (dir.), Education au développement durable. Enjeux et controverse. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

CIS n°562 – « Le GPS "Gérer professionnellement des situations": un dispositif pour accompagner les évolutions de la formation des enseignants ? »

Auteur.e.s : Maryse LOPEZ, Paul LEHNER, Nathalie ORIA - EMA, France

Résumé :

Depuis les réformes de 2010 et 2013, la formation des enseignants est pensée sur le mode de l'alternance intégrative. La partition du travail des enseignants stagiaires (mi-temps d'enseignement et mi-temps à l'ESPE) et l'urgence liée à la prise de poste conduisent à une dichotomie entre savoir pratique et savoir théorique questionnant le développement professionnel et l'acquisition de compétences réflexives (Broccolichi, Joigneaux et Mierzejewski, 2018) au cœur du référentiel de compétences des enseignants. Dans ce contexte, une équipe pluri catégorielle et pluridisciplinaire de formateurs.rices de l'ÉSPÉ de Versailles, en charge, pour les professeurs des écoles ainsi que pour les professeurs des voies technologique et professionnelle, des enseignements transversaux de « Connaissance du métier » et de formation à la recherche, a mis en place une expérience pédagogique organisée autour d'un dispositif intitulé « GPS - Gérer professionnellement les situations.

Pour amener les stagiaires à faire le lien entre pratique et recherche, un dispositif de travail collectif est réalisé en groupes. À partir de la description écrite et détaillée d'une situation problématique vécue par l'un.e d'entre eux, les professeurs stagiaires doivent analyser les problèmes qu'elle pose et proposer des pistes de résolutions en tenant compte des textes législatifs, de ressources universitaires et de l'opinion d'enseignants chevronnés, recueillie lors d'une mini-enquête de terrain. Ce travail, qui se déroule sur plusieurs séances, encadré par les formateurs.rices de l'ESPE, constitue pour beaucoup, de par sa dimension collective et collaborative, un premier pas vers l'acquisition de la distance réflexive nécessaire à l'exercice du métier d'enseignant. Grâce au travail d'écriture collaborative et à une démarche scientifique qui s'appuie sur l'analyse du travail (Avril, Cartier, Serre, 2010) et des gestes professionnels (Clot et Faita, 2000) à partir de leurs préoccupations immédiates, le dispositif se distingue à la fois des autres pratiques réflexives convoquées en formation (mémoires, TSNR, analyse de pratiques…) et des modalités habituellement associées à la formation académique (généralisation et abstraction théoriques...). Il cherche à dépasser le clivage entre formation initiale perçue souvent comme universitaire « hors sol» et formation professionnelle considérée comme pratique et effective. De ce point de vue, le GPS cherche à développer une réflexivité première (pratique) et une réflexivité seconde (discursive) (Mamede, 2018).

Loin de ne répondre qu'à des enjeux de formation, le GPS, grâce aux données conséquentes qu'il a permis de collecter, revêt une fonction d'analyseur de la réception de ce dispositif et des usages et formes de la réflexivité qu'il autorise.

L'une des questions qui se posent est celle de l'existence d'invariants quant aux situations problématiques choisies par les stagiaires. S'agit-il, pour le premier comme pour le second degré, de difficultés de gestion de la classe qui seraient inhérentes à l'entrée dans le métier d'enseignant et qui dépasseraient donc le clivage premier/second degré ? Ces thématiques renvoient-elles à un premier degré de réflexivité et à un second ? Quels obstacles empêcheraient la « secondarisation » de la réflexivité ?

Quelles sont les dispositions des stagiaires qui expliqueraient leur adhésion au dispositif ou, au contraire, leurs réticences ? Le dispositif GPS s'étant depuis la rentrée 2018 enrichi d'un projet LéA, en collaboration avec un lycée polyvalent de Limay, la question de l'environnement de travail et de

son contexte particulier pourrait constituer un autre axe de travail. Enfin, un travail lexicographique sur les productions elles-mêmes est envisageable.

Pour traiter ces pistes de recherche, nous nous appuierons sur la centaine de productions des stagiaires déjà récoltée, mais aussi sur une enquête par questionnaires et entretiens en cours.

Bibliographie :

Broccolichi S., Joigneaux C. et Mierzejzwski S. (2018). Le parcours du débutant – Enquêtes sur les premières annnées d'enseignement à l'école primaire, Arras, Artois Presses Université, Coll. Education, formation et lien social.

Clot, Y. & Faita, D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », Travailler, 4 : 7-42.

Avril C., Cartier M., Serre D. (2010). Enquêter sur le travail. Concepts, méthodes, récits, Paris : La Découverte, coll. « Guides ».

Mamede, M. (2018). Devenir enseignant : obstacles à l'adoption d'une posture réflexive dans le développement professionnel. In. Broccolichi, Sylvain & Joigneaux, Christophe Le parcours du débutant – Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire, Arras, Artois Presses Universitaires.

CIS n°614 – « Travail personnel des élèves : représentations des professeurs stagiaires de collège et de lycée et perspectives de formation »

Auteur.e.s : Anne BOUJU-GOUJON, Mandarine HUGON - E.R.C.A.E., France

Résumé :

La présente communication s'inscrit dans les axes du symposium en examinant les représentations et les pratiques de professeurs stagiaires du second degré dans un contexte d'évolution des politiques éducatives.

Le travail personnel des élèves s'est progressivement déplacé en dehors de l'école, ce qui a modifié la nature du travail attendu. « On passe d'un travail prescrit à une forte attente d'autonomie de la part des élèves (KHERROUBI, 2009) alors même que l'autonomie individuelle des élèves est très différente de l'autonomie scolaire attendue (PERIER, 2004) » indique THIBERT (2016). Au collège et au lycée, quelle(s) représentations les professeurs ont-ils de l'autonomie des élèves ? Pour réaliser quelles tâches et effectuer quels apprentissages ? Ces points de vue sont-ils liés à la discipline enseignée ?

Depuis novembre 2017, un nouveau dispositif est en place dans les collèges. Le vademecum du Ministère de l'Education nationale (2018) intitulé « Tout savoir sur Devoirs faits » affirme que le travail personnel des élèves est décisif pour la réussite de leurs apprentissages et de leur scolarité, tout en reconnaissant que les devoirs demandés en dehors du temps de classe « sont parfois source d'inégalités entre les enfants et pèsent souvent sur la vie de famille ». Il revient à chaque collège de fixer les modalités de mise en œuvre de ce temps dédié au travail personnel, en dehors des heures de classe et dans l'établissement. Dans ce contexte, les modalités, objectifs et accompagnement du travail personnel des élèves - qui ne se résume pas aux devoirs à la maison (THIBERT, 2016) - se trouvent interrogés par les équipes pédagogiques et éducatives amenées à intervenir dans ce

dispositif. Doit-il être proposé aux élèves volontaires ou imposé aux élèves repérés en difficulté ? L'objectif est-il seulement la réalisation des devoirs au jour le jour ou l'accès aux apprentissages scolaires pour tous, la réussite scolaire de chacun dans la durée ?

La récente mise en application du dispositif « Devoirs faits » interroge par ailleurs la formation des enseignants, dans un contexte où de nombreuses familles ont des attentes fortes vis-à-vis de l'Ecole et où l'on constate un fort recours aux cours particuliers.

Les études précédentes (GLASMAN & BESSON, 2004 et KAKPO & RAYOU, 2010) ont montré que les attitudes et les savoirs à mobiliser au moment du travail personnel en dehors de la classe restent très peu explicites et donc inaccessibles pour les élèves. Il est ainsi démontré que l'externalisation du travail des élèves creuse les inégalités d'apprentissage. Les professeurs stagiaires qui débutent dans le métier ont-ils conscience de ces enjeux ? Proposent-ils aux élèves les procédures d'apprentissage et une explicitation des objectifs visés pendant le temps de classe ?

Selon THIBERT (2016), en France, les enseignants stagiaires semblent plébisciter les devoirs hors la classe mais estiment en majorité que le lieu le plus approprié reste l'établissement scolaire et non pas les familles. Cela signifie-t-il qu'ils s'engagent au sein des dispositifs d'accompagnement mis en place ?

La population étudiée est constituée de l'ensemble des enseignants stagiaires d'une année universitaire inscrits en Master 2 MEEF Enseignement à l'E.S.P.E. Centre Val de Loire. L'enquête par questionnaires s'adresse à des stagiaires nommés dans des contextes variés, qui enseignent dans 7 champs disciplinaires différents.

Notre étude repère les représentations et le point de vue des professeurs stagiaires à propos du travail personnel attendu en dehors de la classe des collégiens et des lycéens. Elle montre le sens accordé aux leçons à apprendre, aux travaux écrits à réaliser sur le temps personnel des élèves dans l'établissement scolaire ou en dehors. L'analyse des réponses des enseignants concernant leurs connaissances, représentations et pratiques (actuelles et futures) laisse envisager des modalités et des contenus de formation adaptés aux besoins.

Bibliographie :

BARRERE, A. (2003). Travailler à l'école : que font les élèves et les enseignants du secondaire ? Rennes : Rennes P.U. 201 p.

BISSON-VAIVRE, C. (2018). Le travail personnel de l'élève. Dans la classe. Hors la classe. Canopé Ministère de l'Education nationale. 124 p.

GLASMAN, D. & BESSON L. (2004). Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

KAKPO, S. & RAYOU, P. (2010). Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe, Éducation et didactique, Vol.4-n°2, p.57-74.

MICHAUT C. (2013). Le travail personnel des lycéens. Notes du C.R.E.N, n°15. 8p.

THIBERT, R. (2016). Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève. Dossier de veille de l'IFE n°111 Juin 2016, 24 p.

CIS n°684 – « Pratiques enseignantes en lycée professionnel au regard des représentations sociales, de l'estime de soi et des stratégies motivationnelles des élèves »

Auteur.e.s : Alexandra LEYRIT (1), Le Moing PASCAL (2) - (1)Maître de Conférences, France, (2)Proviseur Lycée Germaine Tillion, France

Résumé :

La note d'information n°18.06 de la DEPP[1], publiée en mars 2018, montre qu'en lycée professionnel, l'absentéisme est plus élevé qu'en lycée général et technologique. Si on sait que l'absentéisme est le premier signe du décrochage scolaire, ces taux ont de quoi alarmer la communauté éducative. La voie professionnelle est perçue comme la « voie de relégation » (Royer, 2018). Dans le rapport de la DEPP, une des explications avancées à l'absentéisme plus élevé dans les LP est « l'orientation plus ou moins choisie » : « les élèves sont souvent orientés dans les filières professionnelles par défaut, en raison de leurs résultats scolaires passés » (Lemistre[2], 2017).

Nous aurions, en effet, tendance à associer l'échec des jeunes à la filière professionnelle. Nous pouvons alors comprendre pourquoi les filières professionnelles sont dévalorisées par rapport aux filières générales (Lannegrand-Willems, 2004 ; Chauchat & Labonne, 2006 ; BIOP[3], 2006). Les jeunes se sentent alors découragés dans certaines filières. Nous pouvons dès lors nous interroger sur l'impact de ces représentations sur l'identité.

L'identité sociale (Tajfel, 1981) renvoie en effet, au sentiment que le sujet a d'appartenir à un (ou plusieurs) groupe social. Chaque individu tend à préserver une identité sociale valorisée. Le sujet utilise la comparaison sociale entre son groupe et les autres afin de chercher à donner de la valeur à son groupe. Il cherche ainsi à rehausser son groupe d'appartenance et donc son identité sociale. Si la valeur de son groupe est insatisfaisante, soit il cherchera à quitter ce groupe et à joindre un autre groupe qui lui permet d'avoir une meilleure identité sociale, soit il cherchera à revaloriser son groupe d'appartenance en adoptant d'autres stratégies (De la Haye, 1998). L'identité sociale influence, par la suite, l'identité personnelle, et notamment l'estime de soi, variable affective de l'identité.

L'objectif de cette étude est par conséquent, d'analyser la relation entre l'estime de soi en considérant sa multidimensionnalité (scolaire et globale), les stratégies de protection de soi (autohandicap et désengagement scolaire), et les représentations des filières d'études.

Afin de répondre à cette problématique, une recherche-action a été menée au sein du lycée professionnel [a1] [AL2] Germaine Tillion, en région Auvergne-Rhône-Alpes, qui accueille des élèves avec un profil particulier. On constate en effet de réelles difficultés sociales : 50% de boursiers, et un vécu scolaire souvent lié à l'échec avec près de 70% de non titulaires du DNB en CAP et 40% en BAC[a3] .

Un premier recueil de données par questionnaire a eu lieu au premier trimestre de l'année scolaire 2017-2018 : 101 questionnaires ont été récoltés. Les résultats de cette étude seront exposés et permettront de présenter le travail qui a été effectué dans le lycée pour faire évoluer les pratiques de l'ensemble de l'équipe éducative. [a4] Il s'agit en effet de développer l'estime de soi des jeunes, limiter leurs stratégies de protection de soi et changer leurs représentations sociales de leur filière d'appartenance. Cette recherche s'inscrit dans le réseau de recherche Léa (Lieux d'Education Associés) mené par l'IFE (Institut Français d'Education) dont l'objectif est d'accompagner et de soutenir les dispositifs d'actions pédagogiques conjointes entre chercheurs et acteurs de terrain.

Bibliographie :

Chauchat, H. & Labonne (2006). La hiérarchisation des filières scolaires : de la relation dominant/dominé dans le jeu des identités et la reproduction sociale », L'orientation scolaire et professionnelle, 35-4, pp. 555-577.

De la Haye, A.M.(1998). La catégorisation des personnes. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Lannegrand-Willems L., (2004). Sentiment de justice et orientation. L'orientation scolaire et professionnelle, 33(2).

Lemistre, P. (2017). Bien-être en lycée professionnel et avenir envisagé : le cas des élèves préparant le bac professionnel. Éducation et formations, Ministère de l'éducation nationale. Voie professionnelle: choix d'affectation, conditions de vie, conditions de travail, pp.25-42.

Royer, M. (2018). Les portraits du jeudi : Alexis Lucas. Lycée pro : interstices pour la réussite. Cahiers pédagogiques : http://www.cahiers-pedagogiques.com/Lycee-pro-interstices-pour-la-reussite

Tajfel, H. (1981). Human groups and social categories: studies in social psychology.

SYMPOSIUM 317 : EDUQUER ET FORMER EN EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE : DES INTERACTIONS AUX APPRENTISSAGES.

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Florence DARNIS - LACES université Bordeaux, France

Discutant.e.s : Guillaume ESCALIE

Texte de cadrage :

Le symposium propose des regards croisés en sciences de l'intervention en Education Physique et Sportive sur le thème général des interactions d'apprentissage.

Le groupe de recherche Interaction sociales et Apprentissage (ISA) initialement créé et coordonné par le Professeur L. Lafont au sein de l'équipe Vie Sportive (VS) du laboratoire LACES, a donné lieu à de nombreuses recherches. Les travaux réalisés dans le cadre de la psychologie sociale des apprentissages (Doise et Mugny, 1997) trouvent ici leur application dans le champ des acquisitions en EPS (Darnis et Lafont 2016 ; Darnis-Paraboschi, Lafont et Menaut 2006) en démontrant l'intérêt d'apprentissages dyadiques et coopératifs pour l'acquisition d'habiletés décisionnelles en sports collectifs dans un contexte de quasi-expérimentation. De plus, en s'appuyant sur les travaux de Vygotsky (1985/1934), nous considérons le langage comme un outil ou un instrument de la pensée. Ainsi, les activités langagières ont une double fonction de communication et de représentation, en tant que conceptualisation de l'action pour la construction de compétences en EPS.

Les travaux princeps du groupe :

Au sein de dispositifs de tutorat, le travail de Legrain (2003), porte sur l'effet tuteur en boxe française dans le cadre d'un travail en dyade comparant les effets d'une tutelle spontanée à ceux de l'exercice d'une tutelle formée. Ceux d'Ensergueix et Lafont (2010) soulignent dans un contexte de tutelle réciproque entre pairs, les effets de l'entraînement du tuteur en tennis de table. Darnis (2004), met

en évidence les effets des interactions paritaires pour l'apprentissage au choix tactique au hand-ball en dyades symétriques d'une part et d'autre part, l'effet de la dissymétrie de compétence pour l'apprentissage au choix tactique au hand-ball. Enfin, Darnis, & Lafont, (2016) montrent le rôle du langage pour la construction de règles en jeux collectifs, pour des élèves de 7-8 ans, scolarisés dans le premier degré. Par ailleurs, Rivière et Lafont (2014) répondent à la question de l'inclusion en classe ordinaire d'EPS, grâce à un dispositif d'apprentissage coopératif d'élèves présentant un handicap cognitif scolarisés en Unité Locale d'Inclusion Scolaire en lutte. Dans le champ d'acquisitions d'habiletés motrices morphocinétiques (tâches gymniques aux différents agrès), Legrain et Heuzé, (2005) comparent au sein d'un dispositif de rotation par ateliers, deux conditions d'apprentissage en groupes restreints : une condition de tutorat réciproque entre pairs étayée par l'enseignant, et une condition collective d'apprentissage non étayée. De plus Lafont (2014) souligne l'intérêt du développement d'une posture « pluri-procédures » dans la trajectoire professionnelle des futurs et néo-enseignants d'EPS en étudiant les jugements d'efficacité émis à l'égard des différentes procédures pédagogiques en fonction de la nature des habiletés à enseigner. Les résultats mettent en exergue un rôle structurant de la formation initiale pour développer une attitude plurielle et flexible chez les futurs enseignants, avec des procédures de guidages adaptées à la nature des habiletés enseignées.

Ce symposium prolonge les travaux antérieurs de notre groupe de recherche en faisant état de travaux récents sur les situations complexes en EPS (communications Matmati Fanton-Bayrou et Lafont ; Le Briquer, Legrain et Lafont) ; sur interactions de tutelle au cœur d'un dispositif de formation (Boizumault et Magendie) et sur les interactions langagières de l'enseignant d'EPS (communications Larréa et Legrain ; Ghorbel et Darnis).

Nous croiserons ces travaux avec ceux menés par Lebouvier (CREN Nantes) sur la problématisation dans les interactions d'apprentissage en EPS.

Bibliographie :

Darnis, f. (2004). Place et rôle du développement cognitif et de l'interaction sociale dans l'acte tactique en jeux et sports collectifs (Doctoral dissertation, Thèse de doctorat non publiée, Université de Bordeaux 2).

Darnis-Paraboschi, F., Lafont, L., & Menaut, A. (2006). Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball. Staps, (3), 25-38.

Darnis, F., & Lafont, L. (2016). Langage et construction de règles en jeux collectifs. Recherche en Education.N24. Coordonné par Valérie Saint-Dizier de Almeida & Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, 183.

Ensergueix, P. J., & Lafont, L. (2010). Reciprocal peer tutoring in a physical education setting: influence of peer tutor training and gender on motor performance and self-efficacy outcomes. European Journal of Psychology of Education, 25(2), 222-242.

Lafont L. (2014), « Approche pluridimensionnelle des acquisitions : le cas des habiletés motrices et de l'intervention en EPS ». Les Sciences du sport en mouvement, 2.

Legrain, P., Arripe-longueville (d'), F. Dru, V. (2000). Peer tutoring and motor skill acquisition: Are there some benefits for tutors? Journal of Sport & Exercise Psychology. 22, S68-69.

CIS n°159 – « Interactions langagières de trois enseignants d'EPS dans deux APSA collectives de natures différentes »

Auteur.e.s : Nada GHORBEL, Florence DARNIS - LACES université Bordeaux, France

Résumé :

Cette étude vise à comparer les interactions de régulations didactiques pendant l'enseignement de deux activités physiques et sportives, contrastées du point de vue de leur logique interne : le handball et la danse. Le cadre d'analyse prend appui sur la théorie des actes de langage pour identifier les spécificités de chaque activité enseignée.

Le cadre théorique porte sur les travaux réalisés dans le cadre de la psychologie sociale des apprentissages (Doise et Mugny, 1997) et leur application socioconstructiviste dans le champ de l'EPS (Darnis, 2004, Darnis-Paraboschi et al. 2006) démontrent l'intérêt d'apprentissages dyadiques et coopératifs pour l'acquisition d'habiletés décisionnelles dans un contexte de quasi-expérimentation. Cette étude se situe dans le prolongement de ces travaux dans une perspective davantage orientée vers l'intervention en EPS avec une perspective de didactique comparatiste (Bernié, 2012) en s'intéressant à l'activité discursive de l'enseignant pendant la situation d'apprentissage dyadique. Pour ce faire, nous prenons appui sur la pragmatique linguistique proposée par Searle et Vanderveken (1985).

Pour la méthodologie, nous rapportons donc, ici, trois cas d'enseignantes expertes dans l'enseignement de l'EPS (une expérience de plus que 5ans) de trois collèges différents issus d'un milieu urbain de la région bordelaise en France. La première enseignante (A) est une spécialiste en danse, la deuxième enseignante (B) est une spécialiste de handball et la troisième enseignante (C) n'est spécialiste ni de sport collectif, ni de danse. Chacune d'entre elles a été observée pendant les deux cycles et plus spécifiquement sur les trois premières séances, faisant l'objet de cette recherche, avec des élèves de 6ème. Dans un premier temps, toutes les leçons ont été filmées. Puis nous avons retranscrit toutes les interactions verbales sous forme de verbatim. Dans un troisième temps, nous avons sélectionné les phases de régulation didactique dans la situation dyadique. Enfin, le discours professoral de chaque enseignante a été catégorisé selon la théorie des actes de langage de Searle et Vanderveken (1985), afin d'avoir quatre catégories globales qui regroupent 1. Les interrogatifs et les assertifs, 2. les directifs, 3. les promissifs 4. Les perlocutoires.

Résultats : Nous remarquons une majorité d'injonctions directives au handball et une majorité d'actes interrogatifs assertifs en danse. Ce résultat irait dans le sens d'une spécificité du langage enseignant selon l'activité enseignée en EPS. Ce résultat sera discuté au regard de la spécialité sportive de l'enseignant.

Bibliographie :

Bernié, J.-P. (2012). « Vers un comparatisme historico-culturel des interactions didactiques ». Dans V. Rivière, Spécificités et diversité des interactions didactiques, Paris, Riveneuve éditions, p.25-40.

Darnis-Paraboschi, F., L, & Menaut, A. (2006). Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball. Staps, (3), 25-38.

Doise W. et Mugny G. (1997), Psychologie sociale et développement cognitive. Paris, Armand Colin.

Searle, J.R., & Vanderveken, D. (1985). Foundations of illocutionary logic. CUP Archive.

CIS n°190 – « Interactions langagières et dispositions de l'enseignant à mettre en place un climat d'apprentissage en EPS »

Auteur.e.s : Sophie LARREA, Pascal LEGRAIN - LACES université Bordeaux, France

Résumé :

Plusieurs travaux de la littérature montrent que les cognitions, affects et comportements que les élèves manifestent en situation d'apprentissage sont issus de cet enchaînement de facteurs motivationnels (e.g., Gillet, Rosnet, & Vallerand, 2008 ; Tessier, Sarrazin, & Ntoumanis, 2010). En référence à la littérature au climat d'apprentissage (Hardre & Reeve, 2003 ; Reeve, 2006 ; Reeve & Jang, 2006), le style d'enseignement qu'adopte le professeur exerce une influence sur la motivation des élèves. Notamment, le style d'enseignement (soutenant l'autonomie ou contrôlant) influence la satisfaction des besoins psychologique des élèves (autonomie, compétence, proximité sociale, Deci & Ryan, 1985 ; Ryan & Deci, 2000, 2002). Cette satisfaction des besoins impacte la motivation autodéterminée en situation d'apprentissage (Legrain, Gillet, Gernigon & Lafrenière, 2015). Enfin, cette motivation plus ou moins autodéterminée est reliée à la performance que les élèves réalisent dans la discipline éducation physique et sportive, EPS (e.g., Deci & Ryan, 2008 ; Gillet, Rosnet, & Vallerand, 2008 ; Tessier, Sarrazin, & Ntoumanis, 2010).

Néanmoins, d'une part cette littérature reste discrète sur les dispositions des enseignants à mettre en place un climat favorable aux apprentissages. D'autre part, les actes de langage que les enseignants mobilisent pour enseigner ont insuffisamment été mis en relation avec les dispositions personnelles des professeurs à mettre en place un climat d'apprentissage.

Notre recherche vise à examiner les effets d'une disposition personnelle de l'enseignant pour le contrôle (Désir de contrôle, Burger & Cooper, 1979) sur la mise en place d'un type de climat. Notamment, nous nous intéressons aux actes de langage de l'enseignant qui ne se limitent pas à décrire le monde, mais également à accomplir des actions (Searle 1972, 1982) au travers d'actes locutoires, illocutoires et perlocutoires (Austin, 1962). Nos hypothèses sont les suivantes : (a) un niveau désir de contrôle de l'enseignant (fort vs. faible, Alain, 1989) est relié à des actes de langage, (b) ces actes de langage témoignent de l'instauration d'un type de climat d'apprentissage (contrôlant vs. soutenant l'autonomie), (c) le climat exerce une influence différenciée sur besoins des élèves (compétence, autonomie, affiliation ; Gillet et al., 2008) et sur la motivation des élèves (Tessier et al., 2010), (d) cette influence est liée à la perception de soutien de l'autonomie que développe l'élève (Gillet, Vallerand, Paty, et al., 2010), et (e) cette perception est en partie dépendante de la disposition de l'élève pour le contrôle.

Cette communication vise à présenter les résultats d'une étude exploratoire menée dans le but de tester ces hypothèses. Les résultats sont discutés au regard de la nécessité d'ouvrir un champ de recherche sur la formation des enseignants aux actes de langage en lien avec les besoins motivationnels des élèves à s'engager dans les situations d'apprentissage.

Bibliographie :

Alain, M., (1989). Traduction française de l'échelle de désir de contrôle, Quebec, Editions : Université du Québec à Trois-Rivières.

Austin, JL, (1962), How to do things with words, London, Oxford University press.

Burger, J.M, et Cooper, H.M, (1979), The desirability of control, Motivation and Emotion 3, 381-393.

Deci, E. L., & Ryan, R. M., (1985), Intrinsic motivation and self-determination in human behavior, New York, Editions : Plenum.

Deci, E.L, Ryan, R.M & Edward, L., (2000), Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, American Psychologist, 55, 68-78

Deci, E.L., & Ryan, R.M., (2002), Handbook of self-determination research, Rochester, University of Rochester Press.

Deci E.L., & Ryan, R.M., (2008), Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains, Canadian Psychology, 49, 14-23

Gillet N., Rosnet E., & Vallerand R. J., (2008), Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 40, 230-237

Gillet, N., Vallerand, R. J., Paty, E., Gobance, L., & Berjot, (2010), French validation and adaptation of the Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings to the sport context, International, Journal of Sport and Exercise Psychology, 8, 118–128.

Hardré, P. L., & Reeve, J., (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school, Journal of Educational Psychology, 95, 347-356.

Legrain, P, Gillet, N, Gernigon, C., & Lafrenière, M.A., (2015), Integration of Information and Communication Technology and Pupils' Motivation in a Physical Education Setting, Journal of teaching in physical education 34, 384-401.

Reeve, J., (2006), Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit, The Elementary School Journal, 106, 225-236.

Reeve, J., & Jang H., (2006), What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy, During a Learning Activity, Journal of Educational Psychology, 98, 209-218.

Ryan, R. M., & Deci, E. L., (2000), Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, American Psychologist, 55, 68-78.

Searle,J.R (1972), Les actes de langage: essai de philosophie du langage, Paris, Editions : Hermann

Searle,J.R (1982), Sens et expression, Paris, Editions : Minuit.

Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N., (2010), The Effect of an Intervention to Improve Newly Qualified Teachers' Interpersonal Style, Students Motivation and Psychological Need Satisfaction in Sport-Based Physical Education, Contemporary Educational Psychology, 35, 242-253.

CIS n°244 – « Dynamiques de problématisation dans les interactions d'apprentissage en EPS »

Auteur.e.s : Bruno LEBOUVIER - CREN EA2661, France

Résumé :

Comment aider les élèves à problématiser sans problématiser à leur place ? La communication propose de mettre au travail et de discuter la notion de configuration d'aide à la problématisation qui cherche à rendre compte de la prise en charge de ce problème professionnel que rencontrent tous les enseignants soucieux de développer des apprentissages par problématisation (Fabre 2016, Orange 2002).

En EPS, les techniques à construire sont à la fois transmissibles, partageables et reconnues comme pertinentes ou efficaces dans un groupe d'acteurs. Elles supposent de l'action, des tentatives, la prise en charge collective d'un problème, mais également des discours qui concourent à leur installation dans une communauté. Nous entendons les configurations d'aide à la problématisation comme des schémas momentanés de régulations didactiques qui font vivre les contenus d'apprentissage. Elles organisent une combinaison d'interventions pour aider les élèves à construire et articuler des faits, des principes, des hypothèses et des actions propres à l'espace problématique (Lebouvier & al, 2018). Dans le cadre de la problématisation, nous rattachons les contenus d'apprentissage aux processus d'exploration des possibles et de mise en relation que les élèves doivent opérer pour traiter le problème. Les contenus d'apprentissage vivent dans les tentatives et dans les interactions discursives entre les élèves et l'enseignant (Lebouvier, Lhoste- 2013).

L'étude présentée vise à saisir les guidages de l'enseignant et l'avancée des contenus dans une classe de CM2. La séquence analysée est extraite d'un module d'apprentissage en handball. Elle fait travailler les choix en acte des attaquants confrontés au dilemme « aller directement au but » vs « faire une passe » pour marquer. Les réponses à apporter dans la situation par les élèves sont liées aux aléas du rapport de force avec les adversaires. La recherche de solution suppose pour les élèves la construction d'un cadre de lecture, d'intentions et de réalisations partagées qui détermine la spécificité tactico-technique de ce problème. Pour saisir l'avancée des contenus et les guidages qui s'y rapportent, nous avons procédé à une analyse des discours des élèves et de l'enseignant. Plus précisément, pour formaliser les configurations d'aides à la problématisation nous avons mobilisé les travaux de Maulini (2005, p 203-205). Ils nous permettent de catégoriser les interventions et les questions sur l'activité d'apprentissage en produisant ou en réduisant l'indétermination de la situation auprès des élèves. L'auteur propose de croiser deux critères de distinction pour situer le questionnement. Il pose sur un axe le degré d'incertitude qu'apporte la question et le croise avec un autre axe sur le degré de contrôle exercé par l'enseignant selon qu'il exerce ou dévolue le questionnement aux élèves. Ces catégorisations nous ont permis de formaliser les interventions de l'enseignant dans l'espace problématique.

Les résultats de ces analyses nous amènent à proposer différentes formes de configurations d'aides. La première se traduit par un questionnement direct qui réduit l'incertitude et aide l'élève à identifier les actions possibles sur la situation dans la perspective d'une solution. L'aide est orientée vers les pistes d'action. La seconde se développe par un questionnement sur les données du problème à partir duquel l'élève est amené à construire des pistes d'action. L'aide est orientée vers les données du problème. Ces deux premières démarches ne mobilisent pas les principes « tactico-techniques » à l'œuvre. Une troisième s'organise dans un questionnement direct sur les données auquel s'ajoute une aide indirecte sur la construction de principes que l'élève est invité à réfléchir.

Nous proposons de discuter la perspective heuristique de ces configurations d'aide et leur capacité à explorer les mécanismes d'intervention qui concourent à la problématisation.

Bibliographie :

Fabre, M. (2016). Le sens du problème. Problématiser à l'école, De Boeck, 2016.

Lebouvier, B. & Lhoste, Y. (2013). Les contenus sous l'angle de la problématisation dans deux disciplines : EPS et SVT. In B. Daunay, Y. Reuter & A. Thépaut (dirs.), Les contenus disciplinaires, approches comparatistes, Lille, Presses du Septentrion.

Lebouvier, B. Véjux, M. Ouitre, F (2018). Guidage différentiel vers un savoir problématisé en sport collectif à l'école maternelle in F. Brière-Guenoun, S. Couchot-Schiex, M-P. Poggi, I. Verscheure (dirs), Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS… Analyses didactiques et sociologiques, PUFC

Maulini, O. (2005). Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe. Paris : ESF (coll. Pédagogies)

Orange, C. (2002). Apprentissages scientifiques et problématisation. Les Sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle. 35(1), p 25-42.

CIS n°246 – « Bénéfices des interactions sociales entre élèves de 5ème placés en situation complexe en EPS : La coopération au service de la compétition en natation de vitesse »

Auteur.e.s : Yannick LE BRIQUER, Pascal LEGRAIN, Lucile LAFONT - LACES université Bordeaux, France

Résumé :

L'apprentissage par situation complexe (ASC) en EPS, selon l'approche pédagogique « intégrative » (Roegiers, 2000) exige de l'enseignant qu'il conçoive et mette en œuvre des dispositifs interactifs visant conjointement des apprentissages moteurs et transversaux. Cette commande institutionnelle officialisée depuis la publication du Socle commun et des programmes pour les collèges de 2016, s'opérationnalise pour l'ensemble des élèves, garçons et filles à égalité, par « l'entraînement » de « l'aptitude à mobiliser ses ressources (Connaissances, Capacités et Attitudes) pour faire face à une situation complexe ou inédite. ». Cette capacité à mobiliser ses ressources « à bon escient » (Perrenoud, 2011), pour faire face aux exigences d'un environnement social d'apprentissage (Connac, 2010), contraint le sujet agissant à l'activation de processus réflexifs, lui assurant l'efficacité d'une sélection des ressources essentielles à l'atteinte du résultat. En d'autres termes, la résolution du problème complexe, attendue comme étant conforme à une expression efficace des compétences, engage le sujet à la mise en œuvre à la fois de stratégies de traitement cognitif profond et d'habiletés sociales. Il s'agit donc pour l'élève d'accéder à des apprentissages conceptuels par un travail de groupe. Dés lors, le développement d'habiletés sociales pour des élèves placés en groupes restreints semble être un pré requis à la co-construction des compétences individuelles et collectives à l'école. Cependant, ces réflexions intègrent, d'une part, insuffisamment les travaux ayant été conduits dans le cadre de l'apprentissage coopératif (AC, Johnson & Johnson, 1989) pour placer les échanges langagiers issus d'interactions sociales entre pairs au cœur de construction de connaissances et d'habiletés. D'autre part, elles font le plus souvent abstraction de la rencontre des effets de la compétition (interdépendance négative) sur la coopération (interdépendance positive)

alors que les rapports entretenus entre la coopération et la compétition intergroupe sont au cœur des problématiques d'enseignement.

L'objet de notre travail visait à examiner les effets d'un dispositif pédagogique d'apprentissage par situation complexe (ASC), structuré à partir des principes de l'apprentissage coopératif (AC) : (a) l'interdépendance positive, (b) l'interaction en face à face, (c) la responsabilité individuelle, (d) le traitement en groupe, (e) les habiletés sociales. Ce dispositif qui vise à mettre en synergie les ressources des élèves placés en groupes restreints (Falco & Lafont, 2012) est étudié dans deux contextes (avec et sans compétition intergroupe). Considérant le langage comme un outil pour apprendre et un instrument de la pensée, la création d'un espace dialogique entre deux périodes de pratique sportive, offre la possibilité pour les élèves d'expliciter et de confronter leur raisonnement et en même temps. Cependant, il ouvre également la voie à la comparaison sociale des compétences (Buchs, 2008). « Des comportements constructifs peuvent par exemple perdre leurs potentiels positifs dès lors que le contexte est compétitif ». (Buchs & al., 2006). p. 187). Si la coopération favorise les relations sociales entre élèves, la compétition encourage l'implication des élèves mais peut déplacer les processus d'attention, de mémorisation, et de motivation vers d'autres objectifs que ceux d'apprendre ensemble (Butera & al., 2006, p. 33).

L'objet de cette communication vise à présenter des résultats issus d'un travail de thèse (Le Briquer, 2017) portant sur les effets d'un dispositif ASC sur la capacité d'élèves placés en équipes, à répondre collectivement à une situation de performance compétitive intergroupes en natation de vitesse. L'effet de la compétition intergroupe sur les échanges langagiers et les performances coopératives sont discutées a regard de la littérature (e.g., Buchs et al, 2004 ; Johnson & Johnson, 1989).

Bibliographie :

Butera, F., Darnon, C., Buchs, C., & Muller, D. (2006). Les méfaits de la compétition : de la comparaison sociale et de la focalisation dans l'apprentissage, p. 15-44, in: R.-V. Joule & P.

Falco, A., & Lafont, L. (2012). Situations complexes en EPS, p. 36-39. Revue EPS n° 353.

Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN: interaction Book Company.

Le Briquer, Y. (2017). L'apprentissage par situation complexe en EPS au collège, rôle de la coopération et de la compétition en natation de vitesse chez des élèves de 5ème. Bordeaux : Thèse de Doctorat, 2017. Université de Bordeaux.

Perrenoud, P. (2011). Quand l'école prétend préparer à la vie… Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs? Issy-les-Moulineaux: ESF.

Roegiers, X., De Ketele, J-M. (2000). Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Paris-Bruxelles: De Boeck.

CIS n°323 – « L'effet d'une expertise disciplinaire sur le processus enseignement-apprentissage en danse : étude comparative entre deux enseignantes expérimentées en EPS, dont une experte et une novice, du point de vue de la pratique et l'enseignement de la danse »

Auteur.e.s : Wajdi MATMATI, Marie-France FANTON-BAYROU, Lucile LAFONT - LACES, France

Résumé :

Dans le contexte des programmes de collège (2008, 2015), la problématique de l'articulation entre les disciplines scolaires et le socle commun de compétences suscite la mise en œuvre d'une pédagogie par situations complexes (SC) et ciblées (Sci) ; celle-ci a été développée au sein de Groupes de Productions de Ressources (GPR) en EPS dans l'académie de Bordeaux (Falco et Lafont, 2012). Cette étude a pour principal but d'identifier les procédures de guidage mises en œuvre dans un enseignement par situation complexe (ESC) en Danse. Nous observons les modalités de guidage chez deux enseignantes expérimentées dans l'enseignement de l'EPS : une spécialiste de danse (dans la pratique et dans l'enseignement), l'autre proposant la danse pour la première fois dans un cycle, ce qui différencie selon Touboul (2011) leur rapport à l'expertise dans cette APSA. Altet (1994) mentionne qu'un nombre plus étendu de variables (dépendantes, processus, effets) sont à considérer afin de rendre compte de l'articulation des processus enseignement/apprentissage dans la situation de classe. Nous nous inscrivons dans cette lignée en nous focalisant sur deux variables explicatives de la variabilité des pratiques. D'une part l'expertise dans la pratique de l'APSA observée, d'autre part, la nature de la situation d'apprentissage (situation ciblée Sci/ situation complexe SC), considérée comme élément central de toute analyse des processus d'enseignement (Altet, 1994).

Méthodologie : Des données recueillies lors des deux cycles d'enseignement, réalisés par deux enseignantes expérimentées en EPS (plus de 20 ans d'expérience dans l'enseignement de l'EPS), constituent les supports de cette étude. Pour pouvoir décrire et comparer les différents modes de guidage utilisés, nous avons recueilli l'ensemble des interventions des deux enseignantes lors de l'accompagnement de l'activité des élèves dans la phase d'exécution dans deux types de situation (Sci/ SC) mises en œuvre pour la première fois dans le cycle. Des entretiens pré et post intervention ont de plus été conduits.

Résultats: L'enseignante E donne 2 fois et demi plus de guidages que l'enseignante N pendant l'exécution des élèves en Sci. Les comparaisons des formes de guidage montrent des différences et quelques similitudes quant aux formes d'interaction dans les deux situations. Les deux enseignantes organisent la Sci pour l'ensemble du groupe-classe dans le contexte d'un nouvel apprentissage (les déplacements, les différentes vitesses…). Elles guident les élèves tout au long de la situation en donnant des ordres et des consignes explicatives sur l'action et sur le « comment faire ». Néanmoins, on remarque un usage plus important des formes de guidage spécifiques à la nature de l'APSA (démonstration) et au savoir pratique chez l'enseignante spécialiste. Quant à la SC, Nous observons une très faible présence des procédures démonstratives chez les deux enseignantes qui ajustent leurs guidages aux besoins des élèves dans la recherche de solution. L'enseignante spécialiste affine son guidage par des questions ouvertes, afin de déclencher une alternative de recherche de solution, en revanche l'enseignante non spécialiste guide les élèves en donnant majoritairement des consignes de type ordre (59,3%) sans donner des informations sur le « comment faire ». Les observations des contenus des interventions montrent des similitudes: elles se focalisent toutes 2 majoritairement sur le but de la situation et l'action des élèves. Les résultats de cette étude concordent avec les propos de Roegiers (2011). En effet, le degré de guidage employé par les deux enseignantes lors de la Sci est

relativement fort. Dans le cas de la SC, le guidage employé par l'enseignante spécialiste est conforme aux recommandations de Roegiers (2011). Pour accompagner la recherche de solution par les élèves, elle leur pose majoritairement des questions ouvertes afin de susciter leur réflexivité sur le choix de la démarche.

Bibliographie :

Altet, M. (1994). La Formation professionnelle des enseignants. Paris : PUF.

Arnaud-Bestieu, A. (2014). « De l'expertise disciplinaire à l'acte d'enseigner », Éducation et didactique, 8-2, 25-38.

Soler, A., & Durand, M. (1999). La connaissance du contenu chez les enseignants d'éducation physique et sportive. In C. Amade-Escot, J.P. Barué, J.C. Bos, F. Dufor, M. Legrand & A. Terrisse (Eds.), Recherches en EPS : bilan et perspectives (p. 125–132). Paris : Revue EPS.

Touboul, A. (2011). Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques enseignantes en EPS : étude didactique clinique en Savate Boxe Française. Thèse de doctorat, Université de Toulouse.

Roegiers, X. (2011). Des situations pour intégrer les acquis. Paris Bruxelles : De Boeck.

CIS n°368 – « Développement de la professionnalité enseignante d'étudiants d'EPS en formation par alternance : effets d'un dispositif de tutorat entre pairs »

Auteur.e.s : Magali BOIZUMAULT, Elisabeth MAGENDIE - Laboratoire LACES (EA 7437), France

Résumé :

Aider les futurs professeurs à réussir leurs premiers pas dans le métier est l'objectif de tous formateurs. Développer leur adaptabilité et réflexivité nous semble indispensable pour ce faire. Nous présentons un dispositif de formation conçu dans cette perspective puis nous en analysons les effets sur le développement des compétences professionnelles de deux étudiants en master2 MEEF parcours EPS.

Le dispositif que nous avons conçu s'inscrit dans la tendance actuelle, dans le champ des pratiques de formation, à faire émerger une « culture de l'observation » (Gaudin, 2014). Il repose sur l'hypothèse selon laquelle le tutorat entre pairs peut : 1) contribuer au développement de la professionnalité enseignante du tuteur, à condition toutefois que celui-ci ait été préalablement formé ; et 2) permettre aux étudiants d'exploiter en classe ce qu'ils ont appris à identifier et à interpréter lors de l'observation d'un pair en classe in-vivo.

La formation des étudiants au tutorat s'est déroulée conformément aux travaux sur le rôle de la formation des tuteurs par Peer Assisted Learning (PAL) (Ensergueix et Lafont, 2010). Nous avons ensuite organisé deux séances de tutorat. Les étudiants après avoir observé à deux reprises la séance de leur binôme, ont exercé le rôle de tuteur.

La démarche retenue pour identifier les effets de ce dispositif de formation a été réalisée dans une perspective de didactique professionnelle (Pastré, 2011). Elle s'intéresse aux apprentissages professionnels pour améliorer les dispositifs de formation et poursuit la visée du développement des compétences. Pour rendre compte du développement des compétences selon cette perspective, il s'agit d'analyser l'activité afin de remonter jusqu'à son organisation, c'est-à-dire aux schèmes qui

sont mobilisés en situation. Le schème est défini par Vergnaud (1996) comme « une organisation invariante de la conduite dans une classe de situations données ». Bien qu'il soit analysable en quatre composantes, nous centrons prioritairement l'analyse sur les « théorèmes en actes », ou les principes tenus pour vrais dans la mesure où ce sont eux qui fondent les interprétations et qui sont les plus centraux dans l'exercice de métier (Pastré, 2011).

Dans le cadre de cette recherche, nous analysons donc l'activité des étudiants avant et après la formation pour déceler des transformations (réelles ou potentielles) des principes tenus pour vrais qui organisent leur activité d'enseignement. Nous analysons également leur activité lors du tutorat entre pair afin d'identifier ce qui a rendu possible, dans le dispositif, les transformations de l'activité.

Un binôme d'étudiants en Meef2 EPS (dans le même établissement, en collège), en pratique accompagnée tout au long de l'année, a été constitué. Nous avons filmé deux séances réalisées par chacun des tuteurs dans leur classe : une avant le début de la formation et l'autre après. Les tuteurs étaient équipés d'un micro-cravate permettant d'enregistrer leurs propos. À l'issue de chaque leçon, un entretien d'auto-confrontation a été réalisé. L'analyse des entretiens a consisté à relever les principes tenus pour vrais qui organisent l'activité des étudiants dans différentes classes de situations.

Nous avons également enregistré puis analysé le contenu des échanges lors des séances de tutorat que nous avons ensuite comparé avec les principes construits, stabilisés ou invalidés à la fin du dispositif de formation.

Nos premiers résultats nous permettent de discuter les bénéfices d'un tel dispositif sur le développement des compétences professionnelles des étudiants. Des transformations apparaissent dans différentes classes de situations, notamment autour de l'optimisation de l'espace, du temps et du matériel par la mise en place des rôles sociaux. Les échanges réalisés lors du tutorat semblent à l'origine de cette évolution. Il semble dès lors que ce dispositif soit pertinent pour aider les stagiaires à construire leur professionnalité.

Bibliographie :

Ensergueix, P. J., & Lafont, L. (2010). Reciprocal peer tutoring in a physical education setting: influence of peer tutor training and gender on motor performance and self-efficacy outcomes. European Journal of Psychology of Education, 25(2), 222-242.

Gaudin, C. (2014). Vidéoformation à l'international : quelles nouvelles voies ? Quelles recommandations, quelles zones d'ombre et perspectives ? Conférence de consensus de la chaire UNESCO « Former les enseignants au XIXème siècle » : La vidéoformation dans tous ses états Quelles options théoriques ? Quels scénarios ? Pour quels effets ? IFÉ (Institut Français de l'Education) – ENS de Lyon : 23 janvier. http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation/manifestations-scientifiques/video-formation/conference-la-videoformation-dans-tous-ses-etats-1/videos

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Paris : PUF.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (dir.), Savoirs théoriques, savoirs d'action. Paris : PUF, 275-292.

SYMPOSIUM 333 : LES FORMATIONS D'ENSEIGNANT.E.S EN MATIERE DE « VIVRE-ENSEMBLE » EN BELGIQUE, AU QUEBEC, EN FRANCE ET EN SUISSE

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Nancy BOUCHARD (1), José-Luis WOLFS (2), Samuel HEINZEN (3), Fabrice DHUME (4) - (1)Université du Québec à Montréal, Canada, (2)Université Libre de Bruxelles, Belgique, (3)HEP Fribourg, Suisse, (4)Université Paris Diderot, France

Discutant.e.s : Marie VERHOEVEN

Texte de cadrage :

La diversité culturelle et des convictions est un fait de plus en plus présent dans nos sociétés. Les enseignant.e.s se voient dès lors investi.e.s d'une mission de formation au « vivre-ensemble » intégrant cette dimension, ainsi que les valeurs propres aux politiques nationales de leur pays. Ce symposium propose d'examiner plusieurs questions relatives aux formations d'enseignant.e.s au « vivre-ensemble ».

La communication introductive exposera les résultats d'une analyse qualitative/interprétative des acceptions de l'expression « vivre-ensemble » au sein de la littérature scientifique en éducation publiée depuis 1996 (année de publication du rapport Delors) et sélectionnée à partir de différentes banques de données (Revues.org, Cairn, Érudit, JSTOR, ERIC, FRANCIS, ProQuest Dissertations & Theses, Virtuose/UQAM et BAnQ),

Les quatre communications suivantes analyseront les principes généraux sous-tendant les formations au « vivre-ensemble » des enseignant.e.s en Belgique, au Québec, en France et en Suisse, ainsi que les initiatives concrètes s'y rapportant.

La seconde portera sur une analyse des différentes acceptions de l'expression « vivre-ensemble » et de son équivalent allemand « Zusammenleben » au sein des plans d'études romand et allémanique en Suisse, offrant une comparaison entre Suisse romande et Suisse alémanique, ainsi qu'entre cantons régis par le principe de la neutralité confessionnelle et le canton de Genève (laïc).

La troisième examinera les politiques d'éducation au Québec à propos du développement d'une société plus inclusive, non-discriminatoire et démocratique, ainsi qu'à la formation des enseignant.e.s en ce sens. Elle s'attachera à l'analyse des écarts entre les discours normatifs et leur application, à partir de l'*Enquête sur l'acquisition des compétences interculturelles et inclusives du personnel scolaire au Québec*.

La quatrième se centrera sur les formations à la laïcité des enseignant.e.s en France. Une enquête basée sur une cinquantaine d'entretiens révèle l'ancrage des conceptions de la laïcité et du vivre-ensemble dans deux modèles idéal-typiques, l'un qualifié de libéral et l'autre de communautarien, alors que le discours institutionnel de l'Éducation nationale promeut une vision majoritairement universaliste de la citoyenneté.

La cinquième portera sur les formations des enseignant.e.s à la « neutralité » en Belgique francophone. Cette notion fait l'objet d'interprétations variables (ex : passive / active) et renvoie également à des conceptions différentes du « vivre-ensemble » (« pilarisée » / universaliste). Une enquête réalisée par entretiens auprès de 26 formateurs/trices vise à appréhender leurs postures à l'égard de cette notion, ainsi que leurs pratiques de formation.

Trois autres communications porteront sur des aspects plus spécifiques liés à la formation au vivre-ensemble des enseignant.e.s. Ainsi, la sixième vise à comprendre en quelle mesure et de quelle manière le thème de la « discrimination », présent dans les curricula formels en France, fait effectivement l'objet d'enseignement. Une enquête basée notamment sur 80 entretiens semi-directifs et 15 observations de séquences pédagogiques fait ressortir une double résistance, chez une partie des futurs enseignant.e.s et des équipes de formation. La septième abordera la question de la radicalisation violente au Québec. À partir d'outils pédagogiques conçus à des fins de prévention, il s'agira d'examiner les stratégies de formation au vivre-ensemble qui y sont promues. Enfin, la huitième s'interrogera sur la capacité de futur.e.s enseignant.e.s, ayant suivi un cours en éthique dans leur cursus en Suisse, à formuler des jugements de valeur et d'apprécier leur validité d'un point de vue éthique. Elle s'appuiera sur une expérience menée auprès de 110 de ces étudiants.

Bibliographie :

Delors, J. (1996). L'éducation – Un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt-et-unième siècle, Paris : éditions Unesco.

Duhamel, A. (2010). Le vivre-ensemble. La citoyenneté et le politique entre conflit et confiance. In F. Jutras (dir.), L'éducation à la citoyenneté. Enjeux socioéducatifs et pédagogiques, Québec : Presses de l'Université du Québec, 111-129.

Dworkin, R. (2006) Is Democracy possible here ? Princeton University Press

Michel Forsé, Maxime Parodi, Une Théorie empirique de la justice sociale, Paris, Hermann, 2010.

Varro G. (1999). « Les futurs maîtres face à l'immigration. Le piège d'un "habitus discursif" ». Mots, n°60, p.30-42.

CIS n°312 – « Former les futur.e.s enseignant.e.s sur la discrimination, une pratique en tension ou à haute tension ? »

Auteur.e.s : Fabrice DHUME - CRISIS, France

Résumé :

La présente proposition s'appuie sur une recherche menée entre autres dans trois Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), qui a visé à comprendre en quelle mesure et de quelle manière le thème de la « discrimination », introduit depuis au moins 2013 dans les curricula formels, fait effectivement l'objet d'enseignement et de formation. L'enquête a cherché à articuler plusieurs échelles, de l'analyse de la prescription à celle des pratiques formatives, en passant par l'analyse des programmes et structures de formation. Dans une stratégie de recherche qualitative, une triangulation des données a été mise en œuvre, en croisant des entretiens semi-directifs (environ 80), des observations de séquences pédagogiques (15), l'animation de groupes de travail (6) ainsi qu'une série d'analyses documentaires (relatives aux prescriptions ministérielles, aux programmes formels de formation, et aux supports pédagogiques utilisés par les formateurs.rices).

La présente contribution au symposium se concentrera sur les tensions qui traversent et structurent les (très rares) pratiques de formation touchant à ces questions, et qui rendent finalement ces initiatives professionnellement risquées. En effet, l'émergence de pratiques de formation des futur.e.s enseignant.e.s sur ce thème se fait dans un contexte globalement caractérisé par de nombreuses dimensions structurelles peu propices à l'investissement de ces questions au sein des ESPE. On peut notamment souligner : une mise en place dans l'urgence des nouvelles écoles de

formation, privilégiant les enjeux de représentation et de pouvoir (inter-)institutionnels au détriment d'une politique de formation (Igen/Igaenr, 2014) ; une structure de formation et des programmes peu favorables aux thématiques rattachées aux SHS (sciences humaines et sociales), aux questions pédagogiques et à la réflexivité sur le travail d'enseignement (Paquay et alii, 2012); plus spécifiquement, une faible légitimité politique de la problématique des discriminations, ainsi que d'importantes ambiguïtés portant sur le sens politique du problème, dans le discours de l'institution scolaire sur ce thème (Auteur, 2010) ; ou encore une tendance, chez les (futur.e.s) professionnel.le.s, à expliquer les difficultés prioritairement par les publics, avec une prégnance, dans les représentations, de schèmes culturalistes dans l'appréhension de la « diversité » des publics (Varro, 1999).

Nous montrerons d'abord que, dans ce contexte, les rares initiatives de formation sur les discriminations (ou plus largement sur les rapports sociaux), dans les ESPE considérées, sont portées principalement par des formateurs.rices socialisé.e.s à ces problématiques en dehors de l'institution scolaire – souvent à travers une conscientisation propre des rapports sociaux vécus, et/ou une formation scientifique et/ou politique particulière. Ainsi, ils et elles sont amené.e.s à mobiliser des ressources, des savoir et des savoir-faire (par exemple dans l'animation des conflits, dans l'autorisation de l'expression des affects, dans les cadres théoriques et les travaux mobilisés, etc.) qui entrent dans une certaine mesure en dissonance avec les normes par ailleurs prescrites par l'institution. Nous montrerons également que la pratique de formation sur ces questions se heurte à une double résistance, au sein des ESPE. D'une part, une résistance d'une partie importante des futur.e.s enseignant.e.s, dont la socialisation antérieure montre le surinvestissement d'un « habitus républicain », qui repose entre autres sur une forme de « nationalisme cognitif » (Bozec, 2010). D'autre part, des résistances et des tensions au sein des équipes de formation, portant notamment sur le sens politique de la formation et sur la place, voire sur la légitimité, de ces thématiques dans la formation des futur.e.s enseignant.e.s.

Bibliographie :

BOZEC G. (2010). Les héritiers de la République. Eduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui. Thèse de science politique, Institut d'Etudes Politiques de Paris.

Auteur (2010). « L'école face à la discrimination ethnoraciale : les logiques d'une inaction publique ». Migrations-Société, vol.22, n°131, p.171-184.

IGEN/IGAENR (2014). La mise en place des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation. Rapport à madame la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, madame la secrétaire d'État chargée de l'enseignement supérieur et de la recherche, Rapport n°2014-071.

PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (2012). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?. Bruxelles : De Boeck, 4e édition.

VARRO G. (1999). « Les futurs maîtres face à l'immigration. Le piège d'un "habitus discursif" ». Mots, n°60, p.30-42.

CIS n°330 – « Prévenir la radicalisation menant à la violence et promouvoir le vivre-ensemble à l'école : implications pour la formation du personnel enseignant »

Auteur.e.s : Geneviève AUDET (1), Cécile ROUSSEAU (2) - (1)Université du Québec à Montréal, Canada, (2)Université Mc Gill, Canada

Résumé :

Le contexte national et international n'est pas sans affecter les jeunes et l'ensemble du milieu scolaire. La mondialisation, associée entre autres à des mouvements migratoires croissants, mais aussi à la circulation de plus en plus facile et rapide d'idées et d'informations, expose à une augmentation des inégalités socioéconomiques, de l'insécurité et de l'incertitude ainsi que des tensions politiques, qui ont des impacts autant sur les contextes locaux et nationaux que sur le contexte géopolitique international. Ces tensions et insécurités nourrissent des attitudes négatives à l'égard de l'immigration et des minorités. Ainsi, l'augmentation de l'hostilité sociale autour de la religion, particulièrement lorsqu'elle est associée à la visibilité publique de pratiques religieuses estimées contraires aux valeurs démocratiques, est en progression dans plusieurs sociétés.

Au Québec, comme dans d'autres contextes, l'intégration des personnes immigrantes et les relations interethniques soulèvent des défis complexes qui ne sont pas sans influencer les attitudes et les comportements des décideurs et du personnel enseignant (Bakhshaei, 2013; Thamin, Combes et Armand, 2013). Dans un contexte de diversité croissante, le gouvernement du Québec avance que l'école québécoise devrait jouer un rôle « d'agent de cohésion » en favorisant l'apprentissage du vivre-ensemble et le développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité (MEQ, 2001), visée réitérée récemment dans la Politique de la réussite éducative Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir (MEES, 2017a). C'est maintenant 28 % des élèves québécois qui sont issus de l'immigration, de première ou de deuxième génération (MEES, 2017b). L'île de Montréal continue à en recevoir la majorité, mais elle est de plus en plus talonnée par les banlieues, alors que, dans d'autres régions, cette présence, jusqu'à tout récemment plutôt marginale, connaît une croissance constante. L'expertise développée par le personnel enseignant pour prendre en compte cette diversité ethnoculturelle est à géométrie variable (Mc Andrew, Audet et Bakhshaei, 2016), tout comme la formation initiale à cet égard, qui est marquée par des disparités selon le programme auquel se destinent les futurs enseignantes et enseignants ainsi que l'université qu'ils fréquentent (Larochelle-Audet et al., 2013). Par ailleurs, le Plan d'action gouvernemental 2015-2018– La radicalisation au Québec : agir, prévenir, détecter et vivre ensemble (MIDI, 2015) propose un ensemble de mesures dans lesquelles le milieu scolaire est particulièrement interpelé dans son rôle de promotion du vivre-ensemble, notamment par la mise en œuvre de l'éducation interculturelle, et dans son rôle de prévention.

La présente communication sera donc l'occasion, à la lumière des résultats d'un projet de recherche portant sur l'évaluation de l'impact d'une pièce de théâtre offerte au milieu scolaire dans la foulée des mesures mises en place dans le cadre du Plan d'action gouvernemental 2015-2018– La radicalisation au Québec : agir, prévenir, détecter et vivre ensemble (MIDI, 2015) et de l'enquête Sympathie pour la radicalisation violente chez les collégiens du Québec (Rousseau et al., 2016), de discuter des implications pour la formation du personnel enseignant à la fois d'une vision québécoise de la promotion du vivre-ensemble à l'école et des adaptations nécessaires de celle-ci aux dynamiques locales et régionales, comme contribuant à la prévention de la radicalisation violente.

Bibliographie :

Bourgeois-Guérin, É., Rousseau, C., Hassan, G., & Michalon-Brodeur, V. (soumis, 2018). L'éléphant est dans la salle : penser les modalités de formation en prévention de la radicalisation violente. L'Autre.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). Politique de la réussite éducative Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2015). Plan d'action gouvernemental 2015-2018– La radicalisation au Québec : agir, prévenir, détecter et vivre ensemble. Québec : Gouvernement du Québec.

Müller, K., & Schwarz, C. (2018). Fanning the Flames of Hate: Social Media and Hate Crime.

Rousseau, C., Hassan, G., Rousseau-Rizzi, A., Michalon-Brodeur, V., Oulhote, Y., Mekki-Berrada, A., & El-Hage, H. (2018). Adversité psychosociale, détresse psychologique et sympathie pour la radicalisation violente chez les collégiens du Québec. Cahiers de la sécurité et de la justice, 43(158-166).

CIS n°334 – « Vivre-ensemble : un pseudo-concept à clarifier dans le champ de l'éducation »

Auteur.e.s : Nancy BOUCHARD - Université du Québec à Montréal, Canada

Résumé :

En éducation, nous remarquons que, depuis la publication du rapport Delors (1996) à l'UNESCO, la question du vivre-ensemble a pris de l'importance dans les déclarations et orientations des politiques éducatives, entre autres, de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe. Cette tendance à utiliser l'expression vivre-ensemble (ou vivre ensemble) s'observerait plus généralement « dans les travaux sur la construction des démocraties pluriculturelles et sur les demandes croissantes d'égalité, de reconnaissance et de respect des différences et des valeurs du pluralisme » (Fall, 2015, p. 22). Les usages de cette expression, souligne Duhamel (2010), renvoient à un paradigme politique spécifique, celui de la confiance, de l'ethos démocratique et de la reconstruction du demos. Aux forces centrifuges de l'individualisme et du communautarisme, ajoute-t-il, s'oppose « une tendance centripète : l'expression vivre-ensemble pose l'exigence de ne pas vivre séparés, fragmentés, ou encore de mal vivre ensemble, dans le conflit et l'exclusion » (p. 117).

Les recherches sommaires de Fall et de Duhamel montrent par ailleurs qu'une recherche plus poussée est requise pour mieux comprendre les usages de ce pseudo-concept au statut incertain. Si l'emploi de cette expression est devenu courant, le sens de celle-ci paraît plutôt flou et polysémique, plastique et malléable (Duhamel, 2010; Duhamel et Estivalèzes, 2013). Mais qu'est-il au juste si l'on approfondit l'analyse de la littérature scientifique dans le champ de l'éducation à ce propos? Telle est la question de recherche à laquelle nous nous sommes attardés.

Pour mener à bien notre recherche, nous avons choisi une approche méthodologique qualitative/interprétative (Savoie-Zjac, 2007). Plus spécifiquement, nous avons choisi d'en tracer un portrait global en incluant « la plus grande variété possible, indépendamment de leur fréquence statistique » (Pires, 1997, p. 64) avec l'approche par cas multiples. La sélection de notre corpus a été réalisée comme suit :

les publications scientifiques (article et ouvrages) dans le champ de l'éducation ; datant d'au plus 1996, soit l'année de parution du rapport Delors à l'UNESCO; publiés en français; recensés à partir des mots clés « vivre-ensemble » ou « vivre ensemble » et « éducation » ou « apprentissage » (et leurs dérivés) se trouvant dans le titre; et ce, dans les interfaces de recherche Iris et les portails et banques de données Revues.org, Cairn, Érudit, JSTOR, ERIC, FRANCIS, ProQuest Dissertations & Theses. Également sur Virtuose et BAnQ; enfin, nous avons exclu les programmes d'études, les curriculums, le matériel scolaire (manuels, cahiers et autre matériel destiné aux élèves), les articles de presse, les pamphlets et les textes d'opinion.

Tel que nous le présenterons, si certaines publications montrent que cette expression n'est pas creusée même lorsqu'elle figure dans leur titre (ex. Carpentier et Riard, 2010), d'autres ont retenu notre attention pour une analyse approfondie en vue de tracer le portrait de ses usages et tenter de la définir. Cette analyse emprunte à Seppälä (2007) l'idée d'une énumération des critères distinctifs des définitions, en l'occurrence, leurs caractères. Parmi les caractères identifiés par Seppälä, nous avons choisi la caractérisation des définitions en fonction de la pertinence, allant des caractères essentiels distinctifs (communs et propre à la notion de vivre-ensemble) aux caractères essentiels communs non distinctifs (Seppälä, 2007). Soulignons que la caractérisation en fonction de la pertinence permet de distinguer les caractères essentiels des caractères non-essentiels. Lors de cette communication, nous présenterons le portrait qui en résulte et qui permet de mieux saisir le sens de l'expression « vivre-ensemble » dans le champ de l'éducation.

Bibliographie :

Delors, J. (1996). L'éducation – Un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt-et-unième siècle, Paris : éditions Unesco.

Duhamel, A. (2010). Le vivre-ensemble. La citoyenneté et le politique entre conflit et confiance. In F. Jutras (dir.), L'éducation à la citoyenneté. Enjeux socioéducatifs et pédagogiques, Québec : Presses de l'Université du Québec, 111-129.

Duhamel, A. et M. Estivalèzes (2013). « Vivre-ensemble et dialogue : du programme québécois d'éthique et culture religieuse à la délibération démocratique », McGill Journal of Education, 48(1), 79-98. [Consulter le document] DOI: 10.7202/1018402ar

Fall, K. (2015). De quoi l'expression « le vivre-ensemble » est-il le nom? Cartographie d'une notion. In F. Saillant (dir.), Pluralité et vivre ensemble, Québec, Presses de l'Université Laval, 21-36.

Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer et A. Pires (dir.), La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques, Montréal, G. Morin, 113-169.

Seppälä, S. (2007). La définition en terminologie : typologie et critères définitoires, Terminologie et Ontologies : théories et applications. Annecy, France. [Consulter le document] www.porphyre.org

CIS n°340 – « Les formations des enseignants à la « neutralité » en Belgique francophone : qu'en disent les formateurs et formatrices concerné(e)s ? »

Auteur.e.s : José-Luis WOLFS - P.U., Belgique

Résumé :

Depuis 2004, les futurs enseignant(e)s reçoivent une formation à la « neutralité »,de 20 heures, dans le cadre de leur cursus. Ce principe de « neutralité » est loin d'être simple à définir. Il peut faire l'objet de multiples interprétations, voire de contestations. En première approche, il s'agit d'un principe de droit public, s'appliquant aux agents de la fonction publique et en particulier aux enseignant(e)s au sein des écoles publiques. Il vise notamment à garantir la liberté de conscience des usagers de la fonction publique, ici les élèves et leurs familles, ainsi que l'égalité de traitement et la non-discrimination.

L'interprétation qui en a été donnée, dans le contexte scolaire belge francophone, a considérablement évolué au cours du temps. Trois phases peuvent être schématiquement distinguées, de 1958 à aujourd'hui (auteur, à paraître) : (1) de 1958 à 1994, en référence au pacte scolaire de 1958, une conception « passive » et « abstentionniste » de la neutralité (de Coorebyter, 2014), où la préoccupation première était de ne pas froisser les sensibilités d'élèves de convictions différentes, au sein d'une société conçue comme « pilarisée »[1], (2) de 1994 à 2014,en référence aux décrets « Neutralité » de la Communauté française (Delgrange, 2010), une conception plus « active » et « positive » de la neutralité, où l'enseignant(e) est supposé notamment promouvoir les Droits de l'Homme, mais dans une société qui reste globalement conçue comme « pilarisée », (3) depuis 2014, une conception potentiellement plus « inclusive » et « universaliste » à la fois de la neutralité et du vivre-ensemble, qui aurait pu se traduire notamment par un cours d'éducation à la citoyenneté commun à tous les élèves, dépassant ainsi les clivages idéologiques propres aux différents piliers, mais qui à ce jour n'a pas abouti, vu l'opposition d'une partie du système éducatif, relayée par un des partis politiques membre de la coalition gouvernementale (Delgrange, 2018). Plusieurs conceptions du vivre-ensemble apparaissent ainsi clairement en tension (« pilarisée » / « universaliste »), ainsi que différentes conceptions de la « neutralité » (passive, abstentionniste / active, positive).

Dans ce contexte, les questions de recherche suivantes seront examinées :

(1) En ce qui concerne le concept de neutralité lui-même, comment les formateurs/trices à la neutralité le définissent-ils/elles ? A quelle(s) conceptions du vivre-ensemble se réfèrent-ils/elles ? Dans quelle mesure existe-t-il ou non une vision partagée à ce propos ?

(2) Sur un plan plus pédagogique : quels sont les intentions poursuivies à travers ces formations à la neutralité ? Quels sont les thèmes abordés, les pratiques mises en œuvre, les effets escomptés ?

A cette fin, 26 formateurs/trices à la neutralité ont été à ce jours interviewé(e)s. Les réponses fournies seront traitées à partir d'une analyse de contenu thématique. Celle-ci permettra, dans un premier temps, d'esquisser un état des lieux à propos de ces formations : quelles sont les conceptions de la neutralité véhiculées, les buts poursuivis, les pratiques déclarées des formateurs/trices, les effets escomptés ? Dans un second temps, nous tenterons de faire émerger, sous la forme d'idéaux-types, une typologie de postures possibles adoptées par les formateurs/trices à l'égard du concept de neutralité et du contenu de leurs formations.

[1] D'après Dumont et Delgrange (2008, p. 83), la notion de "pilarisation" et de « pilier » exprime « le caractère cloisonné d'une société composée de communautés distinctes mais capables de soutenir, à la manière des colonnes d'un temple grec, la voûte de l'Etat grâce aux compromis conclus entre leurs élites respectives ». Les « piliers » désignent ainsi « les grandes familles politiques à connotation religieuse ou laïque, incluant partis, syndicats, mutuelles et associations culturelles. (…) » (Van Haecht, 2010, p.23).

Bibliographie :

De Coorebyter, V. (2014). La neutralité n'est pas neutre, in Cabiaux, D., Wibrin, F., Abedinaj, L., Blésin, L. Neutralité et fait religieux – Quelles interactions dans les services publics, Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan.

Delgrange, X. (2010), Les décrets relatifs à la neutralité dans l'enseignement belge francophone, in Decharneux, B., Wolfs, J.L., Neutre et engagé. La gestion de la diversité culturelle et des convictions au sein de l'enseignement public belge francophone, Fernelmont : E.M.E.

Delgrange, X. (2018). La Belgique francophone accouche douloureusement d'un cours de philosophie et de citoyenneté non désiré par tous. Revue du droit des religions, n°5, p. 107-132.

Dumont, H., Delgrange X. (2008). Le principe de pluralisme face à la question du voile islamique en Belgique. Droit et société, n°68, p.75-108.

Van Haecht, A. (2010), Le rapport à la diversité à l'école : le cas du Benelux, L'école et la diversité, perspectives comparées, Québec : Presses de l'Université de Laval.

Auteur (à paraître).

CIS n°388 – « Conceptions de la laïcité et du vivre ensemble à l'école publique française : vers une montée du libéralisme moral ? »

Auteur.e.s : Clémentine VIVARELLI - GSRL (EPHE-CNRS), France

Résumé :

L'objectif de cette contribution est d'interroger l'évolution des conceptions de la laïcité et du vivre-ensemble dans le contexte scolaire français. Comment les acteurs de l'éducation conçoivent-ils et mettent-ils en pratique les principes de la laïcité, de la citoyenneté et du vivre ensemble? En quoi l'évolution des représentations sociales du vivre-ensemble et de la laïcité témoigne-t-elle d'une progression des valeurs libérales?

Pour répondre à ces questions, nous nous appuierons sur les résultats d'une enquête de terrain qualitative, basée sur une cinquantaine d'entretiens réalisés avec des acteurs scolaires et sur l'observation de situations quotidiennes. Les données révèlent l'ancrage des conceptions de la laïcité et du vivre ensemble dans deux modèles philosophiques et politiques idéal-typiques, l'un qualifié de libéral et l'autre de communautarien (Rawls, 1971 ; Taylor, 1989). Ces modèles constituent des matrices cognitives qui articulent différemment les valeurs de la démocratie, de la citoyenneté, de la liberté, de l'égalité, du mérite, de la justice. L'évolution des métaphysiques politiques portées par les acteurs sociaux affecte le sens conféré à la laïcité et au vivre ensemble (Gautherin, 2005 ; Koussens, 2009).

En outre, ces cadres de références normatifs orientent les comportements quotidiens des acteurs scolaires. Des exemples issus du terrain permettront d'illustrer l'attitude de tolérance ou au contraire de prohibition adoptée par les acteurs scolaires vis à vis des particularismes identitaires, qui peuvent se manifester dans le cadre de la régulation des signes vestimentaires, de l'expression religieuse et de l'offre alimentaire, de la gestion de la période de ramadan ou de l'évaluation scolaire des élèves.

Au final, les résultats de notre enquête invitent à constater la progression d'une vision libérale de la société et d'une laïcité de reconnaissance, les acteurs scolaires interrogés faisant majoritairement preuve d'une gestion pragmatique, conséquentialiste et au cas par cas des particularismes identitaires, fondée sur une géographie des compromis locaux. Ils rejoignent en cela les analyses de Forsé et Parodi concernant la justice sociale, qui attestent d'une montée du libéralisme moral, ainsi que celles de Portier, qui témoignent d'une progression de la laïcité de reconnaissance en France depuis les années 1960-70 (Forsé, Parodi, 2010 ; Portier, 2016).

Toutefois, la gestion pragmatique du vivre ensemble majoritairement adoptée par les acteurs scolaires interrogés contraste avec le discours institutionnel de l'Éducation nationale, qui promeut une vision majoritairement universaliste de la citoyenneté et du vivre-ensemble. Pourtant, nous pouvons noter que le contexte des attentats de 2015 et de 2016 a accéléré l'introduction d'un enseignement moral et civique à l'école et que ce dernier prend davantage la forme d'un enseignement ouvert et pluraliste, axé sur l'esprit critique et sur le respect de l'altérité, plutôt que celle d'un plaidoyer au service d'une rhétorique néo-républicaine (Lorcerie, 2017).

En revanche, les politiques d'éducation à la citoyenneté à destination des élèves ne s'accompagnent pas nécessairement d'un investissement dans la formation des fonctionnaires de l'Éducation nationale. La formation initiale des professeurs s'est certes renforcée depuis plusieurs années sur les thématiques de la citoyenneté et de la laïcité. Toutefois, l'institution peine à organiser efficacement l'apprentissage tout au long de la vie professionnelle. Comme l'établit un rapport de l'IGEN/IGAENR publié en 2013, l'Éducation Nationale investit peu dans la formation continue et privilégie l'apprentissage sur le terrain et par les pairs, tandis que le système décentralisé pratiqué dans la majorité des pays européens semble plus efficace pour répondre aux besoins de formation des professionnels de l'éducation.

Bibliographie :

Raymond Boudon, Croire et Savoir. Penser le politique, le moral et le religieux, Paris, PUF, 2012.

Michel Forsé, Maxime Parodi, Une Théorie empirique de la justice sociale, Paris, Hermann, 2010.

Will Kymlicka, La Citoyenneté multiculturelle, Paris, La Découverte, 2001.

Philippe Portier, L'Etat et les religions en France. Une sociologie historique de la laïcité, Rennes, PUR, 2016.

Rapport de l'IGEN/IGAENR, « Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants », février 2013.

CIS n°411 – Titre : Vivre ensemble et Zusammenleben dans les plans d'études en Suisse : un premier panorama »

Auteur.e.s : Nicole DURISCH GAUTHIER - Haute école pédagogique, canton de Vaud, Suisse

Résumé :

Avec l'introduction du Plan d'études romand entre 2011 et 2014 et l'adoption du Lehrplan 21 en 2014, l'histoire scolaire suisse a été marquée récemment par une volonté d'harmonisation des plans d'études au sein des deux principales régions linguistiques du pays. Cependant s'il existe une volonté de proposer un plan d'études intercantonal des deux côtés de la Sarine, les plans d'études modèles de Suisse romande et de Suisse alémanique ont été rédigés indépendamment l'un de l'autre et n'ont pas encore fait l'objet de comparaisons en profondeur dans plusieurs domaines, dont celui de l'éthique et cultures religieuses.

Pour cette communication nous nous proposons d'étudier les occurrences de l'expression « vivre ensemble » et de son correspondant allemand « Zusammenleben » dans les versions modèle des deux plans d'études cités. Comme c'est le cas dans les programmes québécois (Duhamel & Estivalèzes, 2013), cette expression y est utilisée à différentes reprises sans qu'une définition en soit proposée. Notre intervention se propose d'examiner leurs occurrences et d'en saisir les diverses significations au sein des contextes dans lesquels ils sont mobilisés. Seront également prises en compte, à titre de comparaison, les occurrences de vivre ensemble dans les textes officiels du canton de Genève, l'un des deux cantons laïcs de Suisse avec le canton de Neuchâtel, les vingt-quatre autres étant régis par le principe de la neutralité confessionnelle.

Notre examen des plans d'études romand et alémanique se déroulera selon deux axes :

L'axe des sens prêtés à l'expression « vivre ensemble » et de ses finalités (à quoi renvoie l'expression « vivre ensemble » ? le vivre ensemble, pour éduquer à quoi ?). Seront examinées les questions suivantes : quels sens sont prêtés au vivre ensemble/au Zusammenleben dans les programmes ? Sont-ils les mêmes en Suisse romande et en Suisse alémanique ? Et qu'en est-il de la compréhension du vivre ensemble dans les textes officiels du canton laïc de Genève ? Diffère-t-elle de celle des plans d'études ? Dans quelle mesure les sens prêtés à l'expression « vivre ensemble » dans les plans d'études suisses sont-ils comparables à ceux identifiés à partir des programmes québécois ?

L'axe des apprentissages (le vivre ensemble : pour faire apprendre quoi ?). Seront examinées les questions suivantes: quels apprentissages sont visés ? Les savoirs disciplinaires ont-ils leur place dans une éducation au vivre ensemble dans les programmes suisses ou le vivre ensemble relève-t-il avant tout du domaine de la socialisation (Luterbacher, 2015) ? Quelles disciplines sont concernées en particulier ? Quelles relations avec les « éducation à ? »

Le but de notre intervention est d'offrir, selon une approche qualitative, un panorama des sens prêtés au vivre ensemble à partir d'un inventaire des occurrences de cette expression dans les deux principaux plans d'études de Suisse. Sera considéré l'ensemble des occurrences, indépendamment de leur fréquence statistique (Pires, 1997, p. 64), avec une attention portée aux associations de thèmes ou cooccurrences (par exemple vivre ensemble et démocratie). Il s'agira ensuite d'identifier quels apprentissages sont liés au vivre ensemble et d'en proposer une lecture critique à la lumière des travaux sur les « éducation à » (Favre, 2014). Il s'agira également d'entamer un travail de comparaison, à l'intérieur de la Suisse (entre Suisse romande et Suisse alémanique, entre cantons régis par le principe de la neutralité confessionnelle et le canton de Genève, laïc), ainsi qu'avec les

programmes scolaires québécois (Duhamel & Estivalèzes, 2013 ; Bouchard, Daniel & Desruisseaux, 2017).

Bibliographie :

Bouchard, N., Daniel, M. & Desruisseaux, J. (2017). L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois Éthique et culture religieuse : une éducation au vivre- ensemble?. Éducation et francophonie, 45(1), 60–88. doi:10.7202/1040721ar

Duhamel, A. & Estivalèzes (2013). Vivre-ensemble et dialogue : du programme québécois d'éthique et culture religieuseà la délibération démocratique. McGill Journal of Education, 48(1), 79–98. doi:10.7202/1018402ar

Fabre, M. (2014). Les « Éducations à » : problématisation et prudence, Éducation et socialisation [En ligne], 36 | 2014, mis en ligne le 07 octobre 2014, consulté le 24 octobre 2018. URL : http://journals.openedition.org/edso/875 ; DOI : 10.4000/edso.875

Luterbacher, M. (2015). Soziales Lernen im Erfahrungsraum Schule. Dans S. Bietenhard, D. Helbling, K. Schmid, Kuno (dir.), Studienbuch Ethik, Religionen, Gemeinschaft(p. 371-379). Berne: hep Verlag.

Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer et A. Pires (dir.), La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques (p. 113-169). Montréal : G. Morin.

CIS n°421 – « La place du vivre-ensemble, des discriminations et des droits dans les politiques et la formation du personnel scolaire au Québec »

Auteur.e.s : Maryse POTVIN - UQAM, Canada

Résumé :

Afin de répondre aux défis que soulève la diversité sociale et ethnoculturelle dans le développement du « vivre-ensemble », plusieurs États et institutions ont adopté depuis les années 1990 des politiques et des programmes inclusifs dans différents secteurs (UNESCO, 2009 ; Potvin, Magnan et Larochelle-Audet, 2016). Au Canada, les provinces, qui ont entière juridiction en matière d'éducation, ont clairement adopté des politiques « inclusives » depuis une dizaine d'année (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009) et le Québec ne fait pas exception à cet égard, notamment dans le secteur de l'éducation formelle, où cette approche est désormais jugée essentielle à l'instauration d'une éducation de haute qualité pour tous les apprenants et au développement d'une société plus inclusive, non-discriminatoire et démocratique (Conseil supérieur de l'Éducation, 2010, 2017; Potvin, 2014).

Au cours des années au Québec, plusieurs orientations ministérielles ont affirmé et réitéré la nécessité d'une formation initiale et continue du personnel scolaire, pertinente et adaptée aux enjeux relatifs à la diversité, à l'équité et au « vivre-ensemble », telle que stipulée dans la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998), le référentiel de compétences des enseignants et des directions (MEQ, 2001) et le Programme de formation de l'école québécoise. De nouvelles orientations gouvernementales vont aussi en ce sens, comme la politique Ensemble, nous sommes le Québec (MIDI, 2016), qui veut « Déployer l'éducation interculturelle à l'école québécoise » (p. 56) et souligne l'importance du milieu scolaire et des enseignants dans la formation

des citoyens. Cette politique indique d'ailleurs que la diversité présente dans les écoles québécoises implique non seulement de considérer les « besoins parfois différenciés » des élèves issus de l'immigration, mais aussi « une sensibilisation des élèves et du corps enseignant aux dynamiques interculturelles ainsi qu'à la discrimination et au racisme » (p.55). Enfin, le Plan d'action La radicalisation au Québec : agir, prévenir, détecter et vivre ensemble (MIDI, 2015), comporte plusieurs mesures en éducation, visant à « Enrichir la formation en Éthique et culture religieuse offerte au personnel enseignant du secondaire, pour mieux l'outiller à traiter les sujets sensibles », à « déployer des activités d'éducation aux droits et libertés de la personne et aux valeurs démocratiques » et « une stratégie de sensibilisation favorisant la cohésion sociale, l'inclusion et le mieux vivre-ensemble et luttant contre les préjugés » (p.31).

Par contre, il existe d'importants écarts entre les discours normatifs et les pratiques et e, dans de nombreux pays (Potvin, Dhume, Verhoeven et Ogay, 2018). Cette conférence fait état de ces écarts au Québec en retraçant l'évolution, depuis une douzaine d'années, de la place du « vivre-ensemble », de la lutte contre les discriminations et de l'éducation aux droits et libertés dans les politiques, le curriculum, la formation des enseignants et les pratiques des enseignants. Pour ce faire, nous revenons sur quelques grands constats de trois portraits cartographiques menés depuis 2006, l'un sur la place de l'antiracisme dans les politiques et programmes, les activités scolaires et la formation des enseignants (Potvin, McAndrew et Kanouté, 2006), l'autre sur l'éducation aux droits de l'enfant dans le système scolaire québécois pour UNICEF-Canada (Potvin et Benny, 2013), et enfin un troisième sur la formation à la multiethnicité dans tous les programmes universitaires en enseignement au Québec à partir d'entrevues avec des professeures et chargés de cours qui enseignement sur la diversité en éducation (McAndrew, Potvin, Borri-Anadon, 2013; Larochelle-Audet, 2013). Ensuite, des liens seront faits avec des données récentes issues de groupes de discussions avec des enseignants, ainsi qu'avec des données sur le vivre-ensemble issues de l'Enquête sur l'acquisition des compétences interculturelles et inclusives du personnel scolaire au Québec (EACIIPSQ) (Potvin et al, en cours), dont les questions ont été conçues à partir des composantes et indicateurs de compétences interculturelles et inclusives des enseignants, élaborés par un groupe de travail de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (Potvin et al, 2015).

Bibliographie :

Conseil supérieur de l'Éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire.* Avis au ministre de l'Éducation. Montréal : Conseil Supérieur de l'Éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2010). *Rapport sur l'état des besoins de l'éducation 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

Larochelle-Audet, J., C. Borri-Anadon, M. Mc Andrew et M. Potvin (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*, Montréal, CEETUM, OFDE : http://ofde.ca/wp-content/uploads/2015/09/PORTRAIT-formation-initiale-2013_capsule-CEETUM.pdf

Mc Andrew, M., Potvin, M., Borri-Anadon, C. (dir.) (2013). *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Gouvernement de l'Ontario (2009). *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive : Comment tirer parti de la diversité. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques* Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, Gouvernement de l'Ontario.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001) *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences générales*. Québec : Gouvernement du Québec.

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*, Paris, UNESCO.

Potvin, M. Dhume, F., Verhoeven, M. et Ogay, T. (2018) La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques : regard comparatif France, Québec, Belgique et Suisse. Dans « Pluralisme, équité et rapports ethniques dans la formation du personnel des milieux éducatifs », Numéro thématique international de la revue *Éducation et francophonie*, Volume 46, no. 2, automne, p. 30-50. https://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=53#.XAqhRmhKi00

Potvin, M., Magnan, M.-O. et Larochelle-Audet, J. (dir.) (2016). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. Montréal : Fidès Éducation.

Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J. Armand, F., Cividini, M., De Koninck, Z. Lefrançois, D., Levasseur, V., Low, B., Steinbach, M. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Rapport du Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation, remis à la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et à l'équité, Bibliothèque nationale du Québec : http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2482627

Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive: fondements et perspectives. *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*. Nº 33 (1), Édition De Boeck Supérieur, p. 185-202.

Potvin, M. et J. A. Benny (2013). *L'éducation aux droits de l'enfant au sein du Canada : portrait du système scolaire québécois*. Rapport pour UNICEF Canada. Montréal : UNICEF Canada.

Potvin, M., M. Mc Andrew et F. Kanouté (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et prospectives*. Rapport de recherche au ministère du Patrimoine Canadien. Montréal : CEETUM.

SYMPOSIUM 338 : PROCESSUS COMPARES D'EDUCATION INCLUSIVE : MUTATIONS PROFESSIONNELLES ?

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Magdalena KOHOUT-DIAZ (1), Régis MALET (2) - (1)LACES EA 7437, France, (2)IUF, LACES EA 7437, France

Discutant.e.s : M. DERIVRY

Texte de cadrage :

L'atelier sera consacré à la problématique du déploiement, à l'échelle internationale, d'un processus représentatif du paradigme d'une éducation globale, à savoir l'éducation inclusive (UNESCO, 2018). Ce processus charrie de nombreuses questions qui regardent l'éducation comparée puisqu'il confronte une rhétorique inclusive générale qui alimente des préconisations institutionnelles et des consensus au niveau des politiques publiques à des problématiques concrètes, contextualisée et locales, qui font le quotidien des professionnels de l'éducation et de l'enseignement sur le terrain (Malet, Mincu, 2018). Si le modèle inclusif n'est pas nouveau à l'échelle mondiale (Déclaration de Salamanque, 1994), l'enjeu pour la recherche en éducation et en formation est d'observer et de décrire ce qui - en contexte - peut constituer des spécificités régionales, qu'elles constituent des catalyseurs ou des obstacles à ce changement de regard structurel (Kohout-Diaz, Tremblay, 2017).

Différents contextes nationaux seront évoqués et comparés dans l'atelier : l'Italie, pays historiquement réputé pour être précurseur en matière inclusive, le Brésil où les événements politiques récents révèlent une difficulté radicale à faire entendre la voix inclusive au plan social, le Sénégal où l'éducation inclusive peine à faire valoir ses ambitions par insuffisance de moyens matériels de mise en œuvre ; la France enfin, où la mise en place des transformations inclusives cherche à progresser avec détermination. D'un point de vue opératoire, plusieurs aspects seront étudiés : l'identification des mutations professionnelles engagées par la nouvelle certification des enseignants spécialisés, la fonction inclusive de leur activité de recherche professionnelle et le rôle central, pour les enseignants, des échanges informels considérés comme un espace interstitiel au service d'une société plus inclusive.

Des approches scientifiques variées seront présentées, avec la mise en valeur des contextes socio-politiques dans lesquels les enquêtes se déroulent. Les difficultés rencontrées par les chercheurs pour enquêter dans des contextes politiques (pré) totalitaires pourront être considérées comme faisant partie intégrante de leurs résultats de recherches au regard du thème spécifique que constitue l'éducation inclusive. L'objectif de l'atelier est triple: à la fois général (contribuer à un point d'étape scientifique sur le développement du processus inclusif à l'échelle du congrès), particulier (faire émerger et consolider la thématique au niveau local) et singulier (permettre une socialisation scientifique ciblée pour chacun des chercheurs). Il réunira six doctorants travaillant sur l'éducation inclusive ou des thématiques afférentes, qui communiqueront dans l'ordre suivant:

Bibliographie :

CARRAUD, F. (2015). « Du travail à la formation : vers un aller-retour permanent ? » in *À qui profite la formation continue des enseignants ?* Desjardins, J. et alii (dir.), Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 175-187.

CHAMPY-REMOUSSENARD, P. (dir.) (2014). *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques.* Toulouse : Octarès.

KOHOUT-DIAZ, M., TREMBLAY P. (dir.) (2017) « Approches internationales et comparées de l'éducation inclusive : l'éducation inclusive comme paradigme d'une éducation globale. Quels contextes, quelles pratiques et quels effets de formation ? », *Éducation Comparée*, n°18/2017-2.

MALET, R., MINCU, M. (2018). Professionnalisation de l'enseignement et diversité des politiques d'éducation en Europe. Une recherche comparative franco-italienne. *Global Comparative Education*, Vol. 2, n° 1, 41-59.

UNESCO (2018). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020. Inclusion et éducation. Note conceptuelle*. En ligne :http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002653/265329F.pdf

CIS n°118 –« Les conditions d'accessibilisation des apprentissages : leviers incontournables en faveur des politiques publiques d'éducation inclusive au Sénégal

Auteur.e.s : Sene SALIOU - Universite Bordeaux, LACES EA 7437, équipe ERCEP3, Sénégal

Résumé :

Plusieurs initiatives sont régulièrement développées au Sénégal pour améliorer le bien-être des enfants conformément aux orientations des textes nationaux et internationaux : Couverture Maladie Universelle (CMU), gratuité des soins pour les enfants de moins de 5 ans, Programme National de Bourses de Sécurité Familiale (PNBSF) et Carte d'égalité des chances, entre autres. De nos jours, le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Equité et de la Transparence du Secteur de l'Education et de la Formation (PAQUET-EF) 2018-2030, lutte contre les inégalités en éducation (PSE 2014). Le souci majeur est de respecter les orientations gouvernementales qui cherchent constamment à rester en cohérences avec la perspective internationale notamment l'esprit de l'agenda 2063 de l'Union africaine et les Objectifs de développement durable (ODD). Cependant, en 2016, les statistiques du pays ont révélé que pour la population scolarisable âgée de 6 à 16 ans estimée à 4.022.229, on dénombre un effectif de 1.174.077 enfants jamais scolarisés dont 43 % de filles et 23 425 enfants en situation de handicap sans éducation formelle (Etude USAID 2016).

Ce nombre important d'enfants exclus du système éducatif est suffisamment mobilisateur pour une recherche de leviers capables d'orienter les politiques publiques d'éducation inclusive. Cette recherche a analysé des données de trois académies du pays qui ont déjà évalués des enfants en situation de handicap enrôlés dans des initiatives d'éducation inclusive (Gardou, C 2012). Le principal problème à résoudre semble ne pas être un alignement universel aux textes réglementaires de la politique internationale. Pour vérifier cette hypothèse, la technique appliquée à une démarche hypothético-déductive (Becker, H.-S 2002) a permis une collecte et analyse de données menée en méthodes d'échelle servant à quantifier du qualitatif. Des entretiens semi directifs constituent les outils couplés aux observations directes descriptives de l'environnement des apprentissages. La mise à niveau de l'environnement des apprentissages en termes de classes physiques construites,

d'adductions d'eau, de murs de clôture, de toilettes séparées (garçons, filles, adultes), manuels et supports didactiques adaptés (Pelgrims, Perez, 2016) s'impose comme levier incontournable des stratégies d'inclusion scolaire. Au Sénégal l'éducation inclusive se confronte donc toujours et encore aux questions de l'accès aux conditions acceptables d'apprentissage.

Bibliographie :

Équipe d'étude (USAID) (2017).Étude nationale sur les enfants et les jeunes hors du système éducatif au Sénégal. Repéré à http://news.adakar.com/h/90903.html

Pelgrims, G., Perez, J-M. (2016). L'école dite inclusive ? Injonctions, conceptions et pratiques effectives. Suresnes : INSHEA.

République du Sénégal (PSE) (2014). Document de politique (Plan Sénégal Émergent). Repéré à : https://www.sec.gouv.sn/IMG/pdf/PSE.pdf

Gardou, C. (2012). La société inclusive, parlons-en : il n'y a pas de vie minuscule. Toulouse : ERES.

Becker, H.-S (2002). Les Ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales. Paris : La Découverte

CIS n°343 – « Les mutations des pratiques professionnelles pour l'école inclusive : quelles attentes pour devenir une personne-ressource ? »

Auteur.e.s : Vincent GEVREY - Symposium long, France

Résumé :

La loi du 15 février 2005 engage des changements dans les processus mis en œuvre pour favoriser l'éducation inclusive en s'appuyant notamment sur des dynamiques partenariales entre les différents acteurs dans etautour de l'école.

Concomitante à la visée affirmée d'améliorer les conditions d'accès à une scolarisation pour tous les élèves, quels que soient leurs situations de handicaps ou de Besoins Éducatifs Particuliers, les professeurs des premiers et seconds degrés sont amenés à se spécialiser viaune démarche de formation professionnalisante. Cette dernière, inscrite au niveau de l'université dans la Formation Tout au Long de la Vie (FTLV), a connue avec la publication de la circulaire du 14 février 2017 relative à la formation professionnelle spécialisée et à la Certification d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive (CAPPEI) des changements substantiels.

En lien avec cette identification des mutations professionnelles attendues par l'Éducation Nationale, il s'agira de présenter dans cette communication les premiers éléments de recherche recueillis et analysés sur le vécu professionnel des acteurs de l'école ayant été formés par l'Établissement Supérieur du Professorat et de l'Éducation (ESPE) d'Aquitaine. En effet, l'une des profondes transformations des attentes de la nouvelle certification CAPPEI se cristallise autour de la notion de « personne ressource ». La circulaire précitée du 14 février 2017 impose aux candidats, lors de la passation de la certification, de présenter une épreuve « témoignant de [leur] rôle de personne ressource en matière d'éducation inclusive », de leur « connaissance des modalités de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers » ainsi qu'une « action de sensibilisation, d'information, de valorisation d'une action pédagogique à destination de professionnels de l'éducation ou de partenaires ». Si la consigne de l'épreuve semble explicite, il apparaît lors de la formation

professionnelle que cette notion-même de « personne ressource » (avec ses objectifs et ses missions) reste difficile à définir de manière précise à la fois pour les formateurs que les formants. Elle suscite notamment des interrogations sur les réelles possibilités d'interventions des enseignants spécialisés, qu'ils exercent en Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS), en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) ou au sein de Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficultés (RASED).

A partir d'une enquête exploratoire interrogeant les pratiques professionnelles sur cet engagement, à la fois auprès des enseignants certifiés en 2018 mais aussi des enseignants en formation actuellement, il s'agira dans cette communication d'interroger les freins et les points d'appuis de ces nouvelles attentes aussi bien au niveau de la posture et des gestes professionnels engagés.

Bibliographie :

Circulaire n° 2017-026 du 14-2-2017 relative à la formation professionnelle spécialisée et au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (Cappei)

En ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=113028

EPLE, J-M. (2006) « Penser et mettre en œuvre la formation des enseignants », Reliance, n° 22/2006-4.

POUTOUX, V. (2011) « Former les enseignants à la pédagogie de l'inclusion. Quelles entrées privilégier ? Quels effets sur les pratiques pédagogiques ? », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°55/2011-3.

CIS n°358 – « Tension entre travail invisibilisé et non-travail : quelle fonction des échanges informels entre enseignants en lycée ? »

Auteur.e.s : Alice LE COZ - Doctorante, France

Résumé :

La dimension collective du travail des enseignants constitue à la fois une notion très présente dans les textes officiels de cadrage de leur activité, qui en font une attente forte voire une injonction, et l'objet pluriel de nombreuses recherches en Sciences de l'Éducation. Dans ce cadre général, l'expression "travail collectif" renvoie à toutes les formes de "travail ensemble" : construction ou partage de ressources, coanimation de cours, discussions professionnelles, réunions… Cette notion polysémique est associée à des définitions ergonomiques précises qui excluent a priori les échanges informels, moments de détente ou de socialisation des enseignants non directement liés à leur activité professionnelle.

Considérant que ces temps moins formalisés d'une journée de travail dans l'établissement font partie intégrante de la dimension collective de l'activité enseignante – elle-même indissociable du déploiement du processus d'éducation inclusive (Crouzier, 2008) – nous nous intéressons davantage à la notion de "collectif dans le travail" des enseignants qu'à leur "travail collectif". Nous interrogeons ainsi la fonction du collectif informel du travail enseignant, au sens des interactions quotidiennes spontanées, non prescrites par des objectifs de travail.

En approfondissant différents axes comme l'organisation du travail, les différentes formes de collectifs enseignants (Barrère, 2002), le concept de « travail caché » (Champy-Remoussenard, 2014),

ou encore les notions d'informel et d'interstice pour l'étude des échanges informels au travail (Fustier, 2012 ; Geoffroy, 2011), nous formulons le questionnement suivant :

Au-delà des tâches prescrites, en quoi les espaces-temps professionnels interstitiels participent-il à la construction du travail des enseignants ?

Nous aspirons donc à rendre intelligible cette part informelle de l'activité enseignante dans l'établissement, qui s'apparente a priori à un travail invisible voire à du non-travail, en tâchant d'analyser des espaces-temps institués, inventés par les acteurs comme autant d'occasions de travailler, ou pas, ensemble.

Nos lectures et notre recueil de données (questionnaire, entretiens semi-directifs auprès d'enseignants en lycée), dont l'analyse est en cours, nous conduisent à une première proposition d'hypothèse :

Les échanges informels entre enseignants dans l'établissement, vus comme un espace interstitiel au travail, auraient une fonction de support contextuel dans l'exercice individuel et collectif des enseignants. Ce support, qui peut à première vue sembler inerte vis-à-vis du travail, agirait à la fois comme moteur réflexif tant individuellement que collectivement, et comme un frein potentiel. Il s'agirait par ailleurs tout autant d'un prérequis que d'une résultante du travail enseignant, dynamiquement reliés, permettant le travail, et produit par le travail – collectif ou non. La fonction inclusive (ou non) de ces premiers résultats ouvre un nouveau champ d'exploration.

Bibliographie :

Barrère, A. (2002a). Les enseignants au travail. Paris : L'Harmattan.

Champy-Remoussenard, P. (dir.) (2014). En Quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques. Toulouse : Octarès.

Crouzier, M.-F. (2008). Inclusion scolaire : de l'individualisme professionnel à une culture de la reliance. European Journal of Disability Research 2 (2008), ALTER, 312–328.

Fustier, P. (2012). L'interstitiel et la fabrique de l'équipe. Nouvelle revue de psychosociologie, 2012/2 n°14, ERES, 85-96.

Geoffroy, F. (2011). Penser l'informel. Non-concept ou méta-concept pour le management ? Revue internationale de psychosociologie, ESKA, 2011/43 Vol.XVII, 49-62.

CIS n°375 – « Former des enseignants inclusifs. Une comparaison entre l'Italie et l'Angleterre »

Auteur.e.s : Elisa AMICO - Université de Bordeaux, France

Résumé :

La formation des enseignants à l'inclusion de tous les élèves est un sujet qui est de plus en plus au centre de politiques européennes et internationales qui réaffirment l'importance «d'assurer une éducation de qualité inclusive et équitable et de promouvoir des opportunités d'apprentissage pour tous» (*2030 Agenda for Sustainable Development*: UN, 2015).

Cependant, il n'y a pas de consensus sur le sens de l'inclusion, qui prend des colorations différentes selon le contexte historique et culturel de référence et le contrat moral qui lient l'école, ses enseignants et la société. Au niveau des politiques nationales, l'adaptation locale d'orientations

portées au niveau européen et global ont des ressorts et des effets contrastés non seulement en termes de construction politique du sujet et de formation initiale et continue des enseignants, mais aussi en termes de croyances et d'attitudes des écoles et des enseignants en matière d'inclusion scolaire.

Notre communication s'inscrit dans le cadre d'un travail doctoral qui ambitionne de comparer deux contextes nationaux qui ont des formes très distinctives de formation initiale et continue des enseignants, aussi bien que de rapport à l'inclusion scolaire: l'Italie et l'Angleterre. L'objectif du projet est de comprendre comment des mécanismes institutionnels spécifiques ainsi que les croyances et les attitudes des enseignants peuvent promouvoir l'équité et l'inclusion dans la scolarité et l'enseignement.

Nous adopterons ici une analyse comparative et une approche de «gouvernance interactive» (Torfing *et al.*, 2012) pour analyser sur le plan politique et d'étude des dispositifs, les formes de gouvernance de la formation des enseignants par lesquelles est promue dans chacun des pays la commune ambition de former des enseignants inclusifs.

Bibliographie :

Davies, P., Connolly, M., Nelson, J., Hulme, M., Kirkman, J. & Greenway, C. (2016). "Letting the right one in": Provider contexts for recruitment to initial teacher education in the United Kingdom. *Teaching and Teacher Education, 60*, 291-320.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2015). *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. A case study of approaches to training and support for inclusive teacher practice*. Odense, Denmark.

Grossman, P. & Loeb, S. (2008). *Alternative routes to teaching. Mapping the new landscape of teacher education*. Cambridge: Harvard Education Press.

Torfing, J., Peters, G.J., Pierre, J. & Sørensen, E. (2012). *Interactive governance: Advancing the paradigm*. Oxford/New York: Oxford University Press.

United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Available at: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

CIS n°395 – « Qui est l'enseignant inclusif ? L'enseignant "sujet cherchant" face au défi de la diversité »

Auteur.e.s : Sandrine DICHARRY - Doctorante en Sciences de l'éducation, enseignante spécialisée, formatrice à l'ESPE d'Aquitaine. Unité de recherche : LACES EA 7437 Établissement : Université de Bordeaux-ESPE d'Aquitaine École Doctorale : Sociétés, Politiques, Santé Publique Spécialité : Sciences de l'éducation, France

Résumé :

Cette proposition de communication prend appui sur des travaux de thèse en cours d'élaboration. Nous nous plaçons en tant que formatrice et chercheure du côté des formations dont l'enjeu est «d'inviter les enseignants à une éthique et à une pratique régulière et banale du doute, de l'analyse et du développement professionnel» (Perrenoud, 2001). Nos travaux s'appuient donc sur l'incertitude que nous définissons comme ressource au service du développement de l'éthique de la diversité. Cela conduit l'enseignant à s'engager dans une formation dans laquelle rien n'est construit

à l'avance ce qui peut conduire à l'installation d'un malentendu.Nous choisissons de saisir ce malentendu comme un catalyseur inclusif. Dans l'école inclusive, l'enseignant devient « un enseignant professionnel et médiateur de l'éducation inclusive »c'est-à-dire qu'il questionne son métier, car « le métier n'est pas sédentaire » (Clot, 2011). Pour permettre à l'enseignant de composer avec la diversité nous faisons l'hypothèse qu'il doit s'engager dans une posture qui va lui permettre de comprendre et de conceptualiser son activité à laquelle incertitude et malentendus sont intrinsèquement liés. Des travaux antérieurs ont questionné le praticien en tant que praticien réflexif dans des dispositifs d'analyses de pratiques ou en tant que co-chercheur dans des recherches collaboratives. Nous souhaitons interroger à présent une nouvelle entrée où l'enseignant développerait une posture de« sujet cherchant » sur son terrain d'exercice-même et qu'il pourrait faire vivre dans une communauté collaborative d'enseignants « sujets cherchants ».

En tant que formatrice au CAPPEI (Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive),nous avons interrogé des enseignants en cours de formation. Nous questionnons ainsi le principe même de l'école inclusive car une école ne devient inclusive que si les enseignants travaillent en coopération, en train de chercher ensemble. Nous nous proposons de comprendre ce qu'engage exactement l'expression « sujet cherchant ».La méthodologie décline le « sujet cherchant »comme acteur compétent singulier, en utilisant l'entretien compréhensif pour une analyse singulière de chaque entretien tout en visant l'objectif d'élaborer une modélisation générale de la formation d'un enseignant inclusif.

A travers cette recherche nous souhaiterions discuter la possibilité pour chaque praticien de terrain de s'engager dans un mouvement d'innovation et de questionnement inclusif. Cela l'inviterait à réaliser le passage d'une logique explicative à une logique compréhensive et interprétative, envisagée comme un outil à privilégier dans l'identification et l'analyse des besoins éducatifs particuliers.

Bibliographie :

Carraud, F. (2015). « Du travail à la formation : vers un aller-retour permanent ? ». in À qui profite la formation continue des enseignants ?De Boeck Supérieur, pp. 175-187.

Clot, Y. (2011). « Le métier comme opérateur de santé ». Bulletin de psychologie, n°511, p.31-38.

Leclerc, M & Labelle, J. (2013). « Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. » Éducation et francophonie, 41, (2), 1-9.

Perrenoud, P. (2001). « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation ». In Cahiers Pédagogiques,n°390, pp.42-45.

Rayou, P. (2008). « Ni guerre, ni paix. Tensions et malentendus dans la formation », in Philippe Perrenoud et al., Conflits de savoirs en formation des enseignants, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », p. 77-89.

CIS n°678 – « L'éducation inclusive est-elle possible en temps d'intolérance ? Le cas du Brésil »

Auteur.e.s : Keyla SANTANA PAINAUD - Université de Bordeaux, France

Résumé :

Le paradigme inclusif fut institué au Brésil depuis les années 2000 à partir d'un double mouvement : celui des injonctions internationales soucieuses d'égalité et justice sociale pour tous (Déclaration de Salamanque, UNESCO, 1994) et celui des pressions internes, notamment des associations de lutte contre la discrimination des personnes en situation de handicap qui revendiquaient des politiques publiques en ce domaine. Dans le champ éducatif, ces éléments expliquent, en partie, la mise en œuvre de politiques éducatives en faveur de l'inclusion scolaire, comme le combat contre la pauvreté et en faveur de la promotion de la citoyenneté et de l'inclusion sociale[1] (PPA-2006/2013). En 2012, cette démarche s'est amplifiée sur le plan politique national de manière à pouvoir, à la fois honorer les engagements du Brésil vis-à-vis des injonctions internationales, et, à la fois répondre aux injustices vécues par des groupes sociaux historiquement marginalisées au Brésil, comme les amérindiens, afro-brésiliens, les femmes et les personnes vivant en précarité économique (CANZIANI, 1995). À ce titre, deux législations s'imposent de manière à assurer la place de la diversité culturelle au sein des programmes pédagogiques : la loi 10.639/2003 qui institue l'adjonction de l'histoire et de la culture afro-brésilienne et la loi 11.645/2008, qui réitère la même démarche avec la culture des peuples natifs amérindiens. En effet, ces actions constituent des avancées remarquables en matière de reconnaissance et de participation de ces groupes ethniques[2] dans la constitution identitaire du peuple brésilien. Toutefois, la continuité de ces démarches semble avoir été ébranlée suite au coup d'État qui s'est instauré au pays depuis l'année de 2016. Comme l'observe Milan (Milan, 2016), cette rupture du projet politique du pays signale l'existence d'une crise provoquée par la réaction des forces liées au marché néo-libéral et aux segments extrémistes du pays (groupes évangéliques et néo-fascistes) hostiles aux politiques sociales progressistes. Face à ces turbulences, nous nous intéressons au déroulement des actions destinées à la mise en place de l'inclusion scolaire de deux points de vue. Le point de vue du législatif dans lequel s'inscrit le lobby en faveur du projet de loi Escola sem Partido[3] (école sans parti) et puis celui de la vie scolaire quotidienne, à travers des témoignages d'élèves issus des populations-cibles de l'éducation inclusive (groupes dits « vulnérables ») au Brésil. Ainsi, nous pensons pouvoir mettre en évidence les stratégies dans lesquelles de paradigme inclusif à l'école est contrainte de s'inscrire en temps de crise socio-politique et essayer de répondre à la question suivante : comment l'inclusion est-elle possible en temps d'intolérance ?

[1] Conformément les préconisations du Plano Plurianual (PPA 2006-2013), ensemble d'objectifs politiques envisagés au long d'un mandat présidentiel (au Brésil, 4 ans). En termes comparatifs, ces dispositions équivalent aux Quinquennats français.

[2] L'usage du mot « minorité » ici est ambigu puisque indique la problématique qu'enveloppe des groups numériquement plus nombreux (cas de la population afro-brésilienne) mais minoritaire si nous pensons à leur représentation et leur participation dans l'espace politique et publique du pays.

[3] PL 867/2015

Bibliographie :

CANZIANI, M.D.L. (1995). Crianças deficientes, picodiagnósticos. Rev. Educação. Porto Alegre/RS.

GLAT, R., &FERNANDES, E. M. (2005). Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Revista Inclusão, (1), p. 35-39.

MILAN, Marcelo. (2016). Restauração Oligárquica E Retomada Neoliberal Plena: Um Ensaio Sobre As Origens Das Crises Gêmeas E Do Golpe De Estado De 2016 No Brasil. Revista Brasileira de Estratégia e Relações Internacionais,n.9, p.76-119.

SILVA, Odair Vieira da. (2010). Trajetória Histórica Da Educação Escolar Brasileira: Análise Reflexiva Sobre As Políticas Publicas De Educação Em Tempo Integral. Revista Científica Eletrônica De Pedagogia, n.16.

Sperandio,Renan dos Santos e al.(2017).Paradigmas Positivistas Nas Reformas Educacionais Do (Des)Governo Temer: Do Escola Sem Partido Ao Novo Ensino Médio . Rev. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, p. 211-219.

SYMPOSIUM 347 : INTERACTIONS LANGAGIERES EN CLASSE ET CONSTRUCTION DES RESSOURCES LINGUISTIQUES POUR PENSER ET DIRE LES SAVOIRS

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Catherine DELARUE-BRETON - Université de Rouen Normandie, France

Discutant.e.s : L. CADET

Texte de cadrage :

Ce symposium propose de rassembler des contributions permettant de faire un état des lieux des recherches concernant les usages scolaires de la langue, et le rôle des interactions verbales dans l'acquisition des savoirs dans les différentes disciplines.

De nombreux travaux, inscrits dans des champs disciplinaires divers (notamment Lahire, 1993 ; Nonnon, 1999 ; Bautier, 2005 ; Bernié, 2002 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Jaubert & Rebière, 2004 ; 2011 ; Delarue-Breton, 2012) montrent le caractère intriqué des usages de la langue et de la construction des savoirs scolaires. D'autres font état de la nécessité, pour favoriser l'acquisition de savoirs, et éviter leur réification (Fabre, 2007), de les inscrire dans des formes langagières qui ne soient pas seulement assertives, et de rétablir les liens que ces savoirs entretiennent avec les questionnements qui les ont suscités, ou qu'ils suscitent à leur tour. Ces travaux promeuvent ainsi une conception problématisée des apprentissages, qui privilégie la dimension de la construction des problèmes à celle de leur résolution (Fabre, 2005 ; Delarue-Breton, 2016). Enfin, on sait aujourd'hui que la réussite ou l'échec des élèves dans les apprentissages dépend aussi bien du type d'interactions verbales que du rapport au langage et à la langue que ces interactions permettent et construisent, autrement dit des conceptions de la langue et de ses usages qui sont celles des élèves, mais aussi des enseignants (Bautier, 2001).

Ces travaux laissent cependant un certain nombre de questions en suspens, rendant ainsi nécessaire la poursuite des investigations dans ce domaine. On peut ainsi s'interroger sur les mouvements ou

évolutions des conceptions de la langue et de ses usages véhiculés par l'institution scolaire, sur la prise en compte par les enseignants du rôle cognitif de l'interaction verbale en classe, ou encore sur la spécificité de ces usages dans divers champs disciplinaires.

La réflexion sur la verbalisation, ses visées et ses effets potentiels en classe peut ainsi être saisie de différentes manières ; ce symposium aura donc pour visée d'étudier :

D'une part les déplacements de conceptions, les constantes ou les tensions concernant les usages scolaires de la langue que l'on peut percevoir à travers les programmes successifs parus au cours des vingt dernières années pour l'école primaire française

D'autre part la manière dont le discours pédagogique et les ressources linguistiques et langagières mises à disposition des élèves leur permettent, en prenant en compte les différences entre élèves liées aux modes de socialisation familiale, d'acquérir les connaissances et compétences au sein des disciplines

Bibliographie :

Bautier, É. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie, 137*, 117-161.

Bautier, É. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. Dans N. Ramognino et P. Vergès (dir.), *Le français hier et aujourd'hui : Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Hommage à Viviane Isambert-Jamati (pp. 49-68). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Bautier, É. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie, 148,* 89-100.

Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie, 141*, 77-88.

Delarue-Breton, C. (2012). *Discours scolaire et paradoxe.* Louvain : Academia-L'Harmattan.

Delarue-Breton, C. (2016). *Inégalité d'accès au savoir, ou inégalité d'accès au questionnement ? De l'étude du dialogisme du discours scolaire à l'étude de l'activité dialogique des élèves et des étudiants.* Note de synthèse d'HDR, Université Paris 8. [Disponible en ligne] : https://hal-upec-mlv.archives-ouvertes.fr/tel-01500276/

Fabre, M. (2005). Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle, 38*, 53-67.

Fabre, M. (2007). Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? *Revue française de pédagogie, 161,* 69-78.

Jaubert, M. et Rebière, M. (2004). Quelques fonctions de l'activité langagière en français. Actes du 9e colloque de l'AIRDF. Québec, 26-28 aout. [Disponible en ligne] : http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bernie/Jaubert-Rebiere.pdf

Jaubert, M. et Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? Pratiques, 149-150, 112-128.

Lahire, B. (1993). Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Nonnon, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. Revue française de pédagogie, 129, 87-131.

CIS n°348 – « Des conceptions scolaires de la langue en tension : l'exemple du B.O. de 2015 pour l'école primaire »

Auteur.e.s : Catherine DELARUE-BRETON - Université de Rouen Normandie, France

Résumé :

On connait bien aujourd'hui le rôle du langage, et en particulier des interactions verbales en classe dans la construction des savoirs scolaires par les élèves (voir la note de synthèse sur ce sujet réalisée par Bautier en 2001), rôle qui va bien au delà de la maitrise des normes structurelles de la langue, ou encore de ses usages standardisés en classe. De nombreux travaux ont en effet montré la nécessité pour les élèves à l'école de se détacher des discours premiers pour ressaisir et reconfigurer l'expérience au moyen de discours seconds (notamment Bautier, 2005), et de « construire une posture énonciative pertinente en chaque discipline » (Jaubert & Rebière, 2011). La focalisation sur la langue ne permet donc à elle seule ni de comprendre ce qui fait difficulté pour les élèves, ni d'agir sur ces difficultés. Pourtant, le paradigme de la maitrise de la langue, au cœur des programmes d'enseignement pour l'école primaire française depuis de nombreuses années, et déjà mis en cause par Bautier en 2001, demeure ; Bucheton (2014, 11-12), qui évoque sa mise en avant dans le Programme de 2008, parle d'un paradigme « archaïque », « inapproprié ». Ce constat nous amène à postuler l'existence de tensions diverses à l'école entre conceptions de la langue, qui, faute d'être explicites, sont susceptibles de porter préjudice aux élèves les moins familiers de ses usages scolaires. Nous ne reviendrons pas en détail sur la tension entre norme et variation, déjà bien documentée ; nous proposons de nous intéresser ici à une autre de ces tensions, d'autant plus susceptible de contribuer à creuser les inégalités qu'elle engage différentes conceptions des savoirs. Celle-ci, dont les fondements sont au moins pour partie d'origine historique, oppose une conception univoque ou transparente de la langue (Bronckart, 1987, 30, parle d'« aristotélisme linguistique », qui suggère que « les mots ont un sens – et un seul – que chacun peut reconnaitre »), à une conception dynamique ou réflexive, qui considère le principe de non coïncidence des mots et des choses comme un espace possible de négociation du sens (Delarue-Breton, 2016). Or, à l'école, il s'agit aussi bien de s'approprier les contraintes de la langue, ainsi qu'un vocabulaire varié permettant une expression précise et juste, que de négocier le sens des activités scolaires, pour construire les savoirs qui font leur raison d'être.

Le programme de 2015, actuellement en vigueur en France pour l'école primaire, qui présente une ampleur remarquable (388 pages), puisqu'il offre des exemples d'activités pour les élèves notamment, vient d'être complété par un numéro spécial (parution en avril 2018), qui enjoint aux enseignants de mettre l'accent sur l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire, renforçant ainsi le paradigme de la maitrise de la langue.

Pour tenter de faire le point sur la manière dont l'institution scolaire prend en charge ces différentes conceptions de la langue, et éventuellement, comment elle les articule, nous proposons d'explorer le programme de 2015 pour l'école primaire, actuellement en vigueur en France. Nous montrerons d'une part comment ce programme tente de renouveler les conceptions scolaires de la langue et de ses usages, mais dans le même temps, se déprend difficilement du paradigme de la maitrise de la

langue ; nous ferons état, d'autre part, de l'émergence possible d'un nouveau paradigme institutionnel, celui de l'explicitation.

Bibliographie :

Bautier, É. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. Revue française de pédagogie, 137, 117-161.

Bautier, É. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. Dans N. Ramognino et P. Vergès (dir.), Le français hier et aujourd'hui : Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Hommage à Viviane Isambert-Jamati (pp. 49-68). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Bronckart, J.-P. (1987). Interactions, discours, significations. Langue française, 74, 29-50.

Bucheton, D. (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture. Paris : Retz.

Delarue-Breton, C. (2016). Inégalité d'accès au savoir, ou inégalité d'accès au questionnement ? De l'étude du dialogisme du discours scolaire à l'étude de l'activité dialogique des élèves et des étudiants. Note de synthèse d'HDR, Université Paris 8. [Disponible en ligne : https://hal-upec-mlv.archives-ouvertes.fr/tel-01500276/]

Jaubert, M. et Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? Pratiques, 149-150, 112-128.

CIS n°349 – « Activités et instruments langagiers de cartographie de l'enquête en classe d'histoire »

Auteur.e.s : Sylvain DOUSSOT, Anne VÉZIER - ESPE Université de Nantes, France

Résumé :

Les études empiriques menées depuis une dizaine d'année sur les conditions de problématisation des élèves en histoire identifient un certain nombre d'obstacles mais également des ressources didactiques pour que les activités des élèves améliorent leur accès à des savoirs historiques scientifiques. Les dispositifs qui organisent l'activité en deux temps sur deux objets successifs – d'abord sur l'événement du passé, objet de l'étude documentaire, puis sur les explications ainsi produites – engagent les élèves vers des mises en tension entre faits et idées explicatives, qui permettent d'explorer les explications possibles et de dégager des raisons d'en favoriser une (Fabre, 2009). On peut rendre compte de ce processus d'accès au savoir scientifique par le biais du concept de secondarisation des pratiques langagières (Jaubert, 2007) : les élèves prennent pour objet leurs propres explications et changent ainsi, potentiellement, de comportement langagier et cognitif. Cependant, cette modélisation du processus en deux temps ne rend pas compte de l'ensemble des conditions de problématisation des élèves : la mise en œuvre de tels dispositifs rencontre des résistances des enseignants et des élèves dans nombre de situations expérimentales. Autrement dit, ce cadrage ne suffit pas pour produire des situations qui modifieraient systématiquement les positions énonciatives (Jaubert & Rebière, 2011) – la recherche de sens plutôt que la recherche de la vérité – et les pratiques langagières habituelles (telle que les boucles didactiques propre à la discipline scolaire histoire-géographie).

Nous mettrons en évidence cette résistance par quelques études empiriques analysées sous cet angle. On y observe d'abord la résistance dans le corpus inédit d'une enseignante débutante qui bien

qu'ayant pris en charge cette modélisation des conditions de problématisation peine, lors de la mise en œuvre de son enseignement, à trouver les ressources pour faire bouger effectivement les activités langagières. On rapporte ensuite cette situation avec une étude de cas déjà publiées mais reprise par le biais de cette nouvelle problématique, pour comparer les interactions langagières dans le cas d'un échec et dans le cas d'un succès de problématisation historique scolaire.

Cette étude conduit à faire une hypothèse qui permet de voir à une autre échelle le cadrage susceptible de provoquer des pratiques langagières et des positions énonciatives propices. Si nous avons beaucoup mis en avant dans nos expérimentations les activités d'exploration des possibles, leur cartographie (Orange, 2005) a sans doute été davantage négligée alors que cette activité sous-entend un changement de focale de l'observation en faveur des pratiques outillées. Cette échelle d'observation donne à voir les modalités langagières, graphiques et cognitives d'une enquête sur l'enquête (au sens de Dewey, selon Fabre, 2015) produite dans la classe. L'activité de cartographie des possibles qui structure cette enquête conduit non seulement à la possibilité d'un double récit – sur l'objet et sur l'enquête sur l'objet – analogue aux pratiques historiennes, mais surtout à une prise en charge de la temporalité du « moment de la découverte » et son articulation au moment de la logique explicative (Fabre, 2007). On identifie ainsi un niveau émergent de cadrage pour l'enseignant qui s'organise autour de dispositifs permettant le déploiement d'un espace d'incertitude limité propice à la dialectique du connu et de l'inconnu propre à la problématisation.

Bibliographie :

Fabre, M. (2007). Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? Revue française de pédagogie, (161), 69-78.

Fabre, M. (2009). Philosophie et pédagogie du problème. Paris: Vrin.

Fabre, M. (2015). Education et humanisme. Lecture de John Dewey. Paris: Vrin.

Jaubert, M. (2007). Langage et construction de connaissances à l'école: un exemple en sciences. Bordeaux: Presses Univ de Bordeaux.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? Pratiques, (149-150), 112-128.

Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle, 38(3), 69-94.

CIS n°350 – « Les échanges langagiers dans l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire »

Auteur.e.s : Elise VINEL, Elisabeth BAUTIER - UNIVERSITÉ PARIS 8 VINCENNES SAINT-DENIS, France

Résumé :

Les démarches inductives de construction des savoirs dans la classe étant actuellement au cœur des échanges élèves-élèves et enseignant-élèves, en collectif ou lors de travaux en groupe (binôme, ilots…), nous interrogeons ces échanges et leur contexte du point de vue de la nature et de la dynamique des apprentissages grammaticaux et orthographiques qu'ils peuvent susciter. Des formes dîtes « innovantes » de l'enseignement de l'orthographe (ou de la grammaire) accordent une place privilégiée aux négociations entre élèves concernant le « choix » des bonnes formes, négociations censées entraîner des justifications, des argumentations fondées sur les savoirs orthographiques et

grammaticaux de leur part (Avezard & Thomas, 2017 ; Cogis, Fisher & Nadeau, 2015 ; Fisher & Nadeau, 2014 ; Totereau, Brissaud, Reilhac & Bosse, 2013). L'instauration de ces modalités simultanément linguistiques et langagières repose sur les habitudes langagières des élèves (raisonner avec des savoirs disciplinaires), habitudes au demeurant non partagées par tous et rarement enseignées (Bautier, 2001, 2005).

La perspective développée dans cette communication est ainsi celle des inégalités sociales d'apprentissage en fonction justement des discours produits qui masquent à certains élèves les enjeux d'apprentissage de ces échanges ou même qui les affaiblissent comme d'autres recherches ont pu le mettre en évidence (Rochex & Crinon, 2011). Ces discours sont analysés en fonction de critères de genre, d'usages métalinguistiques, des enjeux de savoir plus ou moins implicites, des enjeux cognitifs, des actes énonciatifs.

Le corpus analysé a été recueilli dans la cadre d'une recherche (recherche « TAO – Twictée pour apprendre l'orthographe » dans le cadre du PIA 2) comparant diverses pratiques d'enseignement-apprentissage de l'orthographe. Il comprend des pré-tests et post-tests d'épreuves standardisées évaluant le niveau d'orthographe d'élèves de cycle 3 (CM1, CM2, 6ème) et ayant reçu un traitement statistique ; des observations filmées et enregistrées de 40 classes (la communication portera sur un sous ensemble d'une dizaine de classes), en REP et hors REP, de séances de dictée, d'enseignement de notions d'orthographe grammaticale, de grammaire, et de correction de ces dictées ou des exercices. Ces séances couvrent différents moments de l'apprentissage depuis la découverte jusqu'à l'application des notions. Le corpus comporte également des entretiens d'élèves (9 par classe) et d'enseignants.

L'exposé portera sur l'analyse d'échanges produits lors de séances de découverte grammaticale, de dictée négociée, de correction de dictées et d'exercice et référés à des apprentissages orthographiques des élèves. Dans ces échanges sélectionnés, en fonction des hypothèses concernant ce qui peut favoriser la compréhension par les élèves de l'existence d'un système linguistique réglé, nous observons entre autres si les savoirs orthographiques sont présentés de manière systémique ou ponctuelle, systématique ou opportuniste, si le métalangage utilisé est plutôt minimal ou élaboré, si l'enseignant de la classe valide ou invalide les propos des élèves en ajoutant des justifications, des explications, des réorientations notamment ou si au contraire il ne prend pas partie, et si pour finir ces savoirs sont ancrés et font l'objet d'une institutionnalisation.

Ces hypothèses et analyses pourront être discutées au sein du symposium.

Bibliographie :

Avezard-Roger, C. et Thomas, I. (2017). L'accord du verbe aux cycles 2 et 3 : posture réflexive et médiation entre pairs. Le français aujourd'hui, 198, 91-112.

Bautier, É. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. Revue française de pédagogie, 137, 117-161.

Bautier, É. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. Dans N. Ramognino et P. Vergès (dir.), Le français hier et aujourd'hui : Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Hommage à Viviane Isambert-Jamati (pp. 49-68). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Cogis, D., Fisher, C. et Nadeau, M. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne, 26, 69-91.

Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. Repères, 49, 169-191.

Rochex, J. Y., & Crinon, J. (2011). La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. Presses universitaires de Rennes.

Totereau, C., Brissaud, C., Reilhac, C. et Bosse, M.-L. (2013). L'orthographe grammaticale au collège : une approche sociodifférenciée. Approche Neuropsychologique de l'Apprentissages de l'Enfant, 123, 164-171.

CIS n°355 – « Analyse des interactions langagières lors de séances de « twoutils », outils de correction orthographique co-élaborés par les élèves en classe »

Auteur.e.s : Prisca FENOGLIO - Université Paris 8, France

Résumé :

Cette proposition s'inscrit dans le cadre du projet de recherche « Twictée pour apprendre l'orthographe » (TAO)[1]. Le dispositif Twictée, porté par l'association du même nom, utilisé au primaire et au collège, consiste à échanger entre classes des phrases dictées puis des « twoutils », corrections argumentées des dictées reçues. Twictée se positionne du côté des « modèles réflexifs interactifs » proposés depuis les années 1990, dont l'enjeu est de « faire évoluer les conceptions par la verbalisation et la confrontation, de susciter la réflexion par les interactions » (Brissaud et al., 2013), y compris des élèves les moins performants. La négociation des graphies des dictées puis la co-élaboration des twoutils en petits groupes en classe ont pour but de favoriser les stratégies métacognitives et la formalisation. Ainsi, les twoutils sont construits sur un modèle imposé faisant appel au métalangage grammatical pour construire l'explicitation, la justification et la catégorisation (prenant appui sur une typologie créée par les concepteurs du dispositif) de chaque erreur repérée, avec l'aide de l'enseignant, dans les dictées reçues.

Nous présenterons les analyses des interactions des élèves en groupes en classe lors de la co-élaboration des twoutils, à partir d'un échantillon contrasté provenant d'un corpus de 18 groupes de 2 à 5 élèves filmés dans 5 classes (CE2 à 6è). L'objectif est de déterminer si les échanges langagiers produits peuvent être favorables aux apprentissages et d'appréhender les enjeux (méta)cognitifs de la tâche demandée ainsi que de la forme contrainte des twoutils et des balises. En effet, si un certain formatage des tâches et des ressources apporte stabilité et sécurité, surtout aux élèves les moins performants, le fait de ne pas les impliquer dans la construction des catégories fait courir le risque que la conscientisation de la procédure d'apprentissage, sa régulation, et par conséquent sa compréhension, restent aux mains de l'adulte (Cèbe, 2016). Ainsi, d'après nos analyses d'un corpus d'une centaine de twoutils recueillis auprès des mêmes classes, on constate une difficulté de clarté récurrente quant à la justification des erreurs, liée de manière significative au choix de catégories. Ces observations suggèrent que les élèves développent, peut-être de manière différenciée selon leur niveau, une maitrise procédurale (Karmiloff-Smith, 1992) permettant tantôt de rédiger des twoutils et de catégoriser les erreurs, tantôt de reproduire les catégories proposées, plus qu'une compréhension conceptuelle essentielle à l'apprentissage.

Pour approfondir cette hypothèse, lors de notre analyse de contenus des échanges langagiers, nous avons construit deux types de catégories, celles destinées aux interventions métalinguistiques existantes, et celles concernant les déviations de la tâche, productives ou dérangeantes, car ces

dernières feraient partie, dans leur dimension épistémique ou affective, de ce qui permet aux élèves de donner du sens aux tâches (Rajala & Sannino, 2015). Les élèves semblent réitérer entre eux la solution « conduite » précédemment par l'enseignant et la rédiger dans la forme contrainte des twoutils, plutôt qu'effectuer un travail métacognitif et grammatical. Peu de questions ou d'hypothèses métalinguistiques, indices que ce travail serait à l'œuvre (Boivin, 2014), ont par exemple été relevées. Cela conduit à des perspectives interprétatives plus larges : on peut se demander, d'une part, si cette réitération entre élèves des corrections construites précédemment avec l'aide de l'enseignant permet la mise en œuvre d'une « mémoire didactique collective » favorable aux apprentissages, et d'autre part, quel sens (signification et direction) donner aux déviations de la tâche par rapport aux apprentissages visés.

[1] Projet e-Fran (Espaces de formation, de recherche et d'animation numérique), financement programme d'investissements d'avenir (PIA), porté par l'université Paris Est Créteil.

Bibliographie :

Boivin, M.-C. (2014). Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire. Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, 49, p. 131-145.

Brissaud, C., Cogis, D. & Péret, C. (2013). L'enseignement de l'orthographe : une mission encore possible ? Dans Baddeley, S., Jejcic, F., Martinez, C., L'orthographe en quatre temps, p. 161-202. Champion, Paris.

Cèbe, S. (2016). Apprendre à comprendre : pas de métacognition sans cognition. Dans T. Auzou-Caillemet, N. Juhel et M. Loret, Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée, p. 185-204. Retz, Paris.

Karmiloff-Smith, A. (1992). Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science, Cambridge, MA, MIT Press.

Rajala, A. & Sannino, A. (2015). Students' deviation from a learning task: An activity-theoritical analysis. International Journal of Educational Research, 70. p. 31-46.

CIS n°390 – « Quelle mise en discours du savoir durant les séances de correction d'exercices d'orthographe en collectif ? »

Auteur.e.s : Thierry PAGNIER, Belinda LAVIEU - CIRCEFT, France

Résumé :

De nombreuses recherches ont mis en évidence des évolutions significatives dans les manières de faire classe. Les formes horizontales d'interactions scolaires contemporaines les rapprochent d'épisodes conversationnels ordinaires (Bautier, 2009) du moins dans leur forme. Ce faisant c'est le plus souvent l'enjeu cognitif de ces interactions qui n'est pas au cœur de l'échange et dans tous les cas, inégalement perçu par tous les élèves. Bautier évoque ainsi « des échanges plus communicationnels que cognitifs ».

Alors que les interactions entre pairs font l'objet de nombreuses descriptions, cette contribution s'intéresse à la manière dont le savoir est mobilisé en discours dans les interactions langagières

collectives au sein de la classe, et notamment au caractère plus ou moins implicite des savoirs et connaissances grammaticales mobilisées (Nadeau & Fisher, 2011).

Entre le texte de savoir formalisé dans le cahier et ce qui est fait en classe lors de séances de corrections d'exercices orthographiques (exercices, dictées,…), nous cherchons à décrire les formes linguistiques et langagières dans lesquelles les savoirs grammaticaux (sont censés) s'élaborer et se stabiliser entre « langue et discours ».

Cet intérêt pour les interactions collectives ne tient donc pas à la taille du groupe dont il est question mais bien aux formes linguistiques et langagières qui construisent en discours ce collectif. De fait, les constructions de ce collectif sont plus ou moins linguistiquement explicites et participent certainement à l'opacité ou à la visibilité des enjeux cognitifs de ces interactions.

Pour conduire nos analyses, nous avons construit, à partir de données recueillies dans le cadre du projet TAO, un corpus de 12 à 15 séances de 5 classes (en éducation prioritaire et hors, twictantes et non) qui portent sur des corrections d'exercices d'orthographe (dont des dictées sous plusieurs formes) et des leçons de grammaire ainsi que la transcription d'une cinquantaine d'entretiens métagraphiques. Il est en effet apparu nécessaire de ne pas se limiter aux prises de paroles en classes et donc de ne pas s'en tenir aux interventions des élèves souvent les plus connivents avec les manières de faire de l'école. A la suite de Delarue-Breton (2012) nous distinguerons les réponses mondaine, formelle, culturelle que produisent les élèves pour apprécier la manière dont ils se sont appropriés les interactions qu'ils ont vécues (avec des rôles différents) en classe. Dans cette première analyse exploratoire, nous chercherons à mettre en évidence les caractéristiques communes de la manière dont les savoirs sont discursivement mobilisés. Il s'agira notamment de questionner l'usage des termes du métalangage grammatical mais aussi la manière dont la justification constitue ou non un moment de stabilisation de savoirs. En effet, nous cherchons à voir si le savoir est explicité, ou au contraire si le savoir concerné donne lieu à des échanges traversés par des implicites discursifs inégalement partagés qui sont susceptibles d'obscurcir les finalités du dispositif, « réduisant » en quelques sortes l'activité cognitive de raisonnement grammatical à la simple exécution de la tâche de correction des formes erronées. Au-delà d'un inventaire de ressources linguistiques, il s'agit d'apprécier l'articulation de ces modes d'usages dans les interactions qui constituent le discours en classe.

Pour conclure, nous présenterons les limites de cette analyse exploratoire et les pistes qu'elle ouvre dans le cadre des recherches conduites dans le projet TAO et au-delà.

Bibliographie :

Bautier, É. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. Dans N. Ramognino et P. Vergès (dir.), Le français hier et aujourd'hui : Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Hommage à Viviane Isambert-Jamati (pp. 49-68). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Bautier, É. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage. Pratiques. Linguistique, littérature, didactique, (143-144), 11-26.

Bernstein, B. (2007). Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Laval : Presses de l'université de Laval. Bucheton D. et Bautier, É. (1996). Interactions : co-construction du sujet et des savoirs, Le Français aujourd'hui 113, 24-32.

Lavieu, B. et Pagnier, T. (2017). Quelles pratiques littéraciées sont mobilisées par les futurs professeurs des écoles lorsqu'ils « font de la grammaire » ?, Lidil 56 [disponible en ligne https://journals.openedition.org/lidil/4806#text]

Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 4(4), 1-31.

CIS n°459– « Ce qu'apportent les interactions verbales à l'acquisition de l'orthographe grammaticale »

Auteur.e.s : Danièle COGIS - MoDyco, France

Résumé :

En 2018, l'enseignement de l'orthographe est toujours identifié à la pratique de la dictée, encore confortée par le dernier avatar des programmes*. L'efficacité de cet exercice du XIXe siècle n'est jamais questionnée, alors que les preuves manquent et que les résultats chutent d'évaluation en évaluation (Depp, 2015).

Pourtant, depuis les années 1970, de très nombreuses recherches ont mis en lumière certains aspects des processus d'apprentissage et ont apporté des éléments de réponse aux questions suivantes : pourquoi les élèves font-ils des erreurs répétées, malgré dictées et corrections ? pourquoi n'appliquent-ils pas les règles qu'ils semblent connaitre et qui sont incessamment rappelées ? pourquoi les élèves de milieux populaires échouent-ils davantage ?

En effet, sur le plan linguistique, la théorie du plurisystème de Nina Catach (1973) a permis de saisir la complexité de l'orthographe française, de hiérarchiser les écarts à la norme et de cerner les obstacles que rencontrent les élèves. En sociologie, en sciences de l'éducation, le rapport au langage écrit et les usages scolaires de la langue, différenciés selon les milieux sociaux, sont apparus déterminants dans la construction ou non des savoirs (Lahire, 1993 ; Bautier, 2001), tandis que la psychologie cognitive et la psycholinguistique ont décrit les contraintes mémorielles et les processus à l'œuvre dans la production verbale écrite (Fayol et Largy, 1992).

À partir des années 1990, une avancée majeure s'est opérée avec la méthodologie des entretiens métagraphiques au cours desquels les jeunes scripteurs explicitent leurs choix graphiques (Jaffré, 2003). Le recueil et l'analyse de milliers de microséquences ont en effet montré, comme certains travaux en sciences l'avaient déjà fait, que les élèves développent des conceptions fondées sur des caractéristiques linguistiques partielles. Si celles-ci se figent à un niveau de formulation inadéquat, elles peuvent faire obstacle à l'acquisition de la norme. Dans ce cadre, les faiblesses de l'enseignement par règles et par correction des « fautes » se comprennent mieux : d'une part, celui-ci néglige l'impact des conceptions enfantines ; d'autre part, il repose sur l'identification des classes syntaxiques et des catégories grammaticales, mais cette identification est encore loin d'être assurée, ce qui rend difficile ou impossible la production de marques normées (Nadeau, Fisher, 2011). Des recherches quantitatives corroborent ces recherches qualitatives.

Les échanges entre chercheurs et élèves se sont révélés être de possibles outils de transformation des conceptions des élèves : en formulant pour l'autre, le scripteur déploie un espace de questionnement et de confrontation, et, partant de là, une possibilité de déplacement conceptuel. L'observation des effets de la verbalisation a ainsi ouvert la voie à un renouvèlement de pratiques

centrées sur l'engagement dans la réflexion et sur les interactions verbales comme moteur de la conceptualisation.

La communication se propose de revenir sur les rapports entre verbalisation et conceptualisation à partir de quelques « moments remarquables » recueillis lors d'entretiens de recherche ou en classe, en suivant le fil des reformulations qui permettent aux élèves de passer à un raisonnement fondé sur des catégorisations métalinguistiques. En conclusion, nous nous interrogerons sur les limites de ces nouvelles pratiques, ou, plutôt, sur les conditions de leur réussite.

* Bulletin officiel, n° 30 du 26-7-2018, arrêté du 17-7-2018 – J.O. du 21-7-2018- NOR MENE1820169A.

Bibliographie :

Bautier, É. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. Revue française de pédagogie, 137, 117-161.

Catach, N. (1973). La structure de l'orthographe française. La Recherche, n° 39, vol. 4, p. 949-956.

DEPP (2016). Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987- 2007-2015). Note d'information, 28, novembre 2016 : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/07/5/depp-ni-2016-28-performances- orthographe-eleves-fin-ecole-primaire_658075.pdf

Fayol, M. et Largy, J.-P. (1992). Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. Langue française, 95, 80-98.

Jaffré, J.-P. (2003). Les commentaires métagraphiques ». Faits de langues, 22, 67-76.

Lahire, B. (1993). Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 4(4), 1-31.

SYMPOSIUM 353 : PROFESSIONNALISATION A ET DE L'UNIVERSITE

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Simon MALLARD (1), Geneviève LAMEUL (2) - (1)EA7505, France, (2)EA3875, France

Discutant.e.s : Samuel RENIER, Marie-Hélène DOUBLET

Texte de cadrage :

La professionnalisation est une question vive qui se pose à différents niveaux et sous différents angles dans l'enseignement supérieur. Poser la question de la professionnalisation à et de l'université conduit à s'intéresser au champ de la pédagogie du supérieur et plus largement celui de la formation des adultes.

Le champ de la pédagogie du supérieur tend à se structurer autour de questions sur (a) le métier d'enseignant-chercheur (Lameul, 2016), d'étudiant (Coulon, 1997), (b) l'activité d'enseigner, de

chercher ou d'apprendre, entre présence et distance, à l'Université et enfin sur (c) l'implication des structures universitaires dans la configuration de ce contexte académique. Le champ de la pédagogie universitaire est considéré ici et comme un champ de pratiques confronté à des logiques politiques et pédagogiques et comme un champ de recherche offrant un espace de développement professionnel aux acteurs de l'Université (enseignants, étudiants, administratifs, etc.). La professionnalisation à et de l'Université est ainsi conjointe : acteurs, activités et structures.

Dans le cas des Universités de Rennes et Tours, un partenariat historique a initié des pratiques de co-formation dans les années 1980-1990 avec notamment le DESS « Stratégie et ingénierie en formation d'adultes (SIFA) » devenu Master SIFA. Ce symposium s'inscrit dans la continuité des nombreux travaux et échanges favorisant la professionnalisation à et de l'Université entre ces deux départements et souhaite ouvrir les débats au-delà des partenariats établis autour de diplômes. Il a pour intention de réfléchir sur des actions engagées par des acteurs impliqués dans des contextes universitaires divers en termes de statuts, d'activités ou de logiques d'actions. Deux discutantes sont proposées sur ce symposium afin d'enrichir les débats : Cécile Goï (MCF HDR, VP formation et vie universitaire à l'Université de Tours) et Laurence Cornu (PU honoraire à l'Université de Tours).

Au total, sept communications sont proposées. La professionnalisation à et de l'Université sera questionnée par une communication portant sur une action pédagogique menée à l'Université Rennes 2 (Bertrand et Eneau). Les auteurs décrivent « une ingénierie de l'accompagnement transformateur » à destination de professionnels en formation dans le cadre du Master SIFA. Ils souhaitent interroger les effets du développement de la formation continue sur la professionnalisation conjointe des acteurs en formation et des enseignants-chercheurs. Quatre autres communications permettront d'illustrer le cas de la professionnalisation à l'Université des étudiants : l'influence de la distance en formation dans la prise en compte de l'expérience (Papadopoulou); l'agencement de démarches évaluatives par un outil e-portfolio (Le Boucher, Lameul et Pentecouteau); le e-portfolio comme outil à concevoir, construire et à expérimenter (Dorval, Liorzou, Swelly et Eneau); et aussi, la mise en œuvre d'une unité d'enseignement sur l'engagement citoyen (Breton). Enfin, les deux dernières communications se proposent d'explorer la professionnalisation à et de l'Université. La question de la professionnalisation de docteurs (Messina, Sanojca et Mallard) non encore titulaires sur un poste d'enseignant-chercheur est peu traitée dans la littérature en France. Cette population se situe dans une situation à la fois contrainte et où tout serait possible. Quel cap donné à son embarcation? En ce qui concerne les doctorants, les auteurs (Le Faou, Bédard et Hétu) se proposent de présenter une expérience originale, d'interculturalité entre la France et le Québec. Ils soutiennent l'idée selon laquelle la rencontre interculturelle invite à (re)penser son développement professionnel. Cette dernière communication devrait permettre d'aborder les questions communes à ce symposium de l'interculturalité, de la réflexivité, de l'intersubjectivité en formation et à l'Université par la prise en compte d'expériences sensibles et singulières.

Bibliographie :

De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. Revue française de pédagogie, 2010 (172), 5–13. Repéré à http://rfp.revues.or

Gachassin, B, Labbé, S. et Mias, C. (2013). Les étudiants face à la professionnalisation à l'université. Recherche et formation, 73, 37-56.

Guillaumin, C. (2012). « Production de savoir et dynamique pédagogique ingénieuse. Le cas particulier de « l'Ecole de Tours » ». Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur. Repéré à URL : http://journals.openedition.org/ripes/612

Lameul, G. (2016). Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise. Education (Habilitation à Diriger des Recherches, Université Rennes 2, Rennes). Repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01496804.

Stavrou, S. (2011) La « professionnalisation » comme catégorie de réforme à l'université en France. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, (3), 93-109.

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

CIS n°419 –« Regards Croisés sur l'influence d'un séjour interculturel France-Québec dans le développement professionnel de jeunes chercheurs »

Auteur.e.s : Yann LE FAOU (1), Alexandre BÉDARD (2), Michaël HÉTU (3) - (1) Université de Rennes, France, (2) ETS - Université du Québec, Canada, (3)UQAM, Canada

Résumé :

La formation à et par la recherche met en relation deux approche de la formation : learning by doing (Dewey) et la recherche action (Lewin). Elle permet de mettre en évidence la réflexion dans sur à propos de l'action (Cros, 2006).

La recherche serait donc un moyen de mise en œuvre d'une métacognition sur les pratiques, génératrice de transformations et d'évolutions professionnelles pour des jeunes chercheurs. L'activité de recherche sur ses pratiques est aussi devenue une « activité d'apprentissage » (Bedin, 2015), par développement d'une posture critique et réflexive (Lameul, 2016). Cet apprentissage postural prend tout son sens dans une approche du développement professionnel (Wittorski, 2007) des enseignants-chercheurs.

Sachant que le métier comporte plusieurs facettes, dont la recherche et l'enseignement, comment cet entrelacement de la formation à et par la recherche et la formation à la pédagogie, influence-t-elle le développement professionnel des jeunes enseignants-chercheurs ? Comment la formation doctorale engage-t-elle sur la voie du « praticien-réflexif » (Schön, 1983/1996), voire du « praticien-chercheur » (Mias, 2004) ? En quoi un stage de recherche en interculturel influence le développement professionnel des jeunes chercheurs ?

Au travers de regards croisés entre cultures de formation doctorale différentes (France et Québec), nous allons explorer la professionnalisation du métier d'enseignant-chercheur des deux côtés de l'Atlantique, du point de vue des doctorants, futurs professionnels de la recherche et de l'enseignement. Cette exploration de la formation doctorale de jeunes chercheurs se fera au travers d'une étude des expériences croisées de trois doctorants français et québécois. Ce triple regard permettra de faire remonter des axes de réflexion quant à la formation des enseignants-chercheurs aux pratiques pédagogiques et aux pratiques de recherche. Nous essaierons en même temps de présenter l'avantage des séjours interculturels pour le développement professionnel des jeunes chercheurs.

Bibliographie :

Bedin, V. (2015). Conditions du développement de l'enseignement à, par et pour la recherche et nouveaux enjeux. Les dossiers des sciences de l'éducation, (34), 7-11.

Cros, F. (2006). Les conditions d'une professionnalisation par la recherche en formation initiale. Esprit critique, 8(01).

Lameul, G. (2016). Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise (Habilliation à Diriger des recherches). Université Rennes 2, Rennes.

Mias, C. (2004). Praticien – chercheur. Le problème de la double posture. Dans La recherche-action une autre manière de se chercher, se former, transformer (p. 291-306). Paris : l'Harmattan.

Schön, D. A. (1983/1996). Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Éditions Logiques.

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

CIS n°554 – « Une expérience de formation universitaire et à distance en Master MEEF : entre accompagnement et alternance »

Auteur.e.s : Melpomeni PAPADOPOULOU - Université de Tours, EA7505, EES, France

Résumé :

Les nouveaux rythmes de vie et l'apparition des outils numériques ont, entre autres facteurs, influencé la formation des adultes. Tout doit se faire plus rapidement, plus efficacement, avec plus de résultats. L'objectif étant de pouvoir trouver du temps pour se former dans un monde où tout évolue constamment, la formation ouverte et à distance (FOAD) permet aux apprenants d'organiser leur emploi du temps, de ne pas se déplacer et de se former dans des conditions plus adaptées à la nouvelle culture occidentale. Le monde universitaire n'échappe pas à ce mouvement avec les expérimentations sur la FOAD et l'utilisation des plateformes d'enseignement en ligne comme Moodle [1].

Daniel (1996) rappelle que l'enseignement universitaire a pour but de faire comprendre ce qui va au-delà de l'information et du savoir. Partons du principe que connaître l'individu, ses connaissances et compétences intérieurement acquises, son parcours et ses objectifs est primordial pour penser une formation adaptée à ses besoins, la formation universitaire à distance permet-elle l'accompagnement de l'individu dans sa globalité ?

Notre contribution s'appuie sur une thèse en cours portant sur la place de l'expérience des apprenants dans une formation à distance. Après un retour historique sur l'évolution de la formation à distance à l'Université, nous nous appuyons sur l'analyse qualitative des données singulières recueillies dans le cadre d'un entretien semi-directif auprès d'une enseignante-chercheuse. Plus précisément, nous analyserons ces expériences en tant qu'intervenante auprès des enseignants en deuxième année du Master MEEF, spécialisé dans la préparation aux métiers de l'enseignement, à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) dans une formation hybride.

Toutes ces expériences comportent des actions qui peuvent devenir sources d'apprentissage dans la mesure où la personne réfléchit sur son action. C'est le mot anglais *to experience* qui est introduit par Dewey (1938) et traduit en français par le néologisme « s'expérienCer ». S'expériencer c'est « faire l'expérience de », c'est l'expérience vécue, conçue comme expérimentation dans une activité libre et délibérée. Nous repérons donc une alternance entre théorie et pratique, formation universitaire et expériences professionnelles qui, pour être formatrice, doit permettre un retour réflexif sur les expériences vécues. Pour que la pratique soit source d'apprentissage elle doit se laisser problématiser. Mais l'expérience ne s'enseigne pas, elle s'accompagne. Le rôle de l'enseignant n'est donc plus de transmettre les savoirs mais plutôt d'être à côté de l'étudiant pour aller où il va en même temps que lui (Paul, 2004). Si l'accompagnement de l'étudiant pour donner du sens à ses expériences dans une formation en alternance est une pratique répandue, la question à laquelle nous essaierons de répondre à partir de l'analyse du vécu singulier d'une professeure, en lien avec les types de dispositifs hybrides (Jézégou, 2014) est : comment la distance modifie la place de l'expérience et les pratiques d'accompagnement dans une formation universitaire ?

À travers cette analyse nous souhaitons introduire deux éléments de discussion :

Quel accompagnement pour une alternance intégrative (Chartier, 2004) et dialogique (Denoyel, 2002) dans une formation à distance afin de permettre la continuité expérientielle (Dewey, 1938) des alternants ?

Comment la formation à distance transforme les pratiques de l'accompagnement mises en place par les formateurs tant en présentiel qu'à distance : fonction, relation, démarche et posture d'accompagnement (Paul, 2004) ?

[1] Plateforme de formation en ligne, développée par un doctorant australien et utilisée dans 231 pays et dans 86 % des universités françaises, selon Thierry Koscielniak, directeur de la pédagogie numérique à l'université Paris-Descartes (Jardin, 2016).

Bibliographie :

Chartier, D. (2004). *A l'aube des formations par alternance : histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural (éd. 2ème).* Paris : L'Harmattan.

Daniel, J. (1996). *Mega-universities and Knowledge Media, Technologies Strategies for Higher Education.* Londres: Kogan Page.

Denoyel, N. (2002). La situation interlocutive de l'accompagnement et ses ruses dialogiques. Quelques réflexions autour du paradigme du dialogue. *Education permanente, 153,* 231-240.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education.* New York: Macmillan Company.

Jézégou, A. (2014). Regard sur la recherche "Dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur" (Hy-Sup). *Education et Formation (e-301).*

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique.* Paris: L'Harmattan.

CIS n°594 – « Embarquement incertain et navigation à vue: développement professionnel d'enseignants chercheurs novices »

Auteur.e.s : Virginie MESSINA (1), Elzbieta SANOJCA (1), Simon MALLARD (2) - (1) EA3875, France, (2) A7505, France

Résumé :

Si l'insertion professionnelle des jeunes docteurs s'est améliorée ces dernières années, il existe un effet de la discipline de thèse sur l'insertion professionnelle (Calmand, 2017). L'intérêt sera porté ici sur le cas des jeunes docteurs en sciences de l'éducation.

La carrière des docteurs en SHS interpelle à la fois les politiques (rapport d'information Fréville, 2000) et les acteurs enseignants-chercheurs novices (Frances, 2013 ; Kiffer, 2016) ou experts (Lameul, 2016). Ces dernières années, des ressources se sont multipliées (MOOC Doctorat et poursuite de Carrière, ABG, ADCIFRE, offre de formations des écoles doctorales) pour accompagner le développement de compétences communicationnelles, liées à l'entreprenariat ou encore relationnelles (soft skills). Ces actions ont pour finalité la « rencontre » entre des jeunes diplômés et des offres d'emplois. Si le monde de l'entreprise est expressément visé par ces actions, qu'en est-il du monde académique ?

Pour une partie des jeunes docteurs, des contrats à durée déterminée (enseignant chercheur contractuel, ingénieur de recherche, Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche, etc.) permettent d'intégrer l'Université. Ces catégories de personnel sont pourtant souvent « exclues » des processus de décision car non titulaires. De plus, s'ils bénéficient de la formation continue à l'Université, ils n'ont pas été intégré aux nouvelles dispositions du Décret n° 2017-854 relatives aux maitres de conférences stagiaires (décharge d'enseignement au profit de leur formation). Quels sont les apprentissages possibles lorsque l'on se trouve la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution universitaire ? Pour quelle reconnaissance professionnelle ?

Les auteurs de cette communication se proposent d'apporter un témoignage du développement professionnel en cours à partir de leurs expériences (ATER ou ingénieure de recherche), entre expériences passées et vécu en cours. L'analyse des expériences s'effectuera à partir des travaux de Lameul (2016) afin de saisir l'émergence d'une professionnalité.

Bibliographie :

Calmand, J. (2017). Les cinq premières années de vie active des docteurs diplômés en 2010, Céreq Etudes n°9, mai 2017.

Jaoul-Grammare, M. et Macaire, S. (2017). Étudier le devenir professionnel des docteurs. France, Marseille : CEREQ. Repéré à http://www.cereq.fr/content/download/18276/160355/file/Etudier%20le%20devenir%20professionnel%20des%20docteurs_Cereq%20Echanges%202.pdf

Frances, J. (2013). Former des producteurs de savoirs. Les réformes du doctorat à l'ère de l'économie de la connaissance (Thèse de doctorat en sociologie, EHESS, Paris). Repéré à http://www.theses.fr/2013EHES0129

Lameul, G. (2016). Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise, Habilitation à Diriger les Recherches, Universités Rennes 2, Rennes.

Kiffer, S. (2016). La construction des compétences d'enseignement des enseignants-chercheurs novices de l'université en France (Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Strasbourg, Strasbourg).

CIS n°601 –« Combiner des démarches évaluatives dans un ePortfolio ? »

Auteur.e.s : Caroline LE BOUCHER (1), Geneviève LAMEUL (2), Hugues PENTECOUTEAU (3) - (1)Docteur, France, (2)PU, France, (3)MC, France

Résumé :

L'ePortfolio désigne un ensemble de travaux, de ressources, d'écrits qui montrent les compétences, les réalisations, les expériences et les apprentissages d'un individu (Naccache et al., 2006). Pour les Universités l'ePortfolio permet d'innover en introduisant des outils numériques dans les enseignements et d'améliorer la professionnalisation des étudiants. Les enseignants doivent alors intégrer l'évaluation du développement professionnel à leurs enseignements.

D'un point de vue théorique, l'ePortfolio se présente la fois comme un outil de développement des compétences professionnelles et de valorisation des parcours des étudiants (Dévé, Gagnayre, et D'Ivernois, 2009). Les pratiques évaluatives révèlent plusieurs positionnements vis-à-vis de la professionnalisation. Les intentions des équipes pédagogiques oscillent entre plusieurs composantes de la reconnaissance, proches de la validation des acquis de l'expérience (Presse, 2010). Des formateurs y voient un outil de validation et de valorisation de compétences acquises. D'autres un outil de mise en évidence de la construction des compétences et du projet professionnel. Valider à partir de standards externes à l'apprenant constitue des conditions de formation défavorable à la professionnalisation comme processus, et plus largement à tout apprentissage. Ces deux intentions sont vécues comme antagonistes par les formateurs (Petit et Gremion, 2016 ; Connan, 2016).

Comment les enseignants articulent des démarches d'évaluation formatives et sommatives dans la mise en place d'un ePortfolio pour la professionnalisation des étudiants dans l'enseignement supérieur ?

D'un point de vue empirique, les données analysées sont issues d'un état des lieux des usages de l'ePortfolio en Bretagne dans l'enseignement supérieur. En 2016, trente-huit personnes ont été rencontrées : treize étudiants, sept enseignants-chercheurs, six formateurs et responsables d'enseignement, douze ingénieurs pédagogiques et chargés d'enseignements.

Les terrains concernent quatre établissements : l'université de Rennes 1, l'université de Rennes 2, l'Université de Bretagne Occidentale (comprenant les ESPE de Bretagne) et l'ENSTA. Obligatoires ou facultatifs, les onze enseignements de l'enquête couvrent des formations de la première année de licence à la seconde année de master. Les cursus relèvent des sciences de la nature et des techniques, de l'ingénierie tout comme des sciences humaines.

Les données utilisées pour cette communication sont des entretiens semi-directifs menés avec les membres des équipes pédagogiques. Ils permettent de mettre en évidence les intentions des porteurs en rapport avec leurs pratiques déclarées (Combessie, 2007).

Les résultats mettront d'abord en évidence la diversité de pratiques évaluatives parfois combinées. L'ePortfolio est le plus souvent investi comme support au suivi régulier des étudiants. Nous verrons ainsi qu'il est à la fois utilisé pour l'évaluation d'une production finalisée, et pour l'autoévaluation d'une production en cours. Parfois, l'eportfolio individuel est transformé en ePortfolio de groupe

pour évaluer l'amélioration des compétences collaboratives jugées essentielles dans la vie professionnelle.

Dans un second temps, nous montrerons que dans les discours, l'évaluation est construite comme un point d'équilibre délicat à l'intersection de deux risques : 1) celui de normaliser la construction d'un parcours personnel (évaluation sommative visant à valider et certifier) 2) celui de ne pas reconnaître et valoriser les acquis (évaluation formative à partir des traces visibles d'une progression, avec ses tâtonnements). Cette partie présente donc les jeux entre ces pratiques évaluatives combinées en rapport avec les questions d'intimité et de confiance des processus de reconnaissance. Enfin, ces résultats seront discutés au regard des positionnements sur la professionnalisation comme processus et/ou produit que révèlent ces pratiques évaluatives déclarées.

Bibliographie :

Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie.* Paris : La découverte.

Connan, P.-Y. (2016, juin). Masters "enseignement" et portfolio numérique : valeurs en tension et évolution de pratiques dans l'accompagnement et l'évaluation des compétences professionnelles. L'exemple du CBI à l'ESPE-Université de Reims. *29ème Congrès de l'AIPU, "les valeurs dans l'enseignement supérieur"*, Université de Lausanne, Suisse.

Dévé, V., Gagnayre, R., & D'Ivernois, J.-F. (2009). Le portfolio : définitions et perspectives pédagogiques à partir d'une analyse de textes canadiens et européens. *Education du patient et enjeux de santé, 27*(1), 13-23.

Naccache, N., Samson, L., & Jouquan, J. (2006). Le portfolio en éducation des sciences de la santé : un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation. *Pédagogie Médicale, 7*(2), 110-127.

Petit, M. et Gremion, C. (2016, juin). L'ePortfolio comme dispositif d'apprentissage : quelles valeurs sous-tendent son implantation? *29ème Congrès de l'AIPU "les valeurs dans l'enseignement supérieur"*, Université de Lasanne, Suisse.

Presse, M.-C. (2010). Les procédures de Reconnaissance et de Validation des Acquis de l'Expérience : quelles tensions ? quelles difficultés ?. Dans L. Paquay et P. Wouters (dir.). *L'évaluation, levier du développement professionnel : Tensions, dispositifs, perspectives (pp. 93-104).* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

CIS n°626 – « Professionnalisation d'étudiant.e.s en formation par une démarche d'e-portfolio »

Auteur.e.s : Jérôme ENEAU (1), Anne-Gaëlle DORVAL (2), Joëlle LIORZOU (2), Charlotte VELLY (2) - (1)PU, France, (2)IGE, France

Résumé :

Le projet SEDELA* vise à construire un outil « e-portfolio » pour développer, dans une approche itérative et pluridisciplinaire, un nouveau support numérique. Celui-ci doit permettre d'accompagner les apprenants dans leur processus de formation, notamment dans des aspects de professionnalisation. Les modèles théoriques empruntés relèvent de travaux portant sur le portfolio, l'environnement personnel d'apprentissage, la « musette numérique », les usages des réseaux sociaux professionnels et les Open Learner Models(Gilliot et al., 2016). Pour cette communication,

nous reviendrons plus spécifiquement sur la genèse du projet, dans les dimensions concernant les chercheurs et les praticiens en Sciences de l'Education associés au CREAD. Ce projet s'inscrit en effet dans la suite d'un premier modèle de développement professionnel construit, testé et validé empiriquement, depuis plusieurs années, dans un des masters de l'Université Rennes 2 (Eneau, et al., 2012, 2014 ; Lameul et al., 2015).

L'objectif de cette communication est de décrire l'étape actuelle de la recherche, qui doit vérifier ce modèle par une extension de sa validité, de manière quantitative cette fois. La population visée concerne 6 promotions d'étudiants, issus de 3 diplômes « professionnels » (Licences et Masters) ; l'effectif total est de 100 personnes. La démarche de < (ou « formation-action-recherche ») associe les enseignants-chercheurs responsables de ces diplômes, les ingénieures pédagogiques en charge de l'accompagnement et de la professionnalisation des étudiants et les apprenants eux-mêmes. Plusieurs dimensions sont analysées, tant d'un point de vue pratique que théorique : la place de l'alternance et de la réflexivité ; celle de l'analyse de pratiques et de l'écrit réflexif ; les dimensions identitaires, de socialisation et d'autonomisation, dans la construction d'une posture et de compétences spécifiques de « professionnels en devenir » (Eneau et al., 2012, 2014).

La méthodologie comporte un questionnaire, déjà testé pour sa fiabilité statistique, portant sur 4 dimensions principales (autonomie, identité, socialisation, posture). La passation a lieu à trois moments-clés de la formation, en fin de trimestre. Des questions ouvertes permettent d'articuler ce questionnaire avec des questions plus réflexives, elles-mêmes mobilisables par les enseignants et les ingénieures pédagogiques en charge de l'analyse de pratiques. Une démarche complémentaire vise à analyser, en fin de parcours, les écrits réflexifs grâce à une analyse qualitative de données par catégorisation.

En termes de résultats attendus, l'évolution des résultats du questionnaire doit être non seulement un outil pédagogique mais aussi un indicateur de l'évolution des différentes dimensions testées par le questionnaire. Au delà de la consolidation du modèle initial, l'objectif est de permettre l'amélioration des pratiques pédagogiques et renforcer notamment les outils d'analyse de pratiques accompagnant le développement professionnel des étudiants. Enfin, la troisième catégorie de résultats attendus vise la professionnalisation des acteurs de la formation, enseignants-chercheurs et ingénieures de formation, et dans cette finalité, renforcer la professionnalisation des étudiants, à l'université, mais aussi la professionnalité des différents acteurs de l'université.

* SEDELA (SElf-Data for Enhancing Lifelong learning Autonomy) est un projet financé par CominLabs sur les années 2017-2019 et mobilise le partenariat de trois équipes de recherche : LS2N (Nantes), Lab-STICC IMT-Atlantique (Brest) et CREAD (Rennes). Le projet bénéficie, pour le CREAD, du soutien de S. Kiffer, ingénieur de recherche.

Bibliographie :

Eneau, J., Bertrand, E. & Lameul, G. (2012). Se former et se transformer : perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation. Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur, 28-1/2012 (Repéré à l'URL : http://ripes.revues.org/585).

Eneau, J., Lameul, G. & Bertrand, E. (2014). Le stage en formation alternée dans l'enseignement supérieur : pour quel développement professionnel ? Education et socialisation, 35, consulté en ligne. (Repéré à l'URL : http://edso.revues.org/689).

Gilliot, J.-M., El Mawas N., & Garlatti S. et al. (2016). Towards Personal infrastructure to manage long term open learner models. PALE 2016: Workshop on Personalization Approaches in Learning

Environments, part of 24th ACM Conference on User Modeling, Adaptation and Personalisation (UMAP 2016).

Lameul, G., Eneau, J. & Dorval A-G. (2015a). Une démarche e-portfolio au service de la construction identitaire en formation d'adultes, colloque scientifique international. Colloque international e-Formation des adultes et des jeunes adultes. Lille : Université de Lille (Repéré à l'URL : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01163116).

Lameul, G., Eneau, J. et Dorval, A.G. (2015b). Exploiter et valoriser l'expérience en formation professionnalisante à l'Université. Analyser et formaliser les pratiques dans un démarche e-portfolio. Actes du Symposium 8 – RVAE - 27e colloque de l'ADMEE - L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines,Liège : Université de Liège. (Repéré à l'URL : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01163119).

CIS n°660 – « Professionnalisation de et à l'universite : l'ingenierie De l'accompagnement comme voie de développement »

Auteur.e.s : Eric BERTRAND, Jérôme ENEAU - Rennes 2, France

Résumé :

Le développement de la FC à l'Université est soumis, selon Germinet (2015), à deux principales conditions : celle de poursuivre la construction d'un modèle économique favorable à ce développement, celle d'accompagner ce que l'auteur nomme une « transition pédagogique ». Le développement conjoint de la professionnalisation à et de l'Université constitue un levier de taille pour assurer l'essor de la FC et nécessite des ingénieries et des compétences spécifiques à accompagner. Oui... mais comment ? Outre l'arsenal sociotechnique des dispositifs de formation, indispensable mais non suffisant, comment assurer des relations plus étroites encore entre les mondes de l'enseignement, du travail, de l'entreprise et de la recherche, porosité nécessaire à leur propre pertinence ? C'est à ces questions que cette contribution voudrait répondre en présentant une certaine conception de l'accompagnement en formation continue (FC) à l'Université qui accompagne conjointement les processus de professionnalisation à et de l'Université. La FC sera, dans cette contribution, l'objet dont il faut accompagner le développement à la fois à des niveaux politiques, stratégiqueset fonctionnels, avec une spécificité : le dispositif et les pratiques présentés ici auront pour visées l'accompagnement de la professionnalisation d'apprenants dans les métiers de la formation, au sein du Master « Stratégie et Ingénierie de Formation des Adultes » (SIFA) de l'Université Rennes 2(Eneau et al., 2012, 2014).

Cette communication a pour arrière-plan contextuel et pour enjeu le développement de la formation continue dans l'enseignement supérieur et ses visées de « transformations »,en matière de professionnalisation de son offre de formation, soit la professionnalisation de ses pratiques et de ses acteurs(Eneau et al., 2014). Celles-ci font système et concernent les organisations du travail, de la formation et de la recherche(Galvani, 2008, Bertrand et al., 2014). Elles sont aussi celles des pratiques des apprenants, des enseignants et des chercheurs. Ce sont enfin les transformations des savoirs « ajustés », coproduits dans l'accompagnement.

Les différents niveaux de « transformation », au sens de la perspective de Mezirow (2001), réclament une certaine conception des dispositifs sociotechniques comme systèmes etcomme ingénieries, dans leur accompagnement, qui dépassent les limites traditionnelles des niveaux macro, méso et micro

(Ardouin, 2003) pour les articuler, les mettre en tension grâce à une approche communicationnelle, plus transversale(Mezirow et al., 2009).

Pour étayer cette proposition, nous rappelons dans un premier point les caractéristiques actuelles de la formation continue à l'Université qui nous ont amené à expérimenter une ingénierie de l'accompagnement basée sur la conception et l'animation « d'espaces communicationnels transformateurs ». Dans un second point, nous précisons la « perspective critique » qui a été empruntée, d'un point de vue théorique. Le troisième point est méthodologique et montre comment le triptyque formation-action-recherche peut constituer une méthode-clé en matière d'apprentissage, de développement et de productions de savoirs critiques pour construire des ponts entre le monde de la formation, de la recherche et du travail. Le quatrième point revient sur le terrain, présente la conception et le pilotage d'un master en formation d'adultes, le master SIFA, et met en discussion les apports et limites de « l'ingénierie de l'accompagnement transformateur » mise en œuvre.

Bibliographie :

Ardouin, Thierry, 2003, Ingénierie de formation : Analyser, concevoir, réaliser, évaluer (4e éd. 2013), Paris, Dunod.

Bertrand, Éric, Denoyel, Noël, & Parlier, Michel (dirs.), 2014, Formation expérientielle et intelligence en action. Construirel'expérience (3), Éducation Permanente, 2014/1(198).

Eneau, Jérôme, Bertrand, Éric, & Lameul, Geneviève, 2012, « Se former et se transformer : perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation », Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur, 28-1/2012 (en ligne sur http://ripes.revues.org/585).

Eneau, Jérôme, Lameul, Geneviève, & Bertrand, Éric, 2014, « Place du stage et rapport au stage en formation universitaire : ce que nous disent les documents réflexifs d'accompagnement à la professionnalisation », Éducation & Socialisation - Les Cahiers du CERFEE, 35 (en ligne sur : http://edso.revues.org/689).

Galvani, Pascal, 2008, « Transdisciplinarité et écologisation d'une formation universitaire : une pratique critique de la recherche-action-formation à partir du paradigme de la complexité », Revue Éducation relative à l'environnement : la dimension critique de l'éducation relative à l'environnement, vol. 7, 133-158.

Germinet, François, 2015, Le développement de la formation continue dans les universités (rapport), Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la recherche.

Mezirow, Jack, [1991]2001, Penser son expérience. Une voie vers l'autoformation, Lyon, Chronique Sociale.

Mezirow, Jack, Taylor, Edward W., & Associates, 2009, Transformative learning in practice. Insights from community, workplace and higher education, San Francisco, Jossey-Bass

SYMPOSIUM 366 : AGIR ET APPRENDRE PAR LE CORPS. APPROCHES PAR L'ACTIVITE EN EDUCATION ET FORMATION

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Joris THIEVENAZ (1), Jérôme GUÉRIN (2) - (1)UPEC, France, (2)UBO, France

Discutant.e.s : Paul ORLY

Texte de cadrage :

Malgré des connaissances de plus en plus nombreuses à propos de son fonctionnement, le corps continue de surprendre et de fasciner. Il suffit d'observer certains gestes pour prendre conscience des capacités de l'être humain. Spontanément, on pense aux sportifs dont les exploits médiatisés mettent en évidence leurs capacités à mobiliser leur corps pour se dépasser et repousser certaines limites. Cette capacité à mobiliser son corps témoigne de la spécificité de l'être humain à se développer pour s'adapter à son environnement physique et social. Selon les domaines, la fonction et le rôle du corps pourront varier. Le sportif recherchera par le corps l'efficience, la personne en situation de handicap à agir avec un corps diminué, le musicien se laissera guider par le sensible. A chaque fois, la puissance d'agir sera à construire grâce aux caractéristiques de plasticité et d'incomplétude de l'être humain.

Qu'il s'agisse d'éduquer, de soigner, d'entraîner, de rééduquer, de travailler ou encore de former, à chaque instant le corps est donc en jeu. Agir dans un environnement physique et social implique une mobilisation physique, cognitive et subjective du sujet. Parfois, plusieurs années sont nécessaires pour réussir à agir avec efficience. Jouer d'un instrument, dessiner, ou encore parler exigent de nombreuses coordinations et une attention soutenue. Le corps est ainsi un instrument de l'action et de l'agir.

C'est par le geste technique et/ou professionnel que l'on peut agir sur le monde, mais aussi que nous en faisons ou « retirons » une expérience. En retour de nos interventions sur le monde, nous éprouvons les effets et les conséquences de celles-ci : « Nous subissons les conséquences de notre action » (Dewey, 1916). C'est aussi par l'observation des corps que l'autre transforme son propre rapport au monde. En imitant l'autre, le sujet construit, incorpore progressivement des façons d'être de faire (Delbos et Jorion). Cette forme de transmission culturelle se réalise de manière inconsciente et dans un cadre parfois informel.

Dans le cadre de la formation « organisée » ou « formalisée » des adultes (au travail ou en dehors), il s'agit d'aménager l'environnement pour encourager certains apprentissages ou certaines transformations de l'activité et des sujets. Apprendre suppose une attention particulière au corps du formateur et/ou du formé. Ce qui est visé, c'est une transformation du corps pour une meilleure coordination, créer une force, etc. L'intention est d'abord focalisée sur le corps avant d'être sur la transformation du monde.

Il semble ainsi important d'accorder une attention particulière au corps dans l'agir afin de comprendre et saisir la genèse des capacités d'action et notamment la créativité de l'agir. La formation peut être appréhendée comme un espace-temps au cours duquel les corps sont en jeu pour apprendre et témoignent l'acquisition de compétences pour agir.

Dans le cadre de ce symposium, on s'intéressera à la dimension corporelle de l'activité humaine dans la perspective de comprendre la place et l'importance du corps dans la construction de l'expérience

des apprenants et des formateurs en situation de formation au travail ou en dehors du travail. Il s'agira de rendre compte de l'étude conjointe des processus d'apprentissage et de transmission de savoirs dans le cadre de différentes situations d'activité.

La dimension constructive des situations de travail et de formation engageant le corps sera mise en évidence. Plusieurs types d'approches par l'activité seront pour cela mobilisées afin de comprendre ce qui se transforme dans et par l'activité lorsque s'établit (ou se restaure) la transaction entre l'organisme et l'environnement d'action. Tout en variant les approches et les terrains d'études, les trois contributions réunies dans ce symposium ont ainsi en commun de prendre pour objet, les processus corporels et organiques qui entrent en jeu dans l'expérience et participent à la construction du sujet adulte.

Bibliographie :

Debos, G. ; Jorion, P. (1984). La transmission des savoirs. Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme.

Dewey, J. (1916, 2011). Démocratie et éducation. Trad. par G. Deledalle (Democracy and Education). Paris : Armand Colin.

Guérin, J. (2012). Activité collective et apprentissage. De l'ergonomie à l'écologie des situations de formation. Paris : L'Harmattan.

Leroi-Gourhan, M. (1965). Le geste la parole. La mémoire et les rythmes. Paris : Albin Michel.

Olry, P. (2007). Apprendre par le travail : dispositif de participation et processus d'engagement. Le cas des remplaçants en masso-kinésithérapie. Revue Française de Pédagogie, 160, 39-50.

Thievenaz, J. (2017). De l'étonnement à l'apprentissage. Enquêter pour mieux comprendre. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

CIS n°383 – « Les interactions corporelles de soin dans la construction de l'expérience par le corps : l'exemple de la psychomotricité auprès d'enfants »

Auteur.e.s : Marion PAGGETTI - CIRNEF, France

Résumé :

L'importance du corps et du dialogue au sein des interactions humaines mobilisées dans les métiers adressés à autrui est régulièrement renseignée dans les recherches en éducation (Piot, 2018). Celles-ci s'intéressent en particulier aux échanges verbaux, ainsi qu'à la posture et la gestuelle mobilisées par les professionnels (Cosnier, 1996).

Afin de renseigner davantage la place du corps, dans ses dimensions de perception, d'action et d'apprentissage, nous proposons d'étudier, au moyen de matériaux récoltés au cours de notre recherche doctorale, les interactions menées au sein du terrain professionnel de la psychomotricité auprès d'enfants. Cette profession de santé au croisement entre rééducation et thérapie, dispose d'une culture professionnelle au sein de laquelle l'implication du professionnel dans une relation médiée par le corps constitue un ethos professionnel (Fusulier, 2011). Le toucher, le « portage » et l'« enveloppement » du patient sont autant d'occasions de corps-à-corps au cours desquelles s'opère un ajustement corporel interactif, induit par le professionnel et paradigmatique de la profession.

Au moyen d'une analyse de l'activité à visée d'intelligibilité (Barbier, 2001), nous proposons de comprendre dans quelle mesure le corps du professionnel constitue une interface perceptive et réactive, lui permettant de se renseigner sur les composantes d'une situation structurellement indéterminée (Thievenaz, 2017), mais également d'y agir en conséquence selon une logique de reconstruction continue de l'expérience.

Bibliographie :

Barbier, J.-M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherches. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich, *Théories de l'action et éducation* (p. 305-317). Bruxelles : De Boeck Université.

Cosnier, J. (1996). Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Psychologie de la motivation, 21*, 129-138.

Fusulier, B. (2011). Le concept d'ethos. *Recherches sociologiques et anthropologiques, 42*(1), 97-109. doi : 10.4000/rsa.661

Piot, T. (2018). Le rôle déterminant et méconnu des conversations soignant-patient au coeur des interactions de soin. *Dossiers des Sciences de l'Education, 39*, 13-31.

Thievenaz, J. (2017). *Enquêter pour mieux comprendre et construire l'expérience. Une approche deweyenne des apprentissages par l'activité en situation de travail* (Note de synthèse présentée en vue d'obtenir l'Habilitation à Diriger des Recherches). CNAM-CRF, Université Rennes 2.

CIS n°477 – « La dimension corporelle de l'"enquête" chez John Dewey »

Auteur.e.s : Joris THIEVENAZ - UPEC, France

Résumé :

De nombreux travaux actuels attestent d'un intérêt renouvelé pour l'approche psycho-philosophique de l'expérience de John Dewey (1896, 1910, 1925, 1938). Parmi les concepts faisant l'objet d'une attention soutenue, se situe celui d' « enquête » auquel l'auteur consacra son ouvrage de maturité (Logic. The Theory of Inquiry, 1938). Selon cette logique la pensée et la connaissance trouvent leur origine dans les situations de doute ou d'incertitude qui introduisent une discontinuité dans l'activité et l'expérience du sujet. Cette approche théorique est convoquée tantôt comme outil d'analyse pour produire des connaissances sur les façons dont les sujets agissent et apprennent dans et par l'activité, tantôt comme un modèle de référence pour aménager ou favoriser les conditions du développement chez l'adulte.

Malgré un certain engouement actuel pour ce concept en formation des adultes et dans différents courants d'analyses de l'activité, force est cependant de constater que la dimension corporelle ou « organique » de l'enquête demeure peu étudiée ou conceptualisée en tant que telle. Tout se passe comme si la part cognitive ou mentale de l'activité de recherche et d'exploration du réel demeurait prépondérante. Cette focalisation sur « un sujet pensant » en agissant est d'autant plus étonnante que l'auteur n'a cessé tout au long de son œuvre de récuser toute forme de dualisme entre le corps et l'esprit : « Car les idées appartiennent aux êtres humains qui ont des corps, et il n'y a pas de séparation entre les structures de la partie du corps qui développe les idées et la partie qui exécute les actes. Le cerveau et les muscles fonctionnent ensemble » (Dewey, 1927).

Cette communication se propose de revenir sur la dimension corporelle de l'enquête en soulignant comment la quête, par le sujet, de nouvelles connaissances dans, par et pour l'action, se réalise selon une combinaison de processus à la fois cognitifs, physiques et affectifs. L'occasion est ainsi donnée de questionner le primat souvent accordé à la dimension strictement cognitive ou intellective dans l'étude des apprentissages chez l'adulte en se référant à une approche holistique de l'expérience selon laquelle « il n'existe pas de divisions psychologiques intrinsèques entre aspects intellectuels et sensoriels, émotionnels et idéationnels (Dewey, 1934).

Bibliographie :

Dewey, J. (1896). Psychology. Corbondale : Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1910). How we think. Boston : D.C Heath & Co Publishers.

Dewey, J. (1925, 2012). Expérience et nature. Trad. par J. Zask (Experience and Nature). Paris : Gallimard.

Dewey, J. (1934, 2010). L'art comme expérience. Trad. par J-P Cometti (Art as Experience). Paris : Gallimard.

Dewey, J. (1938). Logic: The theory of Inquiry. New York : Henry Holt and Company.

Thievenaz, J. (2017). De l'étonnement à l'apprentissage. Enquêter pour mieux comprendre. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

SYMPOSIUM 381 : LES DIMENSIONS LANGAGIERES DIVERSIFIEES DES CLASSES DE MATHEMATIQUES

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Catherine MENDONÇA DIAS - DILTEC, France

Discutant.e.s : Myriam ABOU SAMRA

Texte de cadrage :

Comment mener des activités mathématiques avec des élèves tout en favorisant l'appropriation de compétences langagières, en langue première ou seconde ? Dans quelle mesure l'activité mathématique peut-elle être un levier pour l'appropriation de compétences langagières ?

Ce questionnement amène à explorer des interactions et discours caractérisant (ou non) les cours de mathématiques, que ce soit en classe régulière, en section bilingue ou en unité pédagogique, avec des élèves natifs ou allophones, en France ou à l'étranger. Les langages mobilisés se situent à des intersections polyphoniques : les formules, les énoncés mathématiques écrits, les discours discontinus de l'enseignant et des apprenants, interagissant via différentes variétés linguistiques, aux frontières perméables entre formes usuelles et discours spécialisés. L'analyse sémiologique des séances de cours conduit à envisager le réseau complexe dans lequel se trouvent les élèves aux prises avec discours, objets tangibles, contextes interprétatifs, didactiques et culturels. Dans ce symposium, nous allons donc nous intéresser d'une part aux discours relevant de la discipline mathématiques et d'autre part, aux phénomènes d'appropriation langagière dans cette discipline et enfin, des pistes didactiques pour soutenir cette appropriation, qu'elles soient expérimentées ou à inventer, à coordonner éventuellement dans les équipes enseignantes.

Pour ce faire, nous circulons dans différentes classes de mathématiques, à l'école élémentaire, au collège ou au lycée. Les chercheurs relevant de différentes disciplines (didactique des mathématiques, des langues, sciences du langage et de l'éducation) centrent leurs analyses sur des objets d'études analogues. Les méthodologies qualitatives s'appuient, de façon exclusive ou complémentaire, sur des captations vidéos de cours mathématiques, des observation de classes, des corpus écrits de manuels, d'enseignants et d'élèves. Les objets mathématiques développés dans les séances sont diversifiés : tracés géométriques, nombres décimaux, formules…

Les analyses des discours conduiront à s'interroger sur les spécificités ou non des « pratiques langagières des mathématiciens », en l'occurrence sur « l'usage spécifique de la langue courante » notamment à l'écrit (communication 1). En ce qui concerne l'oral, l'analyse linguistique des « productions langagières des élèves allophones » (communication 2) permettront d'observer leurs interrelations avec les discours de l'enseignant. Ces deux communications ouvriront des pistes didactiques, d'une part des approches explicites, collectives et réflexives, et d'autre part des approches empruntées à la didactique des langues. Une « analyse de la secondarisation des discours en classe de géométrie » en France et en Italie (communication 3) approfondira le processus de conceptualisation en mettant en évidence le rapport aux instruments, le rapport à l'objet cercle et les façons d'en parler. Le processus d'apprentissage des fractions et nombres décimaux sera par ailleurs envisagé en tenant compte des influences et des effets des « contextes interprétatifs et milieux de situations didactiques » (communication 4). La question de la planification des séquences sera soulevée « à partir des démarches du Français sur objectifs spécifiques » (communication 5) pour en expérimenter les transpositions possibles en vue de réaliser des activités mathématiques. En envisageant « les mathématiques scolaires comme interaction et savoir-faire » (communication 6), dans le cas des élèves allophones en Suède, c'est au-delà de la langue qu'il faudra chercher une « « didactique de transition » qui permettrait la compréhension de l'objet mathématique. Cette communication sera l'occasion d'évoquer les « communautés de pratiques » et de se décentrer en même temps que questionner la mobilité des notions d'une discipline à l'autre.

Ces objets d'étude conduiront à des discussions animées par la discutante, F. Chnane Davin.

Bibliographie :

Bernié J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? Revue française de pédagogie, 141, 77-88.

Chnane-Davin, F., Roubaud M.-N., Félix C., Accardi J. (2011). Cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage à l'école et au collège : des éléments de comparaison. In Carette E., Carton F., Vlad M. (Eds). Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde, Presses Universitaires de Grenoble, p. 175-189.

Gobert, S. (2014). Déplacements dans le processus de secondarisation. Spirale, 54, 65-84.

Rebière M. (2013). S'intéresser au langage dans l'enseignement des mathématiques, pour quoi faire ? In BRONNER A. et al. Questions vives en didactique des mathématiques : problèmes de la profession d'enseignant, rôle du langage. Grenoble. La Pensée sauvage.

Spaëth V. (2008), « Le français "langue de scolarisation" et les disciplines scolaires », in CHISS J.-L. (dir.) (2008), Immigration, école et didactique du français, Didier, Paris, pp. 64-101.

Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

CIS n°453 – « Secondarisation des discours en classe de géométrie étude de cas autour d'un même problème posé dans différents contextes »

Auteur.e.s : Caroline BULF, Valentina CELI - Université Bordeaux - Lab-E3D EA7441, France

Résumé :

Nous nous intéressons au(x) processus de conceptualisation opérant en classe de géométrie lors de la résolution d'une situation originale portant sur le cercle et l'usage du compas à l'école élémentaire et dont la mise en œuvre a été observée et puis analysée dans trois contextes de classe différents : en cycle 2 et en sixième en France, en cycle 3 en Italie. En considérant l'apprentissage comme résultant d'un double processus d'adaptation et d'acculturation (Bessot, 2011), nous nous référons à la distinction fondatrice entre connaissances et savoir et, plus particulièrement, du rôle complémentaire entre les processus de dévolution et d'institutionnalisation (Laparra & Margolinas, 2010). Nous avons choisi d'enrichir ce cadrage théorique d'un point de vue accordant au langage un rôle tout aussi crucial que celui de l'adaptation au milieu : celui de la secondarisation des discours (Bernié, 2002 ; Jaubert & Rebière, 2012), reconnaissant le langage comme lieu de négociation et construction de signification.

À partir d'extraits filmiques et de leurs transcriptions, nous analysons l'activité géométrique d'élèves en situation mais aussi celle de leur enseignante lors des phases d'échanges avec eux (individuelles et collectives). Nous nous appuyons sur une étude de cas dans le but d'examiner finement les articulations étroites entre le rapport aux instruments (ici gabarits et compas), le rapport à l'objet cercle et les façons d'en parler ; ce qui nous amènera ainsi à identifier les éléments qui caractérisent les processus d'apprentissage, ici portant sur l'objet cercle.

Bibliographie :

Bernié J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? Revue française de pédagogie, 141, 77-88.

Bessot A. (2011). L'ingénierie didactique au cœur de la théorie des situations. In C. Margolinas, M. Abboud-Blanchard, L. Bueno-Ravel, N. Douek, A. Fluckiger, P. Gibel, F. Vandebrouck & F. Wozniak (éds.). En amont et en aval des ingénieries didactiques, 29–56. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Jaubert M., Rebière (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative. forumlecture.ch, Plate-forme internet sur la littéracie, http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier.pdf

Laparra M., Margolinas C. (2010). Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement. Pratiques, 141-160.

CIS n°478 – « Le rôle du langage dans l'enseignement et l'apprentissage des nombres au cycle 3 - Contextes interprétatifs et milieux de situations didactiques »

Auteur.e.s : Lalina COULANGE (1), Grégory TRAIN (2) - (1)Lab-E3D (EA 7441), Université de Bordeaux, France, (2)Lab-E3D (EA 7441), Univesité de Bordeaux, France

Résumé :

Nous nous intéressons au rôle du langage dans l'enseignement et l'apprentissage des fractions et des décimaux au cycle 3 (élèves de 9-12 ans). Le langage est considéré à la fois comme objet d'étude, outil d'enseignement et moyen d'apprentissage dans la classe de mathématiques ainsi que comme outil pour le chercheur (Chesnais, 2018). Nous étudions plus spécifiquement en quoi et comment des contextes (Grossen, 2001 ; Gobert, 2014) participent à la construction de connaissances d'élèves sur ces « nouveaux nombres ». Ces contextes sont pour partie liés aux milieux de situations didactiques mais aussi aux activités langagières des enseignants et des élèves qui dépassent le cadre strict de ces situations (voire celui de l'école) (Laparra et Margolinas, 2010). En cela, la notion de contexte constitue un élargissement de la notion de milieu qui peut s'avérer utile pour appréhender la construction d'inégalités dans les apprentissages mathématiques, en renvoyant potentiellement plus largement à l'identification de rapports différenciés d'élèves au langage à l'école (Bautier, 2016). Nous questionnons notamment des pratiques langagières différenciées ou potentiellement différenciatrices au regard d'usages (scolaires voire « quotidiens ») de différentes représentations sémiotiques à la fois discursives, iconiques ou symboliques (Duval, 1994).

Notre étude prend appui sur une recherche collaborative conduite au sein d'un Lieu d'Education Associé (le LéA Carle Vernet), situé dans un quartier prioritaire de la ville de Bordeaux. Notre corpus est constitué de données filmiques, de transcriptions et de productions d'élèves correspondant à un nombre important de séances filmées dans différentes classes des trois niveaux de cycle 3 (CM1, CM2 et 6e - plus de 50 h de vidéos filmées sur plusieurs années). Nous nous appuierons sur l'analyse d'extraits de ce corpus pour montrer une série de faits observables, à même de constituer des phénomènes didactiques liés au rôle du langage dans l'enseignement et l'apprentissage dans l'apprentissage des fractions et des décimaux. Nous montrerons comment les contextes interprétatifs de ces nombres dépendent conjointement d'interactions avec des milieux de situations didactiques et de dimensions langagières (à la fois à l'oral et à l'écrit) de l'activité mathématique des élèves situées à la fois en amont, in situ ou en aval de ces situations. Nous illustrerons notamment des différences constatées dans les représentations variées (discursives, iconiques ou symboliques) des fractions et des décimaux par les élèves ou par les enseignants qui peuvent s'avérer à même de renforcer mais aussi inversement de pallier des inégalités dans les apprentissages visés.

Bibliographie :

Bautier, E. (2016). Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 36, 109-129.

Chesnais, A. (2018). *Un point de vue de didactique des mathématiques sur les inégalités scolaires et le rôle du langage dans l'apprentissage et l'enseignement* (Note de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches, Université de Montpellier).

Duval, R. (1994). *Sémiosis et pensée humaine, registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*, Suisse, Berne : Peter Lang.

Gobert, S. (2014). Déplacements dans le processus de secondarisation. *Spirale*, 54, 65-84.

Grossen, M. (2001). La notion de contexte. Quelle définition pour quelle psychologie ? Un essai de mise au point. In J.-P. Bernié (éd.). *Apprentissage, développement et significations* (pp. 59-76). France, Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.

Laparra, M., Margolinas, C. (2010). Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement. *Pratiques*, 145-146, 141-160.

CIS n°485 – « Acquérir les gestes qu'il faut: les mathématiques scolaires comme interaction et savoir-faire »

Auteur.e.s : Helen AVERY - CMES, Université de Lund, Suède

Résumé :

Cette communication fait la synthèse d'une série d'études portant sur l'organisation des dispositifs de soutien aux élèves allophones en Suède, focalisant plus particulièrement les conséquences des pratiques d'appui langagier pour l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques dans un cadre scolaire. L'analyse identifié un nombre d'aspects critiques dans les classes de mathématiques lorsque des élèves passent d'un système scolaire à l'autre, particulièrement lorsqu'ils ne disposent pas encore de langue commune pour communiquer entre eux, ou avec l'enseignant. Trois aspects directement liés aux pratiques d'appui langagier vont être abordés ici : l'idée des mathématiques comme un langage « formel », l'idée de « niveaux » et de progression absolue dans l'apprentissage, et l'idée de l'apprentissage comme la compréhension de « concepts » de la part des élèves. La discussion sera illustrée d'exemples des études de terrain.

L'analyse se fonde à la fois sur les intentions didactiques exprimées par les enseignants, à la fois sur les observations de classe. Trois études de terrain ont été effectués: 2008-2011 33 heures d'enregistrements vidéo dans quatre classes dans deux écoles primaires avec des classes bilingues suédois et arabe; 2012-2013 observations de classe dans une école primaire à forte concentration d'élèves allophones, participation dans les réunions de planification et activités scolaires, entretiens avec 18 enseignants; 2015-2018 observations de deux classes de transition pour nouveaux arrivants au lycée, entretiens avec les deux enseignants.

Il ressort dans les contextes étudiés que la notion de "traduction" aux élèves allophones de concepts mathématiques est problématique, étant donné que la pratique mathématique est multi-modale, comportant des segmentations, séquences, enchaînements, gestes, mouvements, maniement d'outils, signes, notations - ponctués et encadrés par des commentaires verbalisés, ou accompagnés de silence. Ces enjeux se posent de façon d'autant plus aiguë, que les mathématiques sont comprises comme des « abstractions » universelles décontextualisées (cf. Cummins, 2000), et où les élèves ont moins de repères concrètes.

Nous proposons par conséquent d'aborder l'enseignement et l'acquisition des mathématiques scolaires comme des pratiques qui s'insèrent dans des assemblages de conventions implicites et spécifiques à des tradition d'enseignement données. À partir d'une telle conceptualisation, il ressort que passer d'une communauté de pratique à l'autre implique, de la part des enseignants, prendre conscience de tout ce qui est implicite dans leur pratique, et de la part des élèves, faire le trajet d'une participation périphérique (dans le sens de Wenger, 1998), à une participation pleine. Nous pouvons alors comprendre les mathématiques dans un contexte scolaire comme des interactions enseignant-élèves-matériel scolaire (livres/objets utilisés dans en en dehors la classe/examens/…)

fortement ritualisées et culturellement spécifiques (Dash, 2009), qui s'insèrent dans un contexte plus large et qui implique également les parents, les élèves et enseignants des autres classes, les média, le marché de travail du pays. Pour réussir, l'élève doit acquérir à la fois un habitus (Bourdieu, 1990; Zevenbergen, 2000), à la fois apprendre à effectuer les gestes du rituel de l'interaction mathématique avec une précision rigoureuse et dans la manière socialement acceptable conformément à la tradition d'enseignement du pays. Ceci suppose des approches didactiques qui permettent d'interpréter et communiquer autour de la dimension tacite des pratiques. Il s'agit ainsi de développer non seulement une compréhension de la relation abstraite des opérations mathématiques, mais surtout le savoir-faire nécessaire, tant pour l'interprétation des instructions que, par exemple, pour les explications ou les présentations de démarche dans la solution d'un problème d'examen.

Bibliographie :

BOURDIEU, P. (1990). The Logic of Practice. Polity Press.

CUMMINS J. (2000). Language, Power, and Pedagogy. Buffalo, NY: Multilingual Matters.

DASH, I. (2009). Flexibility in Knowing School Mathematics in the Contexts of a Swedish and an Indian School Class. Diss. de doctorat. Lund: Lund University.

WENGER, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

ZEVENBERGEN, R. (2000). Cracking the code" of mathematics classrooms: School success as a function of linguistic, social and cultural background. Dans J. BOALER (réd). Multiple Perspectives on Mathematics Teaching and Learning (pages 201-223). Greenwood Publishing.

CIS n°496 – « Les productions langagières orales durant les activités mathématiques des élèves allophones »

Auteur.e.s : Catherine MENDONÇA DIAS (1), Karine MILLON-FAURE (2), Fatima CHNANE-DAVIN (2) – (1) DILTEC, Paris, (2) ADEF

Résumé :

De nombreuses études (Cummins, 2000 ; Campbell, Adams and Davis, 2007 ; Ni Riordain, 2011) ont montré l'importance pour les élèves de disposer de certaines compétences langagières (comme par exemple la connaissance du lexique spécifique aux mathématiques) pour comprendre les énoncés mathématiques et pouvoir ensuite réaliser le travail demandé. C'est la raison pour laquelle l'acquisition de ces compétences constitue l'un des objectifs des dispositifs d'intégration pour les élèves allophones. Nous nous intéressons dans cette communication à la manière dont s'effectuent ces apprentissages langagiers en classe d'accueil et nous cherchons plus exactement à analyser les interactions orales durant les séances de classe. En quoi les productions langagières orales des élèves allophones nous renseignent–elles sur les directions de travail pour enseigner le français en vue des activités mathématiques ?

Pour creuser cette problématique, nous analysons 10 séances de mathématiques (une séance hebdomadaire sur 10 semaines) enregistrées dans une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) en collège, en 2018, où sont scolarisés une quinzaine d'élèves relevant du niveau

6ème au niveau 3ème, ayant eu des scolarisations antérieures variables et récemment arrivés en France (de quelques jours à quelques mois). Nous cherchons à caractériser les types d'énoncés oraux de collégiens allophones, sur le plan discursif, syntaxique et lexical notamment, en spécifiant les situations énonciatives. Cette analyse diagnostique devrait nous permettre de faire apparaître les fréquences de prise de parole, les types d'énoncés et les situations de prise de paroles de sorte à réfléchir sur les modalités didactiques pour travailler la langue d'apprentissage, dans ce contexte précis d'apprentissage en mathématiques. Nous nous intéressons également aux compétences langagières spécifiques à l'activité mathématique, comme notamment l'utilisation de termes du lexique mathématique. Nous étudions l'évolution de ces paramètres au fil des séances afin de repérer tout signe d'évolution. Par ailleurs, nous analysons aussi la manière dont l'enseignant régule les productions langagières de ses élèves et les répercussions de ses interventions sur le contenu des échanges dans la classe. Ces considérations nous amèneront à nous interroger sur les gestes langagiers des enseignants susceptibles d'améliorer la richesse et la rigueur mathématique des propositions langagières de leurs élèves, ainsi qu'à discuter des prises en compte éventuelles du plurilinguisme (Candelier, dir., 2007) - qui caractérise les profils langagiers des élèves cibles - dans une visée d'apprentissage en contexte immersif (Gajo, 2002). Toutefois nous garderons à l'esprit un questionnement sur la pertinence et la nécessité d'un travail d'étayage langagier, en activités mathématiques, en lien direct avec l'activité ou de façon détachée au cours de mathématiques, avec une prise en charge de l'enseignant de français.

Bibliographie :

Candelier, M. (dir.) (2007). CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe. [http://carap.ecml.at/]

Gajo, L. (2001). Immersion, bilinguisme et interaction en classe. Paris: Didier, coll. LAL.

Campbell A., Adams V. & Davis G. (2007). Cognitive demands and second-language learners: a framework for analyzing mathematics in instructional contexts, Mathematical Thinking and learning – Lawrence Erlbaum Associates.

Cummins J. (2000). Language, Power, and Pedagogy, Buffalo, NY: Multilingual Matters.

Ni Riordain M. (2011). A working model for improving mathematics teaching and learning for bilingual students, In CERME 7: Mathematics and language.

CIS n°535 – « Pratiques langagières des mathématiciens, quelles spécificités ? Quelle entrée ? »

Auteur.e.s : Christophe HACHE - LDAR, Université Paris Diderot, France

Résumé :

Dans cette communication je partirai de l'idée que les mathématiciens ne font pas usage d'une langue qui leur serait propre, mais qu'ils ont plutôt un usage spécifique de la langue courante (française pour les mathématiciens francophones par exemple), des pratiques langagières spécifiques (Bautier 2001, Rebière 2013). Je décrirai mes outils d'analyse, et certaines caractéristiques de ces pratiques à partir d'exemples d'énoncés de propriétés ou de formulations de preuves issus de corpus de textes de mathématiciens, de manuels ou de cours de mathématiques (travaux déjà publiés et travail en cours). Ces analyses montrent des pratiques langagières complexes et denses. Par l'écrit, l'imbrication entre langue courante et symboles est aussi une caractéristique

(voir aussi Laborde 1982), l'analyse des lectures par des mathématiciens de textes écrits permet également d'éclairer cette imbrication (travail en cours).

Certaines des complexités repérées dans les pratiques langagières peuvent être reliées à des difficultés des élèves (difficultés de compréhension, mais difficulté d'écriture également). De par la nature même de ces objets, les élèves découvrent en même temps les objets mathématiques (en général par un travail explicite avec l'enseignant) et la façon dont on en parle, sans que soit généralement interrogée cette façon de dire les mathématiques (pourtant indissociable de la façon dont on les pense). Je présenterai des propositions d'approches explicites, collectives et réflexives des questions langagières liées à la lecture ou à l'écriture en classe de mathématiques avec les élèves.

Bibliographie :

BAUTIER E. (2001) Pratiques langagières et scolarisation. Revue Française de Pédagogie 137. ENS Lyon. Pp 117-161. http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_137_1_2853

LABORDE C. (1982). Langue naturelle et écriture symbolique, deux codes en interaction dans l'enseignement mathématique. Thèse, Université de Grenoble

REBIERE M. (2013). S'intéresser au langage dans l'enseignement des mathématiques, pour quoi faire ? In BRONNER A. et al. Questions vives en didactique des mathématiques : problèmes de la profession d'enseignant, rôle du langage. Grenoble. La Pensée sauvage

CIS n°793 – « Élaboration de séquences en Français Langue de Scolarisation (FLSco) à partir des démarches du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) : l'exemple des mathématiques »

Auteur.e.s : Celine BEAUGRAND - Université Sorbonne-Nouvelle Paris 3, France

Résumé :

Dans les instructions officielles (Circulaire n° 2012-141 du 02/10/2012) qui prévalent concernant la scolarisation des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA), la maîtrise du français enseigné comme langue de scolarisation apparaît comme l'objectif essentiel. Il s'agit pour partie d'enseigner «la langue instrumentale des différentes disciplines» parmi lesquelles les mathématiques. Toutefois il n'existe ni curriculum ni référentiel officiels auxquels pourraient se référer les enseignants exerçant dans les Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) et les outils pédagogiques sont encore peu nombreux. Comment dès lors définir les objectifs et les contenus d'enseignement prioritaires au vu de l'urgence de la situation pour ces élèves inclus en classe ordinaire dès leur arrivée et du temps limité de prise en charge en UPE2A ? L'intérêt d'un rapprochement méthodologique avec le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) constitue une piste évoquée par différents chercheurs (Verdelhan-Bourgade, 2004 ; Spaëth, 2008 ; Le Ferrec, 2011). Nous élaborons ainsi une démarche de conception de séquences en langue de scolarisation en transposant les démarches d'ingénierie qui ont fait leurs preuves dans le champ de la langue professionnelle (Mangiante & Parpette, 2004 ; Mourlhon-Dallies, 2008) et nous l'expérimentons dans trois disciplines enseignées au collège dont les mathématiques. Dans cette communication nous proposons de présenter les résultats de cette expérimentation qui se décompose en cinq grandes étapes : analyse des besoins, recueil de données, analyse des données, définition des objectifs, élaboration didactique et pédagogique des contenus. Nous nous appuyons sur la collecte de différents discours

oraux et écrits auxquels sont confrontés les élèves dans une classe ordinaire de collège au niveau 6e. Nous avons choisi ce niveau qui vient tout à la fois clore le cycle 3 et initier l'entrée dans le secondaire, faisant l'hypothèse qu'au-delà des contenus disciplinaires, les enseignants accordent une place importante aux aspects méthodologiques pour aider les élèves à construire et organiser leurs apprentissages. Pour les mathématiques nous analysons cinq séances filmées, des extraits du manuel utilisé lors de ces séances, des captations de tableau et des extraits de cahiers d'élèves. Notre analyse montre la grande diversité des discours qui circulent en classe, leurs interrelations et conséquemment les différentes compétences à construire avec les élèves allophones, celles-ci relevant de la dimension langagière mais aussi culturelle, cognitive et méthodologique. Enfin, au-delà de la langue proprement dite, nous nous intéressons à la multiplicité des langages et représentations sémiotiques coexistant dans les matières scolaires et à l'importance des activités de transcodage permettant de passer d'un registre de représentation à un autre, ce qui, selon nous, doit être pris en compte dans le cadre d'une didactique spécifique du français langue de scolarisation. Au-delà d'une perspective descriptive, cette expérimentation s'inscrit dans une visée praxéologique en proposant un modèle de conception de séquences en langue de scolarisation qui part des besoins d'apprentissage des élèves allophones et s'appuie sur certains partis pris didactiques.

Bibliographie :

LE FERREC L. (2012), « Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines », in Le français aujourd'hui, n°176, pp. 37-46.

MANGIANTE J.-M., PARPETTE C. (2004), Le français sur objectif spécifique. De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours, Hachette FLE, Paris.

MOURHLON DALLIES F. (2008), Enseigner une langue à des fins professionnelles, Didier, Paris.

SPAETH V. (2008), « Le français "langue de scolarisation" et les disciplines scolaires », in CHISS J.-L. (dir.) (2008), Immigration, école et didactique du français, Didier, Paris, pp. 64-101.

VERDELHAN-BOURGADE M. (2002), Le français langue de scolarisation. Pour une pédagogie réaliste, Presses Universitaires de France, Paris.

VIGNER G. (2009), Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés, Hachette, Paris.

SYMPOSIUM 394 : ROLE DES COMPETENCES NON ACADEMIQUES DANS LES PARCOURS SCOLAIRES ET PROFESSIONNELS.

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Sophie MORLAIX - IREDU, France

Discutant.e.s : Cathy PERRET

Texte de cadrage :

L'objet de ce symposium est de s'interroger sur le rôle des compétences non académiques dans les parcours des individus, que ces derniers soient des élèves ou des étudiants (Giret, Morlaix, 2016). Alors que les compétences non académiques sont souvent définies par défaut, et par opposition aux compétences académiques disciplinaires, les termes pour les définir sont nombreux. Partant d'une

définition large de la notion de compétence non académique, les différents contributeurs de ce symposium s'interrogent surtout sur la place qu'elles occupent pour éclairer les parcours des élèves ou des étudiants, de l'école primaire à leur insertion sur le marché du travail. Aussi la première contribution de Sophie Morlaix et Agathe Fanchini s'intéresse au lien qui existe entre ces compétences non académiques et la réussite à l'école primaire et plus particulièrement aux effets de genre dans la possession des différentes compétences non académiques. En distinguant deux types de compétences non académiques (Morlaix, 2015) : des compétences sociales inter-individuelles (relation aux autres, empathie, …) et d'autres intra-individuelles (confiance en soi, goût pour la compétition, ….), les auteurs montrent que certaines compétences seraient davantage développées par les filles tandis que d'autres seraient davantage l'apanage des garçons.Toujours à l'école primaire, la contribution de Denis Tavant permet de relier compétences non académiques identifiées chez les élèves et caractéristiques de l'enseignant, certains travaux mettant en évidence un effet enseignant sur les apprentissages des élèves (Bressoux, 2012 ; Hanushek, 2013). Plus particulièrement est mis en relation le profil d'enseignants et le niveau de développement certaines compétences non académiques chez les élèves. La troisième contribution De Barbara Chouquet Chauprade permet d'avoir une vision plus large de l'effet de variables contextuelles sur le développement de certaines compétences non académiques d'élèves scolarisés en zone d'éducation prioritaire. Ainsi, la focale est mise sur le climat de l'établissement scolaire. Plus particulièrement en interrogeant le concept de bien être des élèves (Fouquet Chauprade, 2013 ; Meuret Marivain, 1997), renvoyant à différentes compétences non académiques, l'auteur montre que ce dernier peut en partie au moins construit organisationnellement. La contribution de Julien Berthaud se situe non plus au niveau initial du système éducatif, mais au niveau final, prenant comme contexte d'analyse l'université. Plus particulièrement, son apport permet de prendre en compte des variables encore peu exploitées pour expliciter la réussite étudiante (Duguet, Le Mener, Morlaix, 2016) en mettant en relation la détention de compétences non académiques par les étudiants et leur intégration sociale à l'université.Ensuite, la communication d'Inès Albandéa et Jean François Giret fait un focus sur la sortie de l'enseignement supérieur et sur les compétences non académiques utiles pour s'insérer sur le marché du travail (Bailly, Léné, 2012). A partir de différents matériaux empiriques est mis en évidence l'importance de certaines softs skills pour les recruteurs sur le marché du travail, soft skills qui dépendent en partie du parcours de formation du jeune et de ses caractéristiques personnelles. Pour terminer, la contribution de Emilie CAROZIN et Damien CANZITTU, ouvre des perspectives encore plus larges interrogeant la place de ces compétences non académiques dans la société du 21ème siècle. Ils interrogent plus particulièrement le rôle de l'école et du système de formation dans le développement de compétences non académiques permettant aux élèves de choisir une orientation et de leur permettre de concevoir, de structurer et de développer un projet personnel et professionnel cohérent.

Bibliographie :

Bailly, F., & Léné, A. (2012). The personification of the service labour process and the rise of soft skills: a French case study. Employee Relations, 35(1), 79-97.

Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. Regards croisés sur l'économie, (12), 208-217.

Canzittu, D. & Demeuse, M. (2017). Comment rendre une école réellement orientante ? Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Duguet, A., Le Mener M., Morlaix, S. (2016), The key factors of success at University : what are the contributing factors drawn from education and what are the possible new leads for research, International Journal of Higher Education, vol 5, n°3, pp 217-222.

Fouquet-Chauprade, B. (2013). Ethnicité et bien-être au collège. Sociologie, 4, 431-449.

Giret, JF., Morlaix, S. Dir (2016) Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels, 150 p., EUD, 150 p

Heckman, J.J. et Kautz, T. (2013). Fostering and Measuring Skills: Interventions That Improve Character and Cognition (Working Paper No. 19656). National Bureau of Economic Research.

Meuret D. & Marivain T. (1997), Les inégalités de bien-être au collège, Dossiers Education et Formations, n° 89, pp. 1-88.

Morlaix, S. (2015). Les compétences sociales à l'école primaire : essai de mesure et effets sur la réussite. Carrefours de l'éducation, 2015/2, (40), 183-200.

CIS n°34 – « Profils des enseignants et développement de compétences non académiques chez les élèves de l'école primaire »

Auteur.e.s : Denis TAVANT - IREDU - Université de Bourgogne, France

Résumé :

L'objectif de cette communication est de saisir, à l'aune de variables peu exploitées jusque-là, comme s'élabore la réussite de l'élève à l'école élémentaire.

Nous étudions le niveau de développement chez l'élève de compétences « non académiques » (dans le sens où elles ne sont pas seulement issues de savoirs académiques : Stasz et Brewer, 1999), des compétences peu explorées jusque-là, en raison de la difficulté à les définir et à les mesurer. Ces compétences, qui semblent jouer un rôle essentiel dans les résultats des élèves à l'école, seraient transversales aux disciplines scolaires et mobiliseraient une multitude de ressources intriquées, qu'elles appartiennent au domaine comportemental, émotionnel, social ou cognitif. Parmi la multitude de compétences non académiques, nous en avons choisi six à partir du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015) et du modèle des Big Five (McCrae et Costa, 1999) : la coopération, l'empathie, la maîtrise de soi, l'anxiété, l'estime de soi et l'internalité.

Nous avons recherché les facteurs qui pouvaient être en lien avec ces compétences. Les travaux concernant l'évaluation des pratiques enseignantes montrent un effet de l'enseignant sur les apprentissages des élèves (Mingat, 1984 ; Bressoux, 1994, 2001, 2012 ; Hanushek, 2002, 2014). C'est pourquoi nous analysons, à travers sa communication verbale et non verbale en situation d'interaction avec les élèves, l'influence des actions de l'enseignant sur le niveau de compétences des élèves. Nous avons identifié huit caractéristiques subjectives du comportement enseignant (directivité, soutien, empathie, responsabilisation, incertitude, insatisfaction, réprimande et sévérité) que nous avons complétées avec des caractéristiques objectives (âge, sexe, formation, expérience, auto-formation, contexte).

Nous faisons donc l'hypothèse que (1) les caractéristiques objectives des enseignants du premier degré sont liées au niveau de développement des compétences non académiques et que (2) leurs

caractéristiques subjectives sont aussi en lien avec le niveau de développement des compétences non académiques.

Afin d'opérationnaliser ces hypothèses, nous avons récolté des données sur les caractéristiques objectives des enseignants à partir de questionnaires auto-déclaratifs, complétés par les enseignants et des données sur les caractéristiques subjectives des enseignants, recueillies à partir de la double perception des élèves et des enseignants, ce qui nous a permis de constituer un Profil Interactionnel de l'Enseignant (PIE). D'autre part, les élèves ont rempli, en début et en fin d'année scolaire, un questionnaire qui recensait, à partir de tests et questionnaires validés, des indicateurs susceptibles de décrire leurs compétences non académiques. Notre échantillon est constitué de 623 élèves de CE2, CM1 et CM2 et de 26 enseignants plutôt expérimentés (13 en milieu urbain et 13 en milieu rural).

L'examen des profils interactionnels des enseignants révèle de fortes disparités entre les enseignants et des différences pour quelques enseignants entre les perceptions des élèves et l'auto-perception de l'enseignant. Nous essayons donc d'établir si certains profils d'enseignants agissent diversement sur le niveau de compétences selon le type de compétences pris en compte et si ces profils ont des liens différenciés avec le niveau de compétence de l'élève selon le niveau de performance de celui-ci. Nous vérifions aussi les liens entre les caractéristiques objectives des enseignants et les compétences non académiques.

Bibliographie :

Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. Regards croisés sur l'économie, (12), 208-217.

Heckman, J.J. et Kautz, T. (2013). Fostering and Measuring Skills: Interventions That Improve Character and Cognition (Working Paper No. 19656). National Bureau of Economic Research.

Korbel, V. et Paulus, M. (2017). Do Teaching Practices Impact Socio-Emotional Skills? (SSRN Scholarly Paper No. ID 2990770). Rochester, NY: Social Science Research Network.

Morlaix, S. (2015). Les compétences sociales à l'école primaire : essai de mesure et effets sur la réussite. Carrefours de l'éducation, 2015/2, (40), 183-200.

Nangle, D. W., Hansen, D. J., Erdley, C. A., Norton, P. J. (Éd.). (2010). Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills. New York: Springer-Verlag. Repéré à //www.springer.com/gb/book/9781441906083

Wubbels, T. et Brekelmans, M. (2006). Two Decades of Research on Teacher-Student Relationships in Class. International Journal of Educational Research, (43), 6–24.

CIS n°404 – « Quelles compétences pour se réaliser et contribuer à la société du 21ème siècle? »

Auteur.e.s : Damien CANZITTU, Emilie CAROSIN - Université de Mons, Belgique

Résumé :

Aujourd'hui, les organisations internationales, telles que l'UNESCO, l'OCDE ou encore le Forum Economique mondial mettent en avant le besoin de former toute personne à un ensemble de compétences et de capacités leur permettant de s'intégrer au marché du travail. Celles-ci sont particulièrement liées à des notions telles que l'adaptabilité, la flexibilité, la recherche d'autonomie, la réflexivité ou encore l'efficacité et l'efficience. Elles posent cependant question en regard des objectifs qui les sous-tendent. En effet, si leur développement induit un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être chez l'individus, elles entraînent un certain nombre de questions sur la possibilité et la capacité de ces personnes à avoir un travail décent. En effet, ces compétences font que le travailleur est amené à s'autogérer de plus en plus, seul et donc à organiser son activité à un moment t, mais également à planifier son propre développement de carrière.

Si la société en général peut poser (et pose) ce type de question (cf. les études de l'OCDE ou de l'UNESCO par exemple), l'école est également un lieu propice à ce questionnement puisque qu'elle forme les citoyens de demain. Ainsi, les interventions éducatives d'orientation (approche éducative de l'orientation ; approche orientante) peuvent fournir des activités et des mises en place pédagogiques et didactiques favorisant le développement de telles compétences, réfléchies, dont la maturation a fait l'objet pendant les années scolaires et conjointes à l'évolution des élèves durant leur cursus. Ces compétences d'orientation ont pour but de sensibiliser les élèves à l'orientation et leur permettre de concevoir, de structurer et de développer un projet personnel et professionnel cohérent tout en visant à leur assurer, par leur travail et par l'encadrement dont ils bénéficient entre les murs scolaires, de futures conditions de travail décentes.

Notre intervention questionne ces compétences en regard du rôle de l'Ecole dans le développement de l'orientation et les propos tenus sont étayés par nos recherches dans le domaine de l'accompagnement des projets d'orientation en Belgique francophone (approche orientante) et particulièrement dans l'élaboration d'un référentiel de compétences vocationnelles.

Bibliographie :

Bauman, Z. (2007). Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty. Cambridge, UK: Polity Press.

Brehaut, S., & Demeuse, M. (2016). Etude de la validité concourante de l'outil orientant québécois VIP à l'aide du questionnaire d'investigation des intérêts professionnels Hexa 3D. Mesure et Evaluation En Education, 39(2), 85–113. https://doi.org/10.7202/1038243ar

Canzittu, D. & Demeuse, M. (2017). Comment rendre une école réellement orientante ? Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Commission européenne. (2010b). EUROPE 2020. Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive. Bruxelles: Commission européenne.

Demeuse, M. & Lafontaine, D. (2005). L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique. Revue internationale d'éducation Sèvres, 38, 35-51.

Franquet, A., Friant, N., & Demeuse, M. (2010). (S') orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique : la part du choix. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 39(4). https://doi.org/10.4000/osp.2937

Guichard, J. (2016a). Career guidance, education, and dialogues for a fair and sustainable human development. In J. Guichard, V. Drabik-Podgorna, M. Podgórny (eds.), Counselling and dialogues for sustainable human development. Toruń (PL): Wyd. Adam Marszałek.

Guichard, J., & Pouyaud, J. (2018). Life Design dialogues for self's construction. In J. A. Athanasou & H. N. Perera (Eds.), International Handbook of Career Guidance (2nd edition) (chap. 14). New-York: Springer.

International Labor Organisation. (2016). Decent Work Agenda. Geneva: International Labour Office.

International Labor Organisation. (2017). Rapport mondial sur les salaires 2016/2017: les inégalités salariales au travai. (International Labour Office (ILO), Ed.).

Loisy, C., & Carosin, E. (2017). Concevoir et accompagner le développement du pouvoir d'agir des adolescent.e.s dans leur orientation. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 46(1).

Maree, J. G. (2018). Innovative career construction counselling for a creative adolescent. British Journal of Guidance & Counselling, 0(0), 1–16.

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) (2015).Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2015 : Les jeunes, les compétences et l'employabilité. Paris : OCDE.

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE). Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills. OECD Skills Studies. https://doi.org/10.1787/9789264258051-en

Ribeiro, M. A. (2018). Towards diversified ways to promote decent working trajectories: A life and career design proposal for informal workers. In Cohen-Scali, V. et al. (Eds.), Interventions in career design and education (pp. 180-201). New York NY: Springer.

World Economic Forum. (2016). The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Growth Strategies, (january), 2–3. https://doi.org/10.1177/1946756712473437

World Economic Forum. (2018). Towards a reskilling revolution: a future of jobs for all. World Economic Forum, (January).

CIS n°412 – « Le rôle des compétences sociales dans la réussite à l'école primaire : un effet de genre ? »

Auteur.e.s : Sophie MORLAIX - IREDU, France

Résumé :

Alors que certains travaux de recherche attestent du « succès scolaire massif des filles » notamment à l'école primaire (Duru-Bellat, 2008 ; Rouyer, Mieyaa et Le Blanc, 2014), cette réussite s'estompe au cours de la scolarité, et les choix faits par ces dernières en termes d'orientation ou de parcours professionnels s'avèrent bien différents de ceux des garçons. Le sexe des élèves comme variable explicative des différences d'acquisitions, de réussite et de parcours scolaires, reste ainsi mobilisé dans de nombreux travaux questionnant également la socialisation de genre.

L'objectif de cette communication est de proposer une analyse des inégalités de réussite en fin d'école élémentaire, entre filles et garçons, en intégrant des scores de compétences dites « sociales ». Ces compétences sociales, désormais intégrées au Socle commun en France et dont la

place est réaffirmée dans le nouveau Socle commun de connaissances semblent influencer les parcours scolaires et professionnels des individus et exercer un effet sur la transmission et la définition des savoirs scolaires. Résultant notamment des processus de socialisation, ces compétences complémentaires des compétences professionnelles aujourd'hui recherchées sur le marché du travail participent à la constitution du capital humain décisif en termes d'orientation professionnelle et scolaire.

Suite à un travail de définition théorique et à l'aide d'une enquête quantitative, vingt-six compétences sociales et comportements telles que l'empathie, l'application ou la confiance en soi, ont été évaluées auprès d'un échantillon de 855 élèves de CE2, CM1 et CM2.

Les différents résultats que nous présenterons permettent d'approfondir la compréhension de la réussite scolaire des filles à l'école primaire. En distinguant deux types de compétences non académiques (Morlaix, 2015 ; Fanchini, 2016) : les inter-individuelles (comportements vis-à-vis des autres) des compétences intra-individuelles (comportements vis-à-vis de soi), cette recherche met en évidence des différences genrées dans le développement de ces deux familles de compétences : tout comme Felouzis (1993) l'avait démontré, les filles ont un rapport à l'école bien plus favorable que les garçons et font preuve d'attitudes plus conformes à l'institution. Ces comportements déjà signalés comme importants pour la réussite, sont la traduction de compétences sociales acquises notamment lors du processus de socialisation des enfants. D'après nos analyses, les filles maîtrisent par exemple davantage le « métier d'élève » et les compétences sociales interindividuelles propices à la réussite, les garçons développant davantage de compétences sociales intra-individuelles, leur permettant des choix scolaires plus ambitieux.

Bibliographie :

FANCHINI A. (2016), « Les compétences sociales développées par les élèves dans les dispositifs d'accompagnement scolaire », Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, soutenue le 01/07/16 à l'université de Bourgogne Franche Comté.

MORLAIX S. (2015), -« Les compétences sociales à l'école primaire. Essai de mesure et effets sur la réussite », Carrefour de l'éducation, 2015, n°40, pp. 175-192.

FELOUZIS G. (1993), "interactions en classe et réussite scolaire- Une analyse des différences filles-garçons", Revue Française de Sociologie n ° XXXIV, pp 199-222

CIS n°414 – « Le rôle des compétences sociales dans la réussite des filles à l'école primaire »

Auteur.e.s : Sophie MORLAIX, Agathe FANCHINI - IREDU UBFC, France

Résumé :

Alors que certains travaux de recherche attestent du « succès scolaire massif des filles » notamment à l'école primaire (Duru-Bellat, 2008 ; Rouyer, Mieyaa et Le Blanc, 2014), cette réussite s'estompe au cours de la scolarité, et les choix faits par ces dernières en termes d'orientation ou de parcours professionnels s'avèrent bien différents de ceux des garçons. Le sexe des élèves comme variable explicative des différences d'acquisitions, de réussite et de parcours scolaires, reste ainsi mobilisé dans de nombreux travaux questionnant également la socialisation de genre.

L'objectif de cette communication est de proposer une analyse des inégalités de réussite en fin d'école élémentaire, entre filles et garçons, en intégrant des scores de compétences dites

« sociales ». Ces compétences sociales, désormais intégrées au Socle commun en France et dont la place est réaffirmée dans le nouveau Socle commun de connaissances semblent influencer les parcours scolaires et professionnels des individus et exercer un effet sur la transmission et la définition des savoirs scolaires (Gendron, 2007 ; Heckman et Kautz, 2012 ; OCDE, 2015 ; Duru-Bellat, 2015). Résultant notamment des processus de socialisation, ces compétences complémentaires des compétences professionnelles (Hernandez, 2016) aujourd'hui recherchées sur le marché du travail participent à la constitution du capital humain décisif en termes d'orientation professionnelle et scolaire (Gendron, 2010 ; Erard, 2014).

Suite à un travail de définition théorique et à l'aide d'une enquête quantitative, vingt-six compétences sociales et comportements telles que l'empathie, l'application ou la confiance en soi, ont été évaluées auprès d'un échantillon de 855 élèves de CE2, CM1 et CM2.

Les différents résultats que nous présenterons permettent d'approfondir la compréhension de la réussite scolaire des filles à l'école primaire : tout comme Felouzis (1990) l'avait démontré, ces dernières ont un rapport à l'école bien plus favorable que les garçons et font preuve d'attitudes plus conformes à l'institution. Ces comportements déjà signalés comme importants pour la réussite par Felouzis sont la traduction de compétences sociales acquises notamment lors du processus de socialisation des enfants. D'après nos analyses, les filles maîtrisent par exemple davantage le « métier d'élève » et les compétences sociales interindividuelles propices à la réussite, les garçons développant davantage de compétences sociales intra-individuelles, leur permettant des choix scolaires plus ambitieux. Pour reprendre les mots de Gendron (2007, 2010), nous pouvons ainsi reconnaître dans ces résultats un avantage en termes de capital social voire émotionnel pour les filles, expliquant leurs meilleures performances scolaires.

Bibliographie :

Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ?. Travail, genre et sociétés, 19(1), 131-149

Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. Formation Emploi, 130(2), 13-29.

Erard, C. (2014). Compétitrices mais pas toujours... Capital sportif et parcours de réussite d'étudiantes en STAPS. In Journées d'étude sur les compétences non académiques dans les parcours scolaires et professionnels. Dijon.

Felouzis, G. (1990). Filles et garçons au collège : comportements, dispositions et réussite scolaire en sixième et cinquième (Thèse de Doctorat). Université de Provence - I, Aix-en-Provence.

Gendron, B. (2007). Capital émotionnel fille-garçons : quelles différences à l'école. In Carrières scolaires - Symposium Genre et Education. Strasbourg.

Gendron, B. (2010). Filles, garçons : quel capital émotionnel pour quelles conséquences ?. Tréma, 32, 39-47.

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. Labour Economics, 19(4), 451-464.

Hernandez, L. (2016). Programmes de développement des compétences sociales et d'insertion professionnelle chez les etudiant.e.s : efficacité et limites. L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 45(3).

OCDE. (2015). Skills for Social Progress : The power of Social and Emotional Skills. Paris: OECD Skills Studies.

Rouyer, V., Mieyaa, Y., & Le Blanc, A. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées. Revue française de pédagogie, 187, 97-137.

CIS n°427 – « Compétences non académiques, socialisation, et réussite universitaire »

Auteur.e.s : Julien BERTHAUD - IREDU-Université de Bourgogne, France

Résumé :

De nombreux travaux de synthèse (Duguet, Le Mener & Morlaix, 2016 ; Giret et al., 2017) soulignent l'effet de différents facteurs individuels sur les parcours universitaires des étudiants, et plus particulièrement sur la réussite en première année. Si les caractéristiques sociodémographiques des étudiants, leurs conditions de vie ou encore leurs capacités cognitives jouent peu voire pas, de façon directe, sur la réussite (Barouillet, Camos, Morlaix & Suchaut, 2008), a contrario, d'autres caractéristiques individuelles comme la motivation et le métier d'étudiant tiennent une part explicative plus conséquente (Morlaix & Le Mener, 2015). D'aucuns s'accordent cependant à dire que le parcours scolaire de l'étudiant, notamment le nombre de redoublements, la série et la mention obtenue au baccalauréat, constituent les variables les plus prédictives de la réussite. Toutefois, cette revue de la littérature scientifique, qui ne se prétend pas être exhaustive, permet de montrer que certaines dimensions restent encore à explorer. Parmi ces dernières, des variables contextuelles liées notamment aux pratiques pédagogiques (Duguet, 2014) peuvent proposer des pistes intéressantes. Par ailleurs, l'importance des processus interactionnels dans l'explication des parcours étudiants a pu être démontrée dans de nombreux travaux (Tinto, 1975 ; Neuville et al., 2013), révélant l'influence significative de l'intégration sociale sur la persévérance à l'université. Néanmoins, les effets sur la réussite académique des étudiants sont à l'inverse peu explorés.

Cette communication se propose ainsi de faire un focus sur des variables individuelles encore peu explorées dans les travaux français jusqu'à présent, à savoir les compétences dites non académiques développées par les étudiants ainsi que leur intégration sociale à l'université, et qui pourraient permettre d'expliciter une part des inégalités de réussite encore inexpliquée. A partir d'une collecte de données réalisée auprès de 1365 étudiants inscrits en 1ère, 2ème et 3ème année de Licences généralistes, cette recherche propose ainsi, dans un premier temps, une mesure affinée de l'intégration sociale étudiante rendant compte de son caractère multidimensionnel. Puis, dans un deuxième temps, les sources et conditions de cette intégration sont interrogées à travers l'influence de facteurs contextuels, institutionnels et individuels, parmi lesquels sont considérées les compétences non académiques qui illustrent, entre autres, les aptitudes sociales des étudiants. En dernier lieu, la place occupée par l'intégration sociale et les compétences non académiques au sein des parcours étudiants et des déterminants de leur réussite académique est questionnée.

Bibliographie :

Barrouillet, P., Camos, V., Morlaix, S. & Suchaut, B. (2008). Compétences scolaires, capacités cognitives et origine sociale: quels liens à l'école élémentaire? Revue Française de Pédagogie, n°162, 5-14.

Duguet, A. (2014). Les pratiques pédagogiques en première année universitaire: description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne.

Duguet, A., Le-Mener, M. & Morlaix, S. (2016). Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en éducation? Quelles perspectives de recherche? Spirale - Revue de Recherches en Éducation, n° 57, 31-53.

Giret, J.-F., Morlaix, S. (Resp.), Berthaud, J., Érard, C., Guégnard, C. & Perret, C. (2017). La réussite dans l'enseignement supérieur (Rapport intermédiaire pour le Conseil national d'évaluation du système scolaire). Dijon: Institut de recherche sur l'éducation.

Morlaix, S. & Le-Mener, M. (2015). La motivation des étudiants à l'entrée à l'université: quels effets directs ou indirects sur la réussite? Recherches en éducation, n° 22, 152-167.

Neuville, S., Frenay, M., Noel, B. & Wertz, V. (2013). Persévérer et réussir à l'université. Louvain : Presses universitaires de Louvain.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher Education: A theorical synthesis of recent research. Review of Educational Research, 45(1), 89-125.

CIS n°444 – « Les compétences non académiques utiles aux étudiants sur le marché du travail »

Auteur.e.s : Ines ALBANDEA, Jean-François GIRET - IREDU, France

Résumé :

Les jeunes tout au long de leurs parcours de formation, au sein et en dehors du système éducatif, vont acquérir une diversité de compétences qu'ils peuvent valoriser sur le marché du travail. Si de nombreuses recherches ont montré que les niveaux de compétences en littératie et en numératie ont un impact spécifique sur le marché du travail,pour des diplômés qui ont pourtant le même niveau d'études (par exemple, Branche Seigeot, 2013), d'autres travaux se sont également intéressés à l'impact des «soft skills» sur le début des parcours professionnels. La définition exacte de ces «softs skills» comme leur mesure ouvrent la voie à d'importantes questions méthodologiques (Gutman et Schoon, 2013), même si de nombreux travaux soulignent le poids de ces compétences dans le système éducatif comme sur le marché du travail (Duru-Bellat, 2015).

D'un point de vue méthodologique, les travaux cherchant à identifier l'effet de ces compétences sur l'accès à l'emploi se basent soit sur des enquêtes auprès des employeurs, soit sur des enquêtes auprès des jeunes diplômés. Dans le premier cas, les compétences peuvent être appréhendées par les employeurs de manière directe ou indirecte, par le biais de différents éléments de l'expérience des candidats lors d'une embauche. En interrogeant près de 150 DRH, Lazuech (2000) montre l'importance de certaines compétences qu'il associe à la personnalitédes candidats, surtout lorsqu'il faut les départager à profils comparables. Même si certains travaux soulignent un risque d'essentialisation de ces compétences dans le discours des employeurs, elles apparaissent comme un élément clé des recrutements dans certains secteurs (Bailly, Léné, 2012). Dans le second cas, des enquêtes auprès des jeunesi ntroduisent différents types de test de compétences qui peuvent être associés à des compétences sociales et comportementales. La revue de littérature de Kautz et al. (2014) recensent plusieurs dizaines de recherches qui plaident pour un effet positif sur le marché du travail de ces compétences, mesurées en amont du parcours des individus, à partir d'échelles de mesure, souvent réalisées par des psychologues.

Ce projet de communication s'articule autour de deux matériaux empiriques complémentaires pour appréhender l'impact que peuvent avoir les softs-skills sur l'insertion professionnelle des jeunes.

Le premier se base sur une enquête auprès d'une soixantaine de recruteurs concernant l'évaluation des candidatures de jeunes diplômés de master universitaire ou de grandes écoles. À l'aide de la méthode des vignettes (Di Stasio, 2014), méthode qui se distingue de la méthode du testing, il s'agit de demander à des recruteurs d'évaluer des CV fictifs en fonction de la probabilité qu'ils proposent un entretien à chaque candidat, l'objectif étant de faire ressortir les variables qu'ils jugent importantes. Nous montrons notamment que quelques signaux des «softs skills» comme l'engagement dans une association étudiante ou les expériences de travail en équipe dans le CV influencent la probabilité que les recruteurs proposent un entretien d'embauche aux candidats.

Dans notre deuxième terrain, des indicateurs de compétences telles la persévérance, l'estime de soi et la prise de risque ont été construits, lors d'un module expérimental d'enquête mené par le Céreq. Un échantillon représentatif au niveau national d'environ 2 700 diplômés de master ayant répondu à l'enquête Génération 2010 ont été réinterrogés en 2014, lorsqu'ils étaient en emploi. Différentes méthodes de régression indiquent que ces softs skills affectent les salaires, notamment pour les emplois les plus qualifiés.

Ces résultats, basés sur deux terrains différents, montrent qu'au-delà du diplôme, ces soft skills améliorent aussi la situation des jeunes diplômés sur le marché du travail. Se pose cependant la question du mode d'acquisition de ces compétences souvent très inégalement réparties en fonction du milieu social des jeunes et de leur parcours scolaire.

Bibliographie :

Bailly, F., & Léné, A. (2012). The personification of the service labour process and the rise of soft skills: a French case study. Employee Relations, 35(1), 79-97.

Branche-Seigeot, A. (2013). La valorisation des compétences de base sur le marché du travail français. Recherches en éducation, n° 5, 14-24.

Di Stasio, V. (2014). Education as a signal of trainability: Results from a vignette study with Italian employers. European Sociological Review, 30(6), 796-809.

Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. Formation emploi, (2), 13-29

Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013). The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. Education Endowment Foundation

Kautz, T., Heckman, J., Diris, R., ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success (No. 8696). Institute for the Study of Labor (IZA).

Lazuech, G. (2000), « Recruter, être recrutable: l'insertion professionnelle des jeunes diplômés d'écoles d'ingénieurs et de commerce ». Formation emploi, 69(1), 5-19.

CIS n°610 – « Développement et évaluation des compétences non académiques dans les systèmes éducatifs »

Auteur.e.s : Barbara FOUQUET-CHAUPRADE - université de Genève, Suisse

Résumé :

Dans le cadre de cette communication, nous nous intéresserons aux effets des politiques d'éducation prioritaire sur les compétences non académiques des élèves. Plus exactement, nous chercherons à comprendre si la labélisation « Education Prioritaire » a un effet sur le bien-être scolaire des élèves.

Ces politiques cherchent à compenser les effets d'une concentration d'élèves plus souvent issus des milieux sociaux populaires et/ou issus de l'immigration. Sans agir directement sur la ségrégation, elles cherchent à en compenser les effets. Celle-ci « implique des conséquences négatives pour les individus qui sont « cantonnés » à un espace particulier (…). Cela implique aussi un accès limité aux biens culturels et scolaires, tels que les diplômes, les savoirs ou encore les opportunités d'accéder à telle ou telle filière d'enseignement » (Felouzis et al., 2005). Nous savons que les effets de la ségrégation sont nombreux et qu'elle agit à la fois sur les compétences académiques des élèves, leurs résultats scolaires et leurs orientations (e.g., Charmillot, 2013 ; Felouzis, 2003 ; Oberti, 2007 ; OECD, 2013), mais également sur leurs sociabilités (e.g., van Zanten, 2001 ; Duru-Bellat, 2004 ; Rossier-Fusco, 2003), sur leur expérience scolaire (Payet, 1995) ou sur la violence scolaire et le sentiment de victimisation (Debarbieux et al., 2012) etc. En suivant, nous pouvons faire l'hypothèse que ces situations de ségrégation ont également des effets sur le bien-être scolaire. Celui-ci « s'apparente davantage [que le climat scolaire] au vécu des élèves et au jugement qu'ils portent sur eux-mêmes au sein de l'école. Le climat est en quelque sorte la forme agrégée du bien-être scolaire, constitué de la rencontre des jugements, réputations et opinions que portent les enseignants, chefs d'établissement, élèves, familles et riverains sur l'établissement. Le bien-être scolaire apparaît davantage comme une dimension rendant compte des effets subjectifs de l'école sur les individus. » (Fouquet-Chauprade, 2013, p. 432). Nous avons pu montrer dans le contexte français, et dans les collèges ségrégués, que le bien-être scolaire était en partie au moins construit organisationnellement. Nous avons pu montrer par exemple (Fouquet-Chauprade, 2013 ; 2014) que le bien-être scolaire est lié à la composition ethnique et sociale de la classe.

Le contexte genevois est propice à prolonger ces premiers résultats. En effet, la Politique d'Enseignement Prioritaire genevois concerne les écoles primaires aux profils sociaux et scolaires plus désavantagés. Cette politique s'est mise en place progressivement depuis 2006. Jusqu'à un temps récent, les établissements avaient le choix d'entrer ou non dans le réseau. Cette situation a produit un contexte que l'on peut qualifier de quasi-expérimental puisque des établissements aux mêmes caractéristiques sociales et scolaires étaient dans le REP alors que d'autres n'avaient pas souhaité y entrer. Cette communication s'appuiera sur les résultats d'une partie de la recherche « Les effets identitaires du label « Education Prioritaire » (Fouquet-Chauprade & Dutrévis : https://www.unige.ch/fapse/ggape/recherchesencours/recherche-rep/) et s'appuiera sur l'analyse des questionnaires administrés à 400 élèves de 8P (dernière année de primaire) dans trois contextes différents : écoles REP, écoles quasi-REP (mêmes caractéristiques que les établissements REP mais non labélisé) et écoles non-REP favorisées.

Bibliographie :

Fouquet-Chauprade, B. (2013). Ethnicité et bien-être au collège. Sociologie, 4, 431-449.

Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-Being in schools: a conceptual model. Health Promotion International, 17, 79-87

Meuret D. & Marivain T. (1997), Les inégalités de bien-être au collège, Dossiers Education et Formations, n° 89, pp. 1-88.

SYMPOSIUM 398 : ACTUALITE DES PROBLEMATIQUES DE L'EDUCATION ARTISTIQUE EN FRANCE, AU QUEBEC ET EN SUISSE

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Marie-Pierre CHOPIN - Université de Bordeaux, CeDS (EA 7440), France

Discutant.e.s : Jérémy SINIGAGLIA

Texte de cadrage :

A l'heure où l'éducation artistique se pense à l'échelle mondiale (Bamford, 2006 ; Aden, 2015 ; Fourreau, 2018), ce symposium se centrera sur l'actualité des problématiques relevant de ce domaine dans trois espaces francophones : la France, le Québec et la Suisse.

Loin de viser un bilan exhaustif des discours et productions sur le sujet, le symposium proposera un état des lieux des problématiques qui s'y réfèrent. L'accent mis sur les problématiques s'explique par l'importance à saisir tout à la fois les contextes politiques et éducatifs du développement de l'éducation artistique dans ces espaces (problématiques sociales), et les approches scientifiques qui lui sont consacrées en sciences de l'éducation. En arrière-plan, il s'agira d'examiner si cet espace de recherche peut abriter une spécialisation effective autour des questions artistiques, comme on l'observe déjà dans d'autres secteurs des sciences sociales (la sociologie de la culture en particulier – Détrez, 2014 ; Sinigaglia J. & Thibault A., 2018).

Quelles questions sont principalement traitées par les chercheurs de sciences de l'éducation à propos d'art ? Comment se positionnent-elle au regard des thématiques de l'éducation artistique (EA) dispensée dans les institutions spécialisées (écoles, conservatoires, etc.), et de celles liées à l'éducation dite « artistique et culturelle » (EAC), censée "atteindre" un plus large public dans un souci affiché de démocratisation culturelle ? D'autres sujets sont-ils traités à côté de ces deux pôles ? Quelles approches théoriques sont dès lors mises en œuvre par les chercheurs ? Quels types de rapport au(x) terrain(s) peuvent être identifiés (recherche action, recherche critique, missions d'expertise de dispositifs, etc.) ? Quels résultats, enfin, ont été produits et diffusés à propos de cette thématique ?

Si les contributeurs réunis dans ce symposium sont caractérisés par leur implication dans la recherche sur l'éducation artistique, il s'agira pour eux de prendre du recul relativement à leurs travaux pour construire une lecture plus globale et réflexive sur l'état de la recherche dans leur espace géographique (respectif) et disciplinaire (commun). Quatre axe de questionnement sont proposés :

1. Celui des visibilités sociale, politique et scientifique des problématiques de l'éducation artistique dans leur espace géographique respectif, où la dimension chronologique sera particulièrement attendue (depuis quand et depuis quels espaces parle-t-on d'éducation artistique en France, au Québec et en Suisse) ?
2. Celui des jeux de langage, au sens de Wittgenstein (1996), associés aux discours institutionnels (politiques ou artistiques) et scientifiques sur l'éducation artistique.
3. Celui de la place accordée à l'évaluation (Nicolas & Gerbaud, 2016) dans les problématiques de l'éducation artistique (Lauret, 2014) et à ses répercussions possibles sur la production de la recherche en sciences de l'éducation.
4. Enfin, celui concernant les principaux résultats produits par les travaux en sciences de l'éducation sur le domaine de l'éducation artistique en France, au Québec et en Suisse.

Dans le but d'accompagner le travail de réflexivité décelable à travers la déclinaison de ces quatre axes (dont les contributeurs pourront néanmoins s'emparer de façon souple, ajoutant ou regroupant des axes de questionnement par exemple), le rôle de discutant dans ce symposium sera confié à un chercheur extérieur au champ des sciences de l'éducation. La fonction de discussion sera ainsi assurée par un sociologue et politiste (J. Sinigaglia université de Strasbourg), dont les travaux et activités de formation portent sur la gestion des politiques de la culture.

Bibliographie :

Aden J. (dir.) (2015). Théâtre et éducation dans le monde. De nouveaux territoires d'utopies. Manage, Lansman.

Bamford A. (2006). The Wow Factor: global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education. Münster/Berlin, Waxmann.

Détrez C. (2014). Sociologie de la culture, Armand Colin, coll. "Cursus".

Fourreau E. (dir.) (2018). - L'éducation artistiqe dans le monde. Récits et enjeux. Toulouse: Editions de l'attribut. 315 p.

Lauret J.-M. (2014). – L'art fait-il grandir l'enfant? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle. Toulouse: Editions de l'attribut, 157 p., coll. "La culture en questions".

Nicolas, Y. & Gergaud, O. (2016). Évaluer les politiques publiques de la culture. Paris: Ministère de la Culture - DEPS.

Sinigaglia J. & Thibault A. (2018). « Questions d'in-disciplines. Genèse et transgressions des frontières de la sociologie de l'art et de la culture », Biens symboliques/Symbolic Goods, n°3.

Wittgenstein L. (1996). – Le cahier bleu et le cahier brun. [Préface C. Imbert, trad. M. Goldberg &J. Sackur]. Sl: Editions Gallimard, 313 p., coll. "Bibliothèque de philosophie".

CIS n°399 – « L'éducation artistique est-elle un domaine d'étude pour les sciences de l'éducation en France ? »

Auteur.e.s : Marie-Pierre CHOPIN - Université de Bordeaux, CeDS (EA 7440), France

Résumé :

Cette communication s'inscrit dans le symposium Actualité des problématiques de l'éducation artistique en France, au Québec et en Suisse auquel elle contribuera pour le contexte français. S'il est vrai en effet que la thématique de l'éducation artistique se déploie aujourd'hui à un niveau mondial (Bamford, 2006 ; Aden, 2015 ; Fourreau, 2018), la prise en compte du contexte national (aux plans politique, artistique et éducatif) et de son évolution sur le dernier siècle notamment, permet de comprendre au croisement de quelles influences le domaine de l'éducation artistique a pu émerger (Poulot, Pire & Bonnet, 2010). Après avoir brièvement rappelé ces conditions, en référant à la littérature disponible permettant de mieux les circonscrire (Pignot & Saez, 2013 ; Compère, 2018), il s'agira de resserrer la discussion autour d'une question pouvant s'exposer clairement : comment les sciences de l'éducation se sont-elles emparées (si tant est qu'elles l'aient véritablement fait) de cette thématique de l'éducation artistique en France ?

Cette question sera déclinée de sorte à rendre son traitement possible, et à envisager des comparaisons avec l'état de la discipline dans les deux autres pays concernés (le Québec et la Suisse). Quel.le.s chercheur.e.s français.es sont à ce jour associé.e.s aux publications les plus visibles dans le domaine de l'éducation artistique, faisant ainsi valoir, ou non, les sciences de l'éducation comme discipline contributrice ? Comment la thématique de l'éducation artistique est-elle présente au sein des publications propres à la discipline ? Est-il possible de déceler les « objets » catalysant les regards des chercheurs le cas échéant (la question du corps, de la scolarisation de pratiques non exogènes, du partenariat entre artistes et enseignants, de la mise en œuvre ou l'évaluation de dispositifs ? Etc.). Et, de façon plus subtile, est-il dès lors possible d'associer ces objets à des découpages de territoire internes au domaine des sciences de l'éducation, dont le caractère multi-référentiel et pluriel (Ardoino, 1992) est parfois remplacé par une juxtaposition de regards disciplinaires : ceux des philosophes de l'éducation, par exemple, saisissant la question de l'expérience esthétique de l'enfant ? De sociologues donnant la part belle à la transformation des structures de formation et aux processus d'institutionnalisation associés ? Des chercheurs issus de la didactique de l'EPS ou des APSA optant pour une entrée par la question de la mise en jeu du corps ? Etc.

C'est ainsi une analyse de l'état de l'art dans le domaine des sciences de l'éducation françaises et à propos de l'éducation artistique, que nous nous livrerons. Elle sera basée sur un travail de recensement et d'organisation des références disponibles dans la littérature de recherche et sur l'étude de leur agencement au sein des espaces de production scientifique, institutionnels voire politiques au sein au sein desquels gravite l'éducation artistique. Ses enjeux, enfin, seront à la fois scientifiques et praxéologiques. Sur le premier plan, il s'agira de comprendre comment une discipline marquée du sceau de la pluridisciplinarité parvient ou non à mettre au travail cette dernière à propos d'un objet fortement prédisposé à ce type d'approche. Au niveau plus praxéologique, l'examen mené permettra de rendre saillants les ensembles de résultats déjà produits par la discipline en interrogeant leur pouvoir actuel ou futur à contribuer au débat public en matière d'éducation artistique.

Bibliographie :

Aden J. (dir.) (2015). Théâtre et éducation dans le monde. De nouveaux territoires d'utopies. Manage, Lansman.

Bamford A. (2006). The Wow Factor: global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education. Münster/Berlin, Waxmann.

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. Pratiques de Formation, 25-26, 15-34

Fourreau E. (dir.) (2018). - L'éducation artistiqe dans le monde. Récits et enjeux. Toulouse: Éditions de l'attribut. 315 p.

Poulot D., Pire J.-M. & Bonnet A. (Dir.) (2010). - L'éducation artistique en France. Du modèle académique et scolaire aux pratiques actuelles XVIIIe-XIXe ièccles. Rennes: PUR, 383 p., coll."Art & société".

Bordeaux M.-C.(2018). "L'EAC, ou la construction progressive d'un agenda politique en France pour les arts et la culture à l'école", in E. Fourreau (dir.), L'éducation artistique dans le monde, Toulouse: Editions de l'Attribut, p. 259-269.

Pignot L. & Saez J.-P. (dir.) (2013). Dossier "Education artistique et culturelle : pour une politique durable". L'Observatoire, 42,(1).

CIS n°426 – « L'éducation artistique du point de vue des chercheurs québécois »

Auteur.e.s : Myriam LEMONCHOIS - Université de Montréal, Canada

Résumé :

Cette communication s'inscrit dans le symposiumActualité des problématiques de l'éducation artistique en France, au Québec et en Suisseauquel elle contribuera pour le contexte québécois. Dans les écoles primaires et secondaires québécoises, l'éducation artistique est donnée sous forme de cours d'arts et de projets artistiques et culturels, qui permettent de créer des ponts entre les écoles et les milieux artistiques. Quatre arts sont enseignés : les arts plastiques (nommés « arts visuels » au secondaire), la danse, l'art dramatique et la musique.Des enjeux sociaux, économiques et moraux traversent l'histoire de l'enseignement des arts (Efland, 1990), avantla présentation des recherches dans le domaine, le contexte particulier de l'éducation artistique au Québec sera détaillé : les chercheurs dans ce domaine, les programmes et la formation des enseignants, ainsi que les projets artistiques et culturels initiés dans les écoles québécoises, tels que les visites au musée ou les interventions d'artiste dans les classes.

Dans les années soixante au Québec, le Rapport Rioux (1968) appelait à la nécessité de reconnaître aux arts une place à part entière dans tous les niveaux d'enseignement, toutefois en 1985, les recherches sur l'enseignement des arts au Québec restaient « non seulement rares mais requièrent de celui qui s'y engage une certaine persévérance pour simplement réunir les informations pertinentes. Cette absence relative de documents, d'archives ou plus simplement de recherches semble refléter la place accordée à l'enseignement des arts à travers l'histoire de l'éducation au Québec » (Girard, 1985, p. 2). Avec le développement des départements d'art dans les universités

québécoises au début des années 80, il est important de voir comment a évolué la recherche dans le domaine.

Pour cerner les problématiques de l'éducation artistique au Québec et présenter les principales tendances de la recherche dans le domaine, la présentation s'appuiera sur deux recensions de littérature de recherche. La première a répertorié les mémoires et les thèses de 3èmecycle soutenues au Québec en enseignement des arts (danse, musique, art dramatique et arts plastiques). L'autre recension regroupe les recherches qui portent sur projets culturels dans les écoles, mais aussi dans d'autres milieux, tant que ce sont des recherches qui abordent des thématiques éducatives. Ces deux recensions permettent de comprendre la place de l'éducation artistique en sciences de l'éducation, en relevant la fréquence des recherches, les thématiques abordées et les méthodologies adoptées par les recherches.

Nelson Goodman affirmait en 1996 qu'une grande majorité des problèmes actuels de l'enseignement des arts « ont leur source dans un ensemble hétéroclite de préjugés populaires et de sophismes philosophiques concernant les arts, l'éducation et même la méthodologie de recherche » (p. 69). Les résultats des recensions effectuées seront interprétés à la lumière de cette remarque de Goodman.

Bibliographie :

Efland, A. (1990). A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts. New York: Teachers College Press.

Girard, S. (1985). L'intégration de l'enseignement des arts plastiques au niveau universitaire impact sur la discipline artistique(thèse de maîtrise non publiée, Université de Montréal).

Goodman, N. (1996). L'art en théorie et en action. Paris : Éditions L'éclat.

Rioux, M. (1968). Rapport de la commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec. Québec : Ministère de l'Éducation.

CIS n°505 – « Quels champs de recherche sur l'éducation artistique en Suisse ? »

Auteur.e.s : Isabelle MILI - Université de Genève, Suisse

Résumé :

Pays quadrilingue, la Suisse est un cas particulier pour ce qui est de la coexistence de cultures différentes, réunies dans un même espace national. C'est cette diversité qui constitue l'arrière-plan de la présente communication, qui.s'inscrit dans le symposium Actualité des problématiques de l'éducation artistique en France, au Québec et en Suisse.

« La Suisse n'existe pas » : des conceptions de la culture et de l'éducation artistique, en Suisse

Depuis l'exposition universelle de Séville, en 1992, toute l'Europe sait que « La Suisse n'existe pas ». De fait, c'est la devise qu'avait proposée l'artiste Ben Vautier[1] pour le pavillon suisse de l'exposition. Si cette formule se voulait provocatrice dans un contexte où la démonstration identitaire fait florès, elle faisait référence aux quatre langues nationales et à la structure fédérale très décentralisée de la Confédération helvétique. Quant aux plans d'études de l'école obligatoire, nous mentionnerons les deux principaux : le Lehrplan 21[2] (en vigueur depuis 2014) et le Plan d'études romand (PER)[3]. Si les recherches sur l'enseignement artistique en Suisse sont très diverses, les échanges au sein de la communauté de chercheurs en sciences de l'éducation sont

régulières depuis 1975[4]… Ce sont les recherches en didactique des disciplines artistiques Dyllick, 2011 ; Blanchard, Hofer, Huber, Zurmühle, 2016) qui occupent une place prépondérante dans cette contribution.

Des institutions récemment fondées : les Hautes écoles spécialisées. Recherches sur la professionnalisation des enseignants artistiques

Contrairement aux grandes institutions napoléoniennes – telles que le Conservatoire national supérieur de musique de Paris, par exemple – la Suisse n'a pas d'institution nationale de formation des artistes. A la fin du XXe siècle, elle s'est toutefois dotée d'un réseau d'une soixantaine de Hautes écoles spécialisées (HES), proposant plus de 200 filières de formation. Les Hautes écoles de musique (HEM) et les Hautes écoles d'art (Hochschule der Künste) en font partie (Peez, 2015). Une recherche récente s'est penchée sur les processus de professionnalisation des futurs enseignants de musique, au sein de ce réseau de HES. Menée entre 2014 et 2016, elle a rassemblé des professeurs de didactiques instrumentales et vocale des Hautes écoles de musique (HEM) de Genève, Berne, Lugano et Bâle et leurs étudiants, et des chercheurs universitaires (Mili, 2016):

La Suisse, un pays presque sans concours. Quelles pratiques d'évaluation dans les disciplines artistiques ?

Deux grands types de pratiques d'évaluation nous paraissent devoir être distingués : ceux qui ont cours dans le cadre de filières professionnalisantes, ceux qui dont pratiqués à l'école obligatoire ou dans des formations « d'amateurs ».

Il s'agit, dans les deux cas, de mettre en évidence, pratiquement et théoriquement, les critères et modes d'évaluation retenus.

Deux décennies de recherche en didactique de la musique et en didactique des arts visuels.

Au terme de cette présentation, il s'agira de dresser un bilan très concis de l'état actuel de la recherche en didactique de la musique et en didactique des arts, en Suisse.

[1] http://www.ben-vautier.com/1996/sommaire.html

[2] https://www.lehrplan.ch/

[3] https://www.plandetudes.ch/per

[4] http://www.sgbf.ch/index_fr.html

Bibliographie :

Blanchard, O.; Hofer, T., Huber, J.; Zurmühle, J. (2016). Wunsch nach vielfältiger Eindeutigkeit : Bewegung in der Schweizer Musikdidaktik : zur Gründung des Verbandes Fachdidaktik Musik Schweiz. In: Diskussion Musikpädagogik, 2016, n° 71, 56-59

Dyllick, N. (2011): Vokalpraxis in der Schule. Durch eine systemisch-konstruktivistische Perspektive zu einem veränderten fachdidaktischen Verständnis? - In: Clausen, Bernd [Hrsg.]: Vergleich in der musikpädagogischen Forschung. Essen : Die Blaue Eule.. Musikpädagogische Forschung; 32. S. 59-84.

URN: urn:nbn:de:0111-opus-89713

Mili, I. et al. (2016). La professionnalisation des enseignants en formation initiale. Analyse didactiques des gestes professionnels en développement. Université de Genève, Haute Ecole de musique, Genève (hem), Haute Ecole de musique, Lausanne (hemu), Scuola universitaria di musical

della Swizzera italiana (SUPSI), Haute Ecole de musique du nord-ouest de la Suisse (FHNW), Haute Ecole des arts de Berne, Section musique.

Peez, G.(2015). Biografie-Orientierung in der Kunstpädagogik– ein Ansatz Ästhetischer Forschung am Beispiel. Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE Jg.10 / Nr.1 (März 2015) S. 139-157 file:///C:/Users/mili/Downloads/790-Artikeltext-3298-3-10-20150330%20(1).pdf

SYMPOSIUM 406 : CE QUE LE JEU FAIT AUX FAMILLES. EN LUDOTHEQUE, EN FAMILLE, LE JEU DANS LA RELATION PERE-ENFANT(S) ET DANS LA FRATRIE : PROJET, METHODES ET ANALYSES TRANSDISCIPLINAIRES

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Stéphanie RUBI - Université Bordeaux Montaigne, IUT Carrières Sociales, France

Discutant.e.s : Gilles MONCEAU, Isabelle COLLET

Texte de cadrage :

L'objet jeu ou jouet (game) et l'activité ludique ou la pratique du jouer (play) sont devenus un domaine de recherche novateur, très attractif cristallisant de multiples attentes sociétales et des enjeux académiques et sociaux. Les processus de ludification, gamification ou ludicisation ont débordé le seul domaine marketing et gagné la sphère des apprentissages et interactions sociales. Les activités et interactions de la vie courante sont de plus en plus soumises à des processus de ludicisation. Nous examinons le jeu, ses fonctions, son rôle dans les relations familiales: au sein de la relation père-enfant(s) et dans la fratrie. Le père, figure parentale encore trop souvent déconsidérée, est (re)situé dans l'orchestration de la vie familiale ordinaire, au cœur des processus de socialisation et de sociabilité familiales. La fratrie est étudiée dans son rôle de prescripteur, de passeur ou transmetteur culturel, comparativement, au sein d'un équipement particulier dédié à l'activité de jeu- la ludothèque- et aux domiciles des familles. Depuis 2017, sont investis 3 terrains aux caractéristiques et publics variés: équipements municipal, associatif, intercommunal ; rural, quartier prioritaire, périphérie urbaine; CSP, âges, origines migratoires.

L'équipe de recherche est interdisciplinaire: 5 laboratoires, 8 sections CNU; le dispositif méthodologique triangule méthodes, chercheur.e.s et disciplines. Ce symposium est une opportunité de témoigner du travail interdisciplinaire. Lors de la mise au travail des données collectées, des groupes de travail ont croisé les procédures d'analyse pour maximiser les apports de chacune de nos disciplines respectives. Les communications couvrent les 3 actions de recherche *infra*, s'appuient sur des techniques de recueil élaborées de façon transdisciplinaire et sur des matériaux (entretiens, observations, recensions de politiques publiques, parcours commentés, séquences filmées, relevés de bâtis) pour lesquels les analyses sont nourries des divers paradigmes disciplinaires.

1. Place et rôle du jeu dans les liens familiaux père-enfant(s); dans la fratrie; rôle de chacun.e dans la situation de jeu: prescripteur, spectateur, suiveur? Y a-t-il des profils dans les façons paternelles d'être dans les temps de jeu avec l'enfant? Peut-on identifier des typologies dans les façons dont les fratries jouent ou non ensemble ? Comment se déploie l'autorisation au jeu? Le cadre ludique fait-il varier le jeu, les relations entre les personnes? Quelles spécificités des cadres d'expérience entre domicile familial et ludothèque? Comment le jeu se déploie au cœur des socialisations sexuées

(Rouyer, 2007): lors des jeux dans la fratrie, des jeux père- enfant(s) et selon les âges des enfants? Comment le genre s'immisce dans les temps de jeux familiaux ?

2. Ce qu'est le jeu, comment il se fait, avec qui, selon quels règles et cadres, auprès de qui? Varier les cadres d'expérience au sein d'une même ludothèque, entre ludothèques, entre ludothèque et domicile familial. Récolter les récits d'enfants d'âges différents et des parents sur ce qu'est le jeu, ce qui s'y passe, les récits des professionnel.les sur la mise en jeu, les collections choisies, le fonds de jeu et leur incidence sur le jeu. Interroger la manière de soutenir la parentalité: projets, référentiel métier.

3. Confrontation des intentions et principes de justifications des politiques publiques sectorielles sur le diptyque jeu-famille (famille, éducation, culture, jeunesse, vie associative, développement social local); quelles déclinaisons à l'échelon local? Observer la place et fonction socio-culturelle des équipements ludothèques dans leur territoire respectif. Observer l'incidence des bâtis sur les fonctionnements des structures: projets, aménagements intérieurs, actions hors les murs, modalités d'accueil. L'espace du jouer est aussi un espace public communicationnel, producteur de démocratie (Habermas, 1988).

Bibliographie :

BROUGERE, G. (2005). Jouer/apprendre. Paris : Economica.

HABERMAS, J. (réed. 1988, [1962]). L'espace public. Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise, Paris : Payot.

ROUYER, V. (2007). La construction de l'identité sexuée. Paris : Armand Colin.

ROUYER, V., & ROBERT, C. (2010). Les jouets, outils de transmission des stéréotypes de sexe ? Représentations du masculin et du féminin chez l'enfant âgé de 4 ans. In V. ROUYER, S. CROITY- BELZ & Y. PRETEUR (Eds.). Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité (pp. 15-24). Toulouse : Erès.

CIS n°413– « Le jeu en famille et en ludothèque : regards croisés des enfants, des parents et des ludothécaires sur les pratiques ludiques des familles »

Auteur.e.s : Véronique ROUYER (1), Stéphanie CONSTANS (2), Alice LE COZ (3), Yannick HERNANDEZ (3) - (1) Laboratoire de Psychologie EA4139, Université de Bordeaux, France, (2) Centre de Recherche en Education de Nantes (EA 2661), France, (3) laboratoire Cultures – Éducation – Sociétés (LACES EA 7437), France

Résumé :

Le jeu occupe une place importante dans la vie des enfants dans différents contextes éducatifs que sont la famille, l'école, les lieux d'accueil de la petite enfance, les ludothèques, les accueils de loisirs, etc. (Brougère, 1995, 2005 ; Périno, 2006 ; Roucous et Brougère, 1998). Pour autant, le jeu ne revêt pas forcément les mêmes enjeux selon les moments, les espaces et les personnes (adultes et enfants) impliquées dans celui-ci. Par exemple, le jeu peut parfois comporter des enjeux essentiellement éducatifs en lien avec des apprentissages scolaires, que ce soit dans la famille ou à l'école, l'activité ludique devenant alors un support d'apprentissage. Or, pour certains auteurs, le jeu recouvre toute l'activité de l'enfant tant que celle-ci reste spontanée, libre (Wallon, 1968). Elle se

caractérise par différentes dimensions que sont le second degré, la décision, la règle, l'incertitude et la frivolité (Brougère, 2005). La plupart des travaux menés en psychologie du développement ont conceptualisé le rôle du jeu dans le cadre du développement de l'enfant (Winnykamen, 2009) et d'autres ont documenté la spécificité des interactions ludiques entre les parents et les enfants selon la composition genrée des dyades (Rouyer, 2007). Les travaux menés sous un angle sociologique ont montré comment les ludothèques se constituent comme étant des espaces de loisirs pour tous qui souhaitent se distinguer d'autres modèles éducatifs plutôt « institutionnels », dans un contexte d'éducation informelle (Roucous et Brougère, 1998). En lien avec les objectifs du projet pluridisciplinaire « Ce que le jeu fait aux familles. En ludothèque et en famille, le jeu dans la relation père-enfant(s) et dans la fratrie », l'objectif de cette communication est d'analyser les représentations relatives au jeu et les pratiques ludiques des enfants et des parents dans deux contextes de vie que sont la famille et la ludothèque. Pour ce faire, des enfants, leurs parents et des professionnels de trois ludothèques contrastées au plan des caractéristiques socio-culturelles ont été rencontrés dans le cadre d'entretiens semi-directifs. Les thèmes abordés concernent : - pour les enfants et les parents, les pratiques ludiques des enfants dans leur famille et en ludothèque (seul, avec leurs parents, les membres de leur fratrie), la présence de jouets et de jeux dans le foyer familial, les représentations sociales sur le jeu (fonctions du jeu) ; -pour les professionnel.le.s, les représentations sociales sur le jeu (fonctions du jeu), les interactions ludiques des membres de la famille en ludothèque, la place des relations familiales dans le projet de la structure et les pratiques professionnelles favorisant les interactions ludiques des membres de la famille. L'analyse des résultats (en cours à ce jour) portera sur la place et le rôle du jeu chez l'enfant dans la famille et en ludothèque. Les enfants jouent-ils dans le seul but de se divertir ? Repère-t-on dans les représentations des adultes une vocation éducative au jeu ? Les ludothèques se construisent-elles sur l'activité ludique elle-même ou au regard des possibilités que le jeu offre pour atteindre d'autres objectifs, en particulier éducatifs (Roucous et Brougère, 1998) ?

Bibliographie :

Brougère, G. (1995). Jeu et éducation. Paris : L'harmattan.

Brougère, G. (2005). Jouer/apprendre. Paris : Economica.

Périno, O. (2006). Des espaces pour jouer. Ramonville Saint-Agne : Eres.

Roucous, N. et Brougère, G. (1998). Loisir et éducation. L'apport d'une nouvelle institution : la ludothèque. Revue Française de Pédagogie, 124, p. 91-98.

Wallon, H. (1968). L'évolution psychologique de l'enfant. Paris : Armand Colin.

Winnykamen, F. (2009). Les relations sociales chez l'enfant : genèse, développement, fonctions. Paris : Armand Colin.

CIS n°742– « Le jeu en famille et en ludothèque. Un équipement habité et partagé »

Auteur.e.s : Nicolas D'ANDRÉA (1), Chantal CRENN (2), Corinne PONCE (3), Jeanne PONS (3), Baptiste BESSE-PATIN (4) - (1) UMR 5319 PASSAGES, France, (2) UMR 5115 Les Afriques dans le Monde, France, (3)EA 4139 Laboratoire de Psychologie, France, (4) Experice, Université Paris 13, France

Résumé :

Alors que l'on pourrait penser, à l'instar d'autres équipements collectifs, que les ludothèques sont des espaces normalisés et structurés par des invariants, elles se révèlent assez protéiformes. L'infrastructure et les moyens de fonctionnement témoignent, notamment, d'une reconnaissance inégale selon les territoires. Mais c'est surtout qu'avec constance et diversité, s'exprime le génie du ludothécaire, dans son travail de créativité, d'appropriation et de valorisation personnelle de l'équipement. L'utilisation de la ludothèque met alors en tension un donné architectural, une intention professionnelle et ce qu'en font les usagers. A partir d'observations ethnographiques articulées à des entretiens semi-directifs auprès des personnels des ludothèques et à des parcours commentés et filmés effectués dans trois équipements contrastés de l'aire Bordelaise, cette communication propose de confronter l'équipement socioculturel à la perspective de l'habiter (Certeau, 1990) en y interrogeant la spatialité typique des acteurs professionnels et des usagers, le projet d'interactivité entre ces derniers et l'espace qu'ils partagent (Levy, Lussault, 2003).

Comment s'organise « l'espace de l'activité » (Heddad, 2017) soit les relations, les coordinations s'appuyant sur l'espace ajusté et modifié par le ludothécaire ? En ce sens, la ludothèque est un lieu pensé et aménagé pour que s'exprime la compétence du ludothécaire à susciter des interactions ludiques. Quelles relations socio-architecturales (Pinson, 2016) s'établissent au sein de l'équipement ? Cette posture de confrontation du socio-symbolique et du physique mène à regarder le rangement, les collections de jeu, la décoration, les meubles, les positions et déplacements des ludothécaires comme autant de manifestations d'une prise de possession des lieux. Au-delà du référentiel technique (Perino, 2014), quelles valeurs, quelle normativité s'expriment dans ce rapport à la médiation ? Contre espace éducatif tout en étant un lieu d'animation « classique », la ludothèque peut être présentée par ses animateurs comme une sorte de contestation de la réalité, héritée des valeurs de l'éducation populaire. Les règles du « jeu » afin d'occuper l'espace sont pour le moins minimalistes et invitent les enfants à être créatifs, à s'exprimer, et avec souvent pour seule contrainte de ne pas être violents entre eux. Les animateurs incarnant ici la figure du pouvoir peuvent donc « s'ennuyer » tant la partie risque de se dérouler sans eux. Ils n'exerceraient donc pas de domination (Foucault, 1976) sur les enfants. Cela ne signifie pas que cet espace de la ludothèque ne soit pas normatif. Aussi est-il intéressant de se demander si ce contre-espace produit des contre-normes vis à vis de l'école, de la famille ? S'il opère une mise en cause des autres espaces habités par les enfants (et les parents ?) qui y jouent. Enfin, les question d'ethnicité, de genre et classe qui peuvent structurer à l'extérieur de ces ludothèques, les rapports sociaux sont-elles mobilisées, évacuées ou renversées par les enfants, les parents ou les animateurs au moment des jeux ?

Bibliographie :

Certeau, M. (1990). L'Invention du quotidien, 1. : Arts de faire et 2. : Habiter, cuisiner, éd. établie et présentée par Luce Giard, Paris, Gallimard, (1re éd. 1980).

Foucault, M. (1976). La volonté de savoir, Gallimard.

Heddad, N. (2017). « L'espace de l'activité : Une construction conjointe de l'activité et de l'espace », Le travail humain 2017/2 (Vol. 80), p. 207-233.

Pinson, D. (2016). « L'habitat, relevé et révélé par le dessin : observer l'espace construit et son appropriation », Espaces et sociétés 2016/1 (n° 164-165), p. 49-66.

Périno, O. (2014). Des espaces pour jouer: Pourquoi les concevoir ? Comment les aménager ? Toulouse, France: ERES.

CIS n°752 – « Le jeu en famille et en ludothèque : mise en perspective d'observations filmées et ethnographiques du jeu parent enfant et entre enfants en ludothèques »

Auteur.e.s : Corinne PONCE (1), Chantal CRENN (2), Rafael DUARTE (3), Stéphanie RUBI (3) Baptiste BESSE-PATIN (4) - (1) laboratoire de psychologie EA4139, France, (2) Laboratoire Les Afriques dans le Monde (UMR 5115), France, (3) Laboratoire Cultures Éducation Sociétés (EA-7437), France, (4) Experice, Université Paris 13, France

Résumé :

Les travaux menés en psychologie du développement sur l'étayage parental (Bruner, 1985) montrent que les jeunes enfants apprennent de nouvelles compétences dans l'activité ludique conjointe dans laquelle un cadre soutenant est fourni par le parent (Labrell, Deleau, et Juhel, 2000 ; Leaper, Anderson et Sanders, 1998). Le support et l'encouragement parental durant un jeu partagé avec l'enfant peuvent promouvoir l'engagement de l'enfant dans la fantaisie, l'imagination, le jeu de faire-semblant et ainsi conduire l'enfant dans la zone proximale de développement de Vygotski (Doyla, 2010). Le style ludique paternel est plus physique et se caractérise par des interactions non médiatisées par les objets. A l'inverse, les mères s'engagent plus dans des jeux de faire-semblant avec les enfants que les pères (Le Camus, 1999 ; Rouyer, 2007). L'objectif de notre étude est de comprendre les sous-bassements des activités ludiques parent enfant au sein d'institutions dédiées à l'activité de jeu et accueillant des familles : les ludothèques. En quoi la fréquentation au long terme de ce lieu collectif peut engendrer des interactions familiales spécifiques entre parent et enfants et notamment entre père et enfants ? Nous analyserons (en cours) ce qui se joue entre le parent et ses enfants autour des jeux, entre les enfants d'une même fratrie et entre enfants de familles différentes mais toujours sous le regard et la sécurité des parents. Pour cela, des observations ethnographiques et des temps d'enregistrements vidéo ont été menés dans l'une des trois ludothèques enquêtées : 3 séances filmées ont été réalisées lors d'accueils du samedi matin qui voient une présence accrue des pères. Ces séquences filmées de jeux se sont déroulées dans divers espaces (d'éveil, symboliques, d'assemblage, de règles pour reprendre l'acronyme ESAR de Denise Garon et Rolande Fillion) et sont mises en perspective avec les données recueillies par observations ethnographiques, réalisées depuis octobre 2017 dans cette même ludothèque, lors de samedis matins, de temps de vacances scolaires, ou à l'occasion de la fête du jeu de la commune. Sont collectées à ce jour 17 séances à raison de 2 à 4 heures observées par séance). Au sein des interactions parent enfant, filmées ou transcrites lors des d'immersion ethnographique, nous observons si le parent joue avec son enfant et, dans l'affirmative, selon quelles modalités (à quelle fréquence, à quoi, quel étayage il apporte) ou s'il incarne une figure de sécurité et laisse l'enfant jouer seul et ou avec d'autres. Au sein des observations menées sur le jeu des enfants entre eux – au sein d'une même fratrie et entre enfants de familles différentes -, nous verrons s'il y a du jeu associatif, coopératif ou au contraire du jeu parallèle ou solitaire. Nous y regardons aussi les (re)compositions statutaires (place et rôle des ainé.es et des cadet.tes), et les éventuels rapports de pouvoir afférents.

Bibliographie :

Bruner, J.S. (1985). Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire. Paris : PUF.

Filion, R., (2015). Le Système ESAR. Pour analyser, classifier des jeux et aménager des espaces. Québec : Édition À la page.

Labrell, F., Deleau, M., & Juhel, J. (2000). Fathers' and mothers' distancing strategies towards toddlers. International Journal of Behavioral Development, 24, 356-361.

Leaper, C., Anderson, K.J. & Sanders, P. (1998). Moderators of Gender Effects on Parents' Talk to Their Children: A Meta-Analysis. Developmental psychology, 34(1), 3-2

Le Camus, J. (1999). Le père, éducateur du jeune enfant. Paris : PUF.

Rouyer, V. (2007). La construction de l'identité sexuée. Pairs : Armand Colin.

CIS n°756 – « Le jeu en famille et en ludothèque : les ludothécaires, les élu.es et les familles. Des professionnel.les aux prises avec les politiques de la Parentalité »

Auteur.e.s : Pascal TOZZI (1), Stéphanie RUBI (2), Véronique ROUYER (2), Elodie DESCAMPS (3) - (1)Université Bordeaux Montaigne, IUT Carrières Sociales Bordeaux, France, (2)Université Bordeaux Montaigne, IUT Carrières Sociales, France, (3)Bibliothèque Nationale de France, France

Résumé :

La première ludothèque en France ouvre ses portes à Dijon en 1967. Depuis, les ludothécaires travaillent dans des équipements socioculturels, ludothèques ou ludo-médiathèques, sous l'égide d'associations, de communes ou d'intercommunalités, plus rarement d'entreprises. L'affiliation professionnelle des ludothécaires oscille entre divers champs (culturels, de l'animation sociale ou socio-éducatif), à la croisée de relations stratégiques et de modalités de reconnaissance à géométrie variable. La progressive structuration et institutionnalisation du métier de ludothécaire est perceptible à plusieurs niveaux. Qu'il s'agisse des projets politiques et actions de l'Association des Ludothèques de France, de l'évolution des « profils » des ludothécaires, de la structuration d'un référentiel métier, ou encore – et surtout ? – de la prise en compte, récente et manifeste, par les acteurs et dispositifs de politiques publiques. Ainsi, les acteurs politiques, témoins du soutien porté aux ludothèques par certaines institutions (CNAF, politique de la ville, Éducation nationale à la marge), réalisent progressivement les potentialités de ces équipements et de l'implication croissante des professionnel.les au niveau local. Les attendus politiques sont multiples : dimension participative de l'action ludique, densification de l'offre socioculturelle de proximité pour répondre aux demandes des habitants-électeurs, poursuite de finalités de développement socio-éducatif local, etc.

De fait, le projet des ludothèques et ludothécaires se trouve de plus en plus souvent saisi par des dispositifs de politiques publiques parfois éloignés de la fonction première du jeu ou du « donner à jouer », telle qu'on la retrouve aux fondements historiques et militants de l'identité professionnelle revendiquée par les acteurs du champ. C'est ainsi qu'aujourd'hui, les attendus des politiques publiques, souvent injonctives et normatives, relatives à la parentalité (Monceau, 2014 ; Neyrand, 2011) ou au « soutien à la fonction parentale », de même que les financements afférents, se sont largement immiscés dans les projets, actions et objectifs des structures. Dès lors, comment composent les professionnel.les au regard d'idéaux du métier bien éloignés de ces injonctions et logiques managériales ou électoralistes ? Comment les ludothécaires résistent et maintiennent le caractère autotélique du jeu (Brougère, 2005) ? Comment et sous quelles formes les ludothécaires intègrent la question du soutien à la parentalité dans leur projet éducatif ? Quelles dimensions de la parentalité (Houzel, 1999) sont alors pensées dans ces projets ?

Pour répondre à ces questions et analyser les reconfigurations à l'œuvre, nous présentons, dans un 1er temps, les résultats d'une recension relative à une centaine de textes (directives et rapports législatifs, locaux, nationaux ou européens), qui ciblent le jeu, puis le diptyque « parentalité et jeu ».

Ce travail synoptique montre en effet que différents champs des politiques publiques (enjeux de sécurité et économiques notamment) appréhendent, de façons diverses, les activités ludiques, ou encore les relations entre jeu et parentalité. Dans un 2nd temps, et à partir des entretiens de recherche semi-directifs en cours ou réalisés auprès d'un panel d'interlocuteur.trices situé.es à divers échelons et secteurs de l'action publique (cadres intermédiaires, agents d'institutions décentralisées, ludothécaires dont certain.es en direction, etc.) (N= 8 à ce jour, 10 à venir), nous restituons les modalités à partir desquelles les ludothécaires s'accommodent, réagencent, ou résistent à ces attentes et visées des projets politiques au regard de la parentalité et du jeu. Sont aussi mobilisés, les entretiens réalisés auprès des familles nous permettant de mettre en tension leurs visions et attentes à l'égard des équipements comme de leurs équipes salariées.

Bibliographie :

Bibliographie indicative (normes APA, 5 ou 6 au maximum, autres que celles de l'auteur).

Brougère, G. (2005). Jouer/Apprendre. Paris: Economica.

Houzel, D. (Ed.) (1999). Les enjeux de la parentalité. Ramonville Saint-Agne : Erès.

Monceau, G. (2014). Mutation et institutionnalisation : le cas de la Parentalité. Dans École et mutation: Processus, expériences, enjeux (pp. 131-140). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.paqu.2014.01.0131.

Neyrand, G. (2011). Soutenir et contrôler les parents: Le dispositif de parentalité. Toulouse, France: ERES. doi:10.3917/eres.neyra.2011.01.

SYMPOSIUM 425 : EDUCATION A LA SEXUALITE EN MILIEU SCOLAIRE : QUELLE EDUCATION POUR QUELLES VALEURS ?

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Anne-Cecile BEGOT (1), Gauthier FRADOIS (2), Yaëlle AMSELLEM-MAINGUY (3), Anne FERNANDES (4) - (1)Upec, LIRTES, France, (2)doctorant, Institut des sciences sociales du politique (ISP), UMR7220, à l'université Paris-Nanterre, France, (3)chargée de recherche à l'Injep, membre associée du Centre de recherche sur les liens sociaux (CERLIS-Paris Descartes, France, (4)post-doctorante au laboratoire 2L2S : Laboratoire Lorrain de Sciences Sociales (EA3478), Université de Lorraine, France

Discutant.e.s : Anne-Cécile BEGOT

Texte de cadrage :

Alors que #MeToo, un « mouvement de libération de la parole » (Perrot, 2018) concernant les violences faites aux femmes est né en 2017, la question de l'éducation sexuelle se pose avec une certaine acuité. En milieu scolaire, les établissements proposent, depuis plus d'une quarantaine d'années, des séances d'éducation à la sexualité. D'abord facultatives avec la circulaire Fontanet, (1973), puis obligatoires pour les collégiens à partir de 1998, et enfin destinées à toutes et à tous par la loi du 4 juillet 2001 (n° 2001-588) et inscrites dans le Code de l'Education (art. L. 121-1 et L. 312-16), elles consistent en trois séquences par an et par groupe d'âge homogène.

Pour comprendre les enjeux autour de cette éducation à la sexualité en milieu scolaire, trois aspects seront abordés par les intervenants. Il s'agira tout d'abord de revenir sur la « fabrique » de cette éducation sexuelle et notamment sur les acteurs qui ont participé tant à son élaboration qu'à sa mise en œuvre. Dans un contexte marqué par la sécularisation de la société française (Hervieu-Léger, 1986), l'éducation sexuelle n'en demeura pas moins l'objet de luttes entre intervenants (Giami, 2007) car c'est bien la définition légitime de la sexualité qui est en question. L'éducation à la sexualité peut-elle se conjuguer au pluriel et faire valoir des points de vue concurrentiels ? Gauthier Fradois (2017) rendra compte de la genèse de cette politique scolaire, en mobilisant des documents d'archives mais également une enquête de terrain réalisée dans des établissements scolaires privés.

L'éducation à la sexualité, en tant que composante de l'éducation à la santé au sein de l'institution scolaire, peut être envisagée comme une biopolitique (Foucault, 2001) qui, par ses mécanismes de gouvernement, entend encadrer la sexualité des plus jeunes par les adultes (Lutz, 2018) car perçus comme vulnérables (Bozon, 2008). En milieu scolaire, les séances d'éducation à la sexualité se construisent autour d'un double processus (problématisation et subjectivation, Berlivet, 2013) et consistent essentiellement en discussions et débats avec les élèves autour de normes et valeurs spécifiques. Comment sont promues les valeurs sur l'égalité entre les sexes ? Yaël Amsellem-Mainguy (2015) nous livrera les résultats d'une enquête de terrain qu'elle a réalisée auprès de lycéens, et ce en mettant la focale sur la notion de consentement. Comment les animateur·trice·s de prévention l'envisagent-ils/elles et comment les lycéen·ne·s l'appréhendent-ils/elles, tel est le questionnement qui constituera le fil conducteur de son intervention. Quant à Anne Fernandes, elle s'intéressera à ce paradoxe où des éducateurs de santé (infirmières scolaires) cherchant à déconstruire les stéréotypes de sexe des élèves, en viennent à en produire d'autres, fondés sur des oppositions entre nature et culture ou entre raison et passion (Fernandez, 2017).

L'objectif de ce symposium est de questionner l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, dans un contexte de revendications féminines et féministes, et ce à partir d'enquêtes de terrain spécifiques.

Bibliographie :

Amsellem-Mainguy, Y. (coord.) (2015). Entrer dans la sexualité des adolescentŸeŸs : la question du consentement. Enquête en milieu scolaire auprès des jeunes et des intervenantsŸeŸs en éducation à la sexualité. Rapport d'étude, INJEP.

Berlivet, L. (2013). Les ressorts de la « biopolitique » : « dispositifs de sécurité » et processus de « subjectivation » au prisme de l'histoire de la santé. Revue d'histoire moderne & contemporaine, 60-4/4 bis,(4), 97-121.

Bozon, M. (2008). Premier rapport sexuel, première relation : des passages attendus. Dans Enquête sur la sexualité en France: Pratiques, genre et santé (pp. 117-147). Paris: La Découverte. doi:10.3917/dec.bajos.2008.01.0117.

Anne Fernandes. (2017). La sexualité adolescente entre éducation et confidence : expérience et expertise de la sexualité adolescente. Thèse de sociologie. Université de Lorraine.

Foucault, M. (2001). Dits et écrits II. 1976-1988. Paris : Gallimard.

Fradois, G. (2017). De la cure des âmes à l'évangélisation des corps. Le CLER Amour et Famille : classes dominantes et morale sexuelle. Genre, sexualité & société [En ligne], 18 | Automne 2017, mis en ligne le 01 décembre 2017.

Giami A. (2007). Une histoire de l'éducation sexuelle en France : une médicalisation progressive de la sexualité (1945-1980), Sexologies, 16, 219-229.

Hervieu-Léger, D. (1986), Vers un nouveau christianisme ? Introduction à la sociologie du christianisme occidental, Paris : Cerf.

Lutz, A. (2018). De la biopolitique à la discipline du corps. Les dynamiques de savoir-pouvoir dans les politiques de lutte contre l'obésité de l'enfant. Sciences sociales et santé, vol. 36,(3), 69-92. doi:10.3917/sss.363.0069.

Perrot, M. (2018). L'histoire de #MeToo ne fait que commencer. Libération. 10 octobre 2018.

CIS n°389 – « Genèse d'une politique scolaire : concurrence institutionnelle et définition de l'éducation sexuelle (1970-1980) »

Auteur.e.s : Gauthier FRADOIS - ISP, France

Résumé :

Officialisées dans l'enseignement secondaire général français en 1973, l'information sexuelle (intégrée aux programmes de sciences naturelles) et l'éducation sexuelle (alors facultative et principalement dispensée par des associations concurrentes de conseillères conjugales) s'inscrit dans la réforme des politiques sexuelles, partie prenante d'un processus de rénovation de la morale familiale dans les années 1960/1970. Deux ministères participent à l'institutionnalisation de cette politique scolaire. Le Ministère de l'éducation nationale met en forme les prescriptions réglementaires concernant les connaissances scolaires de l'activité sexuelle (circulaires Fontanet), tandis que le Ministère de la santé assure dès 1974 la tutelle du Conseil supérieur de l'information sexuelle, de l'éducation familiale et de la régulation des naissances (CSIS) où s'élabore le contenu de la formation au conseil conjugal et familial, aboutissant en 1986 à un programme d'éducation à la vie qui vise à développer le «potentiel de fécondité», biologique et sociale, des adolescent.e.s. Composé de représentant.e.s d'associations – majoritairement familiales – et de syndicats, de médecins, de journalistes et d'agents du champ bureaucratique, ce lieux neutre constitue un espace central de négociation dans la production de la pensée d'État relative à l'administration de la sexualité de la population dans les années 1970/1980. En s'appuyant sur les archives des deux ministères et du CSIS, il est possible de reconstruire le système d'interdépendance des divers groupes intéressés à définition et à la mise en œuvre d'une éducation sexuelle scolaire, tout en objectivant les intérêts sociaux en jeu.

On montrera que, si la question d'un enseignement sur l'hygiène sexuel commence à se formuler avant la première Guerre mondiale, le développement scolaire de l'éducation sexuelle s'enracine dans la structuration d'un marché concurrentiel du conseil conjugal et familial institué au début des années 1970 par les établissements d'information, de consultation et de conseil conjugal, et les centres de planification et d'éducation familiale. S'y distribuent des principes éthiques opposés sur la sexualité, notamment sur les technologies sociales de gestion de la reproduction biologique (contraception, avortement, etc.). De la « formule pluraliste » promue en 1973 aux « partenaires extérieurs » de la circulaire de 2003, le dispositif pédagogique inclut en effet des associations extérieures au système d'enseignement qui y importent des représentations antagonistes de la famille et des rapports sociaux de sexe : Mouvement français pour le planning familial, Centre de liaisons des équipes de recherche, Association françaises des centres de conseils conjugales, Couple

& Famille, Crips, etc. L'examen de la genèse institutionnelle de cette politique scolaire permet ainsi d'appréhender les mécanismes qui agissent encore aujourd'hui et structurent l'espace des luttes pour la définition légitime de la morale scolaire en matière de sexualité.

Bibliographie :

Blanchard, V., Revenin, R., Yvorel, J. J. (ed.) (2010), Les jeunes et la sexualité. Initiations, interdits, identités (XIXe-XXIe siècle). Paris : Autrement, coll. « Mutations/sexe en tous genres »

Lelièvre, C., Lec, F. (2005), Les profs, l'école et la sexualité. Paris : Odile Jacob

Lenoir, R. (2003), Généalogie de la morale familiale. Paris : Seuil

Luca Barrusse, V. et Le Den, M. (éd.) (2016), Les politiques de l'éducation à la sexualité. Avancées et résistances. Paris : L'Harmattan, coll. « Logiques sociales »

Pavard, B. (2012), Si je veux, quand je veux. Contraception et avortement dans la société française (1956-1979). Rennes : PUR, coll. « Archives du féminisme »

CIS n°791 – « Les éducateurs de santé entre bonne volonté politique et naturalisation des rapports de sexe »

Auteur.e.s : Anne FERNANDES - Université de Lorraine, France

Résumé :

Depuis plusieurs années, la sexualité est progressivement devenue un enjeu politique en tant que vecteur de construction des subjectivités, de citoyenneté et de lutte contre les propos sexistes. Cela a conduit les pouvoirs publics à développer l'éducation à la sexualité en milieu scolaire comme « étant une composante essentielle de la construction de la personne et de l'éducation du citoyen » (Circulaire n°2003-027 du 17-02-2003). La convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif ambitionne de faire évoluer les rapports entre les sexes vers plus d'égalité, de liberté et d'émancipation. Dans ce cadre, « l'éducation à la sexualité est […] légitimée par la protection des jeunes vis-à-vis des violences ou de l'exploitation sexuelle, de la pornographie ou encore par la lutte contre les préjugés sexistes ou homophobes » (voir convention citée).

Cette contribution interroge les représentations des éducateurs de santé relatives à la sexualité des jeunes et aux rôles sociaux de sexe. L'étude s'appuie sur l'observation de séances d'éducation à la sexualité et d'entretiens avec des éducateurs qui y interviennent.

On verra que les éducateurs de santé sont effectivement mûs par une bonne volonté politique c'est-à-dire par la volonté de lutter et de déconstruire les stéréotypes de sexe pour promouvoir l'égalité et le respect entre les sexes. Ils continuent cependant à mobiliser des représentations très naturalisantes des sexes les conduisant ainsi à proposer un scénario romantique d'entrée dans la sexualité. Ces deux aspects : bonne volonté politique et engagement de représentations naturalisantes ne sont pas incompatibles mais informent que nous ne nous départissons pas facilement de représentations fortement ancrées.

Les éducateurs de santé notent une différence dans les attentes et attitudes des filles et des garçons concernant la sexualité. Ils tendent à percevoir les filles comme attachées aux sentiments (« fleur

bleue ») et plus enclines à un investissement relationnel contrairement aux garçons qui seraient plutôt attachés au physique.

De ce point de vue, bien qu'ils luttent contre les préjugés sexistes, les éducateurs de santé n'évitent pas totalement les interprétations naturalistes des genres et réinvestissent des oppositions telles que nature-culture, passion-raison. Le garçon est « l'agent actif, l'initiateur du rapport sexuel » (Simon, 2002. p. 18) tandis que la fille est l'élément civilisateur de la sexualité au sens de N.Elias. Il est établi une relation dans laquelle l'homme est une source de danger et la femme victime non seulement par rapport à son penchant romantique mais aussi comme le prétend cette infirmière scolaire, à la peur de la solitude.

Ainsi, on retrouve une représentation genrée qui implique une déficience de responsabilité et de respect chez le garçon. Il s'agit alors de le « civiliser » par de la prévention en véhiculant l'importance du consentement (Amsellem-Mainguy, 2015) et des sentiments. La fille, elle, doit être informée des dangers afin de ne pas céder à ses sentiments, de surmonter sa « nature » qui l'incite à vouloir faire plaisir à son amoureux et à ne pas vouloir rester seule.

Ainsi malgré un penchant féministe, égalitariste, les éducateurs de santé sont rattrapés par des représentations sociales des rôles sexués fortement ancrées et que l'on peut repérer dans leurs discours et leurs pratiques. Ces représentations conditionnent d'une part la représentation des rôles sexués dans la séduction : la fille devant repousser les avances du garçon, ce dernier devant patienter et contrôler ses pulsions. Elles conditionnent d'autre part un scénario romantique (Bozon, 2009 ; Le Gall, Le Van, 2007) d'entrée dans la sexualité, comme période d'initiation et de flirt, opposé au scénario hédoniste proposé par la pornographie et fait d'acte sans sentiment.

Bibliographie :

Amsellem-Mainguy, Yaëlle (Coord.), 2015, Entrer dans la sexualité des adolescent-e-s : la question du consentement. Enquête en milieu scolaire auprès des jeunes et des intervenant-e-s en éducation à la sexualité. Rapport d'étude, INJEP.

Bozon, Michel, 2009, La sociologie de la sexualité. Paris, Armand Colin.

Elias Norbert. 1991. La civilisation des mœurs. Paris, Calmann Levy.

Le Gall Didier, Le Van Charlotte. 2007. La première fois. Le passage à la sexualité adulte. Paris. Payot et Rivages.

Simon Patrick. 2002. Révolution sexuelle ou individualisation de la sexualité. Entretien avec Michel Bozon. Mouvement, n°2, p. 15-22

CIS n°795 – « Education à la sexualité : attentes des jeunes et représentations des professionnel•le•s »

Auteur.e.s : Yaelle AMSELLEM-MAINGUY - Injep, Cerlis, Ined, France

Résumé :

Considérant d'une part que l'information sur la sexualité est relativement complexe (entre profusion et sentiment d'absence et persistance de tabous) et d'autre part que les inégalités de santé persistent, notamment en matière d'information (accès à l'information, distance par rapport à cette information, esprit critique…), l'objectif est de proposer une contribution originale sur les séances d'éducation à la sexualité en milieu scolaire, dont l'existence est cadrée par la loi mais dont la réalité est bien plus variable. A ce jour, seules les données de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DEGESCO) sont disponibles pour rendre compte de la réalité effective des séances d'éducation à la sexualité en milieu scolaire, le rapport du Haut conseil à l'égalité Femmes | Hommes (2016) a également œuvré en ce sens.

Les interventions en milieu scolaire dans le cadre des séances d'éducation à la sexualité prévues par la loi de 2001 font l'objet d'un intérêt certain en sociologie (Giami 2007 ; Gelly 2011-2013 ; Devielhe 2012 ; Le Mat 2018). Au cours de ces séances, il s'agit d'informer les jeunes, faire de la prévention et de la promotion de la santé, dans une dimension de respect de la vie de chacun. Au delà la relation de l'animateur·trice avec la classe doit être prise en compte, plus spécifiquement la relation qu'il·elle a avec les filles et les garçons qui composent le groupe de jeunes au sein du cadre scolaire dans lequel elle se déroule.

Chercher à comprendre ce qu'attendent les jeunes en matière d'éducation à la sexualité, la légitimité qu'ils et elles confèrent aux institutions et les manières et formes que cela peut prendre est à replacer dans un contexte socio-politique marqué par les débats sur le « mariage pour tous » et l'expression de propos haineux, violents, par les partisans de la « Manif pour tous », suivi d'une médiatisation des propos réactionnaires et conservateurs qui ont particulièrement marqué les esprits, notamment des plus jeunes. Si le contexte social évolue, en France, vers une plus grande égalité des droits pour tou-te-s, quelle que soit l'orientation sexuelle, ces avancées sont encore contrariées par la persistance de réactions violentes et discriminatoires à l'encontre des homosexuel-le-s (Lerch, 2013). Plus récemment le mouvement « metoo » a été l'occasion de mettre à l'agenda la question des violences, du harcèlement sexuel ainsi que plus largement les enjeux autour du consentement (Amsellem Mainguy et al. 2015). La circulaire de septembre 2018 reprenant largement celle de 2013 met d'ailleurs l'accent sur le consentement en l'incluant au même titre que la promotion de la santé dans les séances d'éducation à la sexualité en milieu scolaire. Mais comment est abordé le consentement dans les séances d'éducation à la sexualité en milieu scolaire ? qu'entendent les intervenant·e·s et les jeunes par « consentement » ? En quoi cela permet t-il d'éclairer sur les rapports de genre et plus largement sur les rapports de pouvoir ?

La description des séances d'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle des jeunes interroge sur les normes et les représentations véhiculées notamment par les intervenant·e·s, et la stigmatisation d'une partie des jeunes, de leurs pratiques et de leurs cadres de références et valeurs supposés (Amsellem-Mainguy, Coquard, Vuattoux, 2017). De quelle manière cela participe à produire de la violence et quelles sont les ressources mobilisées par les jeunes pour répondre à cet étiquetage ?

Bibliographie :

Amsellem-Mainguy, Y. (coord.) (2015). Entrer dans la sexualité des adolescentŸeŸs : la question du consentement. Enquête en milieu scolaire auprès des jeunes et des intervenantsŸeŸs en éducation à la sexualité. Rapport d'étude, INJEP.

Amsellem Mainguy Y., Coquard B., Vuattoux A., (2017), Sexualité, amour et normes de genre. Enquête sur la jeunesse incarcérée et son encadrement. Rapport d'étude, INJEP.

DEVIEILHE E. (2013), Représentations du genre et des sexualités dans les méthodes d'éducation à la sexualité élaborées en France et en Suède, thèse (Université de Caen), réalisée sous la direction de Didier Le Gall.

GIAMI A., 2007a, « Une histoire de l'éducation sexuelle en France : une médicalisation progressive de la sexualité (1945-1980), Sexologies, vol16, n°3, pp. 219-229. [en ligne : https://halshs.archives-ouvertes.fr/inserm-00167498/document]

GELLY M., 2011, Des risques sexuels en apesanteur social ? L'éducation sexuelle française en milieu scolaire à la fin du XXe siècle, Mémoire de M2 (EHESS) réalisé sous la direction de Dominique Memmi.

GELLY M., 2013, « Les inégalités sociales, objet invisible pour l'éducation sexuelle ? Enquête ethnographique sur l'éducation sexuelle dans les collèges », Sciences sociales et santé, vol.31, pp.73-96.

Le Mat A., (2018), Parler de sexualité à l'école. Controverses et luttes de pouvoir autour des frontières de la vie privée, thèse (Université de Lille) réalisée sous la direction de Guillaumet Courty

Lerch, A. (2013). Visibilité croissante, dignité contestée : quelques étapes dans la reconnaissance sociale de l'homosexualité en France. Cahiers de l'action, 40, (3), 13-19

SYMPOSIUM 433 : DES POLITIQUES SCOLAIRES BIENVEILLANTES AUX PRATIQUES D'EDUCATION INCLUSIVE : QUELS ENJEUX SUBJECTIFS POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS?

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Ilaria PIRONE - Paris 8, France

Discutant.e.s : Dominique MÉLONI

Texte de cadrage :

À l'occasion de ce symposium court, nous souhaitons interroger les effets sur les enseignants des politiques d'inclusion scolaire.

Comme le rappellent les auteurs de l'ouvrage, *L'inclusion scolaire, ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, personne ne peut contester le fait que la série de conventions internationales et de lois nationales sur l'éducation et l'école qui ont suivi la déclaration des droits de l'enfant, ont constitué une vraie avancée sociale, en propulsant l'accès à l'éducation pour tous les enfants, et en ouvrant la voie aux politiques éducatives qui ont conduit au paradigme de l'éducation inclusive. Les études et la littérature scientifique sur ce thème sont foisonnantes.

Dans ce symposium nous souhaitons plus particulièrement interroger les effets sur les sujets des applications des politiques d'inclusion scolaire, à partir d'une analyse de la dimension sociale et institutionnelle. Ces politiques se soutiennent d'un processus en trois phases enchevêtrées. Tout d'abord, l'élection de nouveaux savoirs experts sur l'enfant, desquels découlent, dans un deuxième temps, de nouvelles nominations permettant de marquer les écarts avec ladite normalité et de créer des nouvelles catégories d'enfants : comme la catégorie des enfants autistes (TSA), des enfants avec des troubles de déficit de l'attention (TDA/H), ou encore, des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). Ce ne sont là que quelques exemples expressément très hétérogènes. Ces nouvelles catégories répertorient des « élèves à besoins éducatifs particuliers » qui doivent être inclus dans le système scolaire, par et dans des dispositifs *ad hoc* (Agamben, 2007) : ce qui amène à la troisième phase, la création de dispositifs scolaires, éducatifs, pédagogiques, pour la prise en charge de ces enfants. Ce processus risque de produire des modalités très normatives de conception des pratiques éducatives et des rapports intersubjectifs. C'est proprement cette inquiétude qui constitue le point commun de nos recherches ancrées dans une approche psychanalytique en éducation.

La question qui relie les trois contributions de ce symposium est : comment les enseignant vivent-ils ce processus et ses effets de normalisation qui risquent de mettre hors jeu le sujet et sa capacité créative à faire face à la rencontre de l'autre ?

Tous les participants de ce symposium, enseignants chercheurs en sciences de l'éducation, sont impliqués dans la formation initiale des enseignants et travaillent dans une approche psychanalytique en éducation. Nonobstant le fait qu'ils soient engagés dans différents pays (Brésil, France, Luxembourg), il ne s'agira pas d'une comparaison de politiques éducatives, même si des différences existent. La motivation qui les conduit à collaborer repose sur la volonté de comprendre les enjeux actuels de la formation : comment permettre aux enseignants de trouver une place et une position subjective face à ces remaniements éducatifs actuels ? Comment leur permettre d'articuler éthique et normes ?

Les trois contributions prennent appui sur les expériences de formation auprès des enseignants (Lajonquière ; Pirone & Tissot) et des formateurs des enseignants (Weber), ainsi que sur l'analyse d'entretiens de recherche menés dans le cadre de ce projet de collaboration et de réflexion entre ces chercheurs.

Bibliographie :

Agamben, G. (2007).*Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris : Éditions Payot & Rivages.

Gori, R. & Del Volgo, M.-J. (2005). *La santé totalitaire. Essai sur la médicalisation de l'existence*. Éditions Denoël.

Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin P., Vienneau, R. (dirs), (2016). *L'inclusion scolaire, ses fondements, ses acteurs et ses pratiques.* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

CIS n°436 – « De la notion de « besoins éducatifs spéciaux » au déclin du savoir-vivre avec l'enfant à l'école »

Auteur.e.s : Léandro DE LAJONQUIÈRE - Université Paris 8, France

Résumé :

L'application de la Déclaration de Salamanque pour l'éducation et les besoins spéciaux (1994) se décline de façon singulière dans chaque pays. Un examen rapide de la littérature internationale permet de constater l'existence d'une riche panoplie d'actions et de dispositifs d'éducation ou de formation professionnelle. Cette diversité exprime tout autant la réalité concrète de l'école de tous les jours dans chaque pays, qu'il soit riche ou en voie de développement, que la singularité des débats pédagogiques nationaux. Cette littérature révèle aussi l'existence de multiples entraves à l'accomplissement des initiatives mises en place et les façons de les conceptualiser. Cette communication prend appui sur une connaissance approfondie des réalités françaises et brésiliennes, ainsi que sur une riche expérience de formation professionnelle des enseignants ou d'autres professionnels de l'éducation. Cependant, elle ne vise pas à faire état de la diversité des dispositifs d'éducation et de formation professionnelle mis en place pour garantir l'inclusion scolaire d'une vaste variété d'enfants à besoin éducatifs particuliers. Au contraire, partant d'un ensemble d'entraves à l'accomplissement d'une école « inclusive », répertoriées grâces à des entretiens cliniques de recherche en France et au Brésil, il s'agit d'élucider ce qu'il y aurait de contradictoire en soi, dans le but de « répondre aux besoins éducatifs spéciaux ». Cette approche critique de l'inclusion scolaire sera développée à l'appui des outils conceptuels psychanalytiques en éducation. La notion de « besoins éducatifs spéciaux » contenue dans la Déclaration de Salamanque est non seulement devenue présente dans les imaginaires pédagogiques, mais elle a également réordonné ces derniers en imposant une « resignification » de la pratique éducative et donc, des compétences professionnelles demandées aux enseignants. Actuellement, la prolifération de savoirs-experts sur le développement infantile « normal » et sur ses « troubles » conduit à un divorce entre d'une part, un savoir-vivre de base avec l'enfant à l'école, et d'autre part, les nouveaux savoirs pédagogiques « adaptés » à la prise en charge spécialisée des enfants qui ne sont pas ordinaires. L'expertise requise fait toujours défaut dans la pratique et donc, la supposée éducation adaptée aux besoins multiples finit par se réduire de plus en plus à un savoir-faire technique plus au moins sophistiqué sur les troubles. Mais, comme ce savoir-faire a perdu tout encrage dans le savoir-vivre avec l'enfant, il finit par perdre une grande partie de sa prétendue « efficacité symbolique ». Le défi posé est par conséquent de parvenir à conceptualiser les coordonnées structurales ou les conditions de possibilité d'une pratique éducative qui transcende la supposée différence des « besoins spéciaux », pour ensuite, décliner l'intervention autrement afin « d'entrer en résonance » avec un enfant singulier. Cette communication présentera une ébauche de réflexion en se focalisant plus particulièrement sur la question complexe de la scolarisation des enfants atteints de Trouble du Spectre Autistique.

Bibliographie :

Barry, V. (2018). « L'école inclusive au prisme de l'altérité ». *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 82, pp. 9-25.

Conférence Mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. UNESCO.

Crespin, G. (2013). *Traitements des troubles du spectre autistique. A la recherche d'un modèle français*. Ramonville Saint-Agne : ERES.

Gardou, Ch. (1997). *Professionnels auprès des personnes handicapées*. Ramonville Saint-Agne : ERES.

Kupfer, M-C (dir) (2017). *Práticas Inclusivas em Escolas Transformadoras: Acolhendo o Aluno-Sujeito*. São Paulo : Escuta/FAPESP.

CIS n°519 – « Dans ma classe j'ai un dyslexique, un autiste, des enfants, du coup je ne vais pas pouvoir…». L'inclusion, un enjeu de nomination ? »

Auteur.e.s : Ilaria PIRONE, Pascaline TISSOT - Paris 8, France

Résumé :

« Dans ma classe j'ai un dyslexique, un autiste, des enfants, du coup je ne vais pas pouvoir…». Cette phrase n'est qu'un exemple des énoncés que nous entendons dans nos formations auprès d'enseignants-stagiaires (EFS) qui découvrent leurs élèves en même temps que leur nouvelle pratique professionnelle. Nous les interprétons comme l'expression d'une forme d'angoisse face à la tâche démesurée qui semble les attendre. Souvent, au moment de leur prise de fonction, les collègues leur décrivent la classe dont ils auront la responsabilité, en listant les différents profils des élèves qui la composent : «Il y a un dyslexique, deux élèves perturbateurs…». De quoi se préparer pour un combat en tranchée. Les enseignants-stagiaires se disent d'emblée démunis, non préparés, « pas formés à ça », un autre énoncé très récurrent. Ils se retrouvent alors à devoir faire un choix parmi les nombreuses réponses proposées par l'institution scolaire, telles que PAI, PPRE, PPS, PAPP… Comment faire ?

« Des nouvelles nosographies émergent, donnant lieu à un véritable affolement des étiquettes, avec le travail de discrimination sociale que cela comporte nécessairement » (Kohut-Diaz, p. 52) : la création de catégories de plus en plus fragmentées répond au besoin que nous avons aujourd'hui de nommer tout ce qui semble faire écart à la norme, tout ce qui ne tombe pas droit. Nommer et donc agir, ou plutôt réagir, face à ces formes de dénominations qui se banalisent, risquant de créer chez les stagiaires un imaginaire très compact, qui exclue d'emblée la possible rencontre avec ces enfants. Ils se trouvent pris au piège de l'illusion que pour chaque catégorie d'enfants « non-conformes », expression reprise du titre d'un colloque qui s'est tenu en novembre 2018 à l'université de Strasbourg, il y aurait une formation permettant la « gestion » de ces « cas atypiques » et une prise en charge standard. Une confusion qui est alimentée par la demande institutionnelle faite aux enseignants d'être de plus en plus performants dans leur capacité de dépister et de pré-diagnostiquer afin de mieux prévenir. Injonction qui ne peut pas ne pas nous rappeler les effets d'exclusion que Mannoni dénonçait déjà dans les années 70 : « Le dépistage obligatoire des troubles dits mentaux dès le plus jeune âge crée une situation dans laquelle l'école va se trouver continuée par l'hôpital » (Mannoni, p.55). Quelle place trouve l'enfant dans ce discours qui fabrique une figure d'élève, mais qui n'appartient pas au sujet ?

Ce sont les rencontres dans nos formations, qui nous ont portées à choisir d'explorer, à l'appui d'entretiens non directifs de recherche, les effets sur le rapport subjectif des enseignants à leur métier et aux élèves du processus de catégorisation et de nomination des difficultés de l'enfant. Ce processus est produit, entre autres, mais pas exclusivement, par la diffusion des modernes classifications nosographiques, et porté par certaines traductions dans les pratiques des politiques d'inclusion scolaire actuelles en France.

Des formes de catégorisation ont toujours existé, mais qu'est-ce qui se joue dans notre rapport actuel aux normes ? C'est ce que Macherey interroge quand il invite à « comprendre comment dans une société « interviennent les normes et de quel type spécifique de "pouvoir" elles disposent » (p. 11).

L'enjeu de ces entretiens de recherche avec des enseignants stagiaires est de comprendre comment leur permettre de construire une position créative qui contraste avec les nouveaux processus de

normalisation et de gestion des pratiques: comment la psychanalyse peut-elle continuer à intervenir dans le champ de la pédagogie ? C'est une question que nous ne devons pas cesser de renouveler.

« Pris au piège des systèmes, des techniques et d'un absolu scientifique, impuissants à relativiser notre connaissance, nous avons dans bien des cas tissés nous-mêmes le filet d'une situation paranoïaque ouvrant sur les déchirements de notre époque » (Mannoni, p.55).

Bibliographie :

Kohut-Diaz, M. (2018). L'éducation inclusive. Un processus en cours. Toulouse : ÉRÈS.

Macherey, P. (2014). Le sujet des normes. Paris : Éditions Amsterdam.

Mannoni, M. (1973). Éducation impossible. Paris : Éditions du Seuil.

Tremblay, Ph. (2012). Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques. Bruxelles : De Boeck.

CIS n°544 – « Vivre une éthique de la rencontre dans une classe inclusive: quels enjeux pour la formation ? »

Auteur.e.s : Jean-Marie WEBER - Université du Luxembourg, Luxembourg

Résumé :

Au Luxembourg, la décision politique de favoriser autant que possible l'inclusion dans des classes ordinaires de l'enseignement public confronte la formation des (futurs) enseignants devant de sérieux défis. Les étudiants en « bachelor en sciences de l'éducation » et les jeunes enseignants disposent d'un certain savoir théorique concernant des enfants à « besoins spécifiques ». Mais ces jeunes professionnels doivent faire face à beaucoup de questions concernant le savoir-faire professionnels avec les différents enfants en difficultés, concernant aussi la gestion d'une classe inclusive, la coopération avec les parents et les métiers intervenants, la place, la fonction et la posture à occuper comme enseignant. Se pose au futur ou au jeune enseignant la question de son rapport biographique aux difficultés, voire aux symptômes des enfants.

C'est dans ce cadre que la formation sur le terrain des étudiants et le temps de stage joue un très grand rôle, puisque c'est précisément là que le (futur) enseignant travaille souvent pour la première fois dans un classe inclusive. Au Luxembourg l'étudiant en sciences de l'éducation y est accompagné par un formateur de terrain et un tuteur de l'université. Les enseignants stagiaires, ayant eu leur diplôme de bachelor en sciences de l'éducation et réussi le concours d'entrée pour le stage, sont eux accompagnés par un conseiller pédagogique. Ce dernier les accompagne durant les deux premières années d'entrée dans le métier d'enseignement et fait partie du jury d'évaluation de son parcours.

Depuis 2017 je travaille dans le cadre d'un projet ERASMUS + Pro-Inklusiv-Reflexiv (Professionalisierung für inklusive Bildung durch reflektierte Praktika) qui porte sur la formation des conseillers pédagogiques et des formateurs de terrain respectivement des tuteurs. Il s'agit de former les accompagnateurs à savoir bien soutenir les futurs enseignants dans l'analyse et la réflexion de leur pratique dans une classe inclusive.

Dans ce cadre je mène une recherche de type qualitative dans une approche clinique. L'objectif est de voir quels sont les compétences nécessaires pour les futurs enseignants et comment l'accompagnateur peut les aider à les développer à partir d'une démarche réflexive et d'analyse. Le

but de ce projet ERASMUS + réunissant des chercheurs de différents pays (Luxembourg, Autriche, Allemagne) est de développer des modules de formation pour accompagnateurs dans le cadre de classes inclusives.

A cet effet il s'agit d'observer et d'enregistrer une leçon donné par un étudiant en stage ou un enseignant stagiaire, et l'échange qui suit entre le formateur et l'étudiant /stagiaire. Après le visionnage de la vidéo, je rencontre le formateur pour mener un entretien sur sa façon de procéder dans son accompagnement de l'enseignant-stagiaire, comment il a su travailler les situations intéressantes ou difficiles lors de la leçon de son étudiant ou stagiaire. Il s'agit aussi de voir quels sont les potentialités et résistances du stagiaire et du formateur à aborder les situations, jusqu'où et comment il s'impliquent et se bloquent par différentes sortes de représentations qui peuvent parasiter ou alimenter leurs imaginaires.

Il s'agit donc de voir comment le formateur doit développer ses propres compétences à accompagner des novices en classe inclusive afin qu'ils puissent assumer leur fonction aussi bien d'un point de vue psychique, social que pédagogique.

Cette communication se base sur l'analyse des transcriptions des enregistrements. Elle s'inscrit dans une approche psychanalytique, qui essaye de saisir les signifiants importants, l'énonciation, les vides et le rapport du sujet au savoir, au désir, à la jouissance en jeu dans la pratique professionnelle.

Le sujet n'émerge qu'à travers la rencontre avec l'Autre. Afin que les enfants en difficultés puissent assumer leur manque, il leur faut des enseignants qui ont les capacités et une posture éthique de la rencontre.

Bibliographie :

Weber, Jean-Marie (2015). L'impact de la relation tuteur - stagiaire sur la formation des enseignants in: Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation, (2015), 1(3), 29-42

Pirone,, Ilaria; Weber, Jean-Marie (2018). Comment être juste dans l'acte éducatif? Une question pour le sujet au-delà d'une compétence professionnelle de l'enseignant. in Spirale : Revue de Recherche en Education (2018), 61, 53-68

Rauh, Bernhard; Datler, Margit; Weber, Jean-Marie; Griesinger, Tilman; Meißnest, Jörg (2019): Erste Schritte hin zu reflexiver Professionalisierung im Rahmen von Schulpraktika. In: Zimmermann, David; Fickler-Stang, Ulrike; Weiland, Katharina; Dietrich, Lars (Hg.): Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

SYMPOSIUM 437 : DE LA COMMUNAUTE EDUCATIVE : DISCOURS ET PRATIQUES

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Séverine PARAYRE (1), Augustin MUTUALE (1), Guy BERGER (2) - (1)ICP, France, (2)Paris 8, France

Discutant.e.s : BERGER Guy

Texte de cadrage :

La notion de communauté éducative, héritée des écoles congréganistes du XIXe siècle et très répandue aujourd'hui, a été valorisée à partir des années 1980 permettant de mieux associer tous les acteurs de l'éducation et pas seulement ceux appartenant à l'institution scolaire (Rayou et Van Zanten, 2015). Ainsi cette notion, qui entend dépasser le cadre de l'école, présente une vision non pas communautariste, mais une nécessaire cohérence des actions des adultes et la nécessité de leur collaboration pour le bien commun et en faveur du développement intégral de l'enfant. Si bien que se pose l'intégration de tous, la place de chacun dans les dispositifs et le travail éducatif partenaire à effectuer entre les personnes. Nous pouvons donc dire que nous avons à faire à une communauté éducative qui se présente comme inclusive et plus élargie aux associations, aux familles, aux différents partenaires etc. (Pithon, Asdih, & Larivée, 2008). Cette communauté, animée par une expérience de vivre ensemble commune et un souci de solidarité, peut donc essayer de répondre à des préoccupations éducatives qui la touchent. Nous pourrions même penser qu'elle serait à même de pouvoir trouver des conditions optimales pour répondre à un certain nombre de difficultés vécues par les acteurs, par exemple celles d'adapter du mieux possible les conditions d'apprentissage pour une école plus égalitaire et accessible à tous. En somme, plusieurs acteurs appartenant à des horizons différents, en formant une identité du collectif pourrait davantage agir et s'ouvrir à l'autre et à ses besoins (Mutuale, 2017). Il s'agit de réfléchir à l'altérité au sein de la communauté éducative non pas pour tout accepter d'autrui, mais bien pour s'intéresser à autrui dans une construction mutuelle où chacun peut apporter à l'autre (Barry, 2018, p. 13). Cependant, cette communauté de sollicitude peut se heurter à des conceptions individuelles très différentes et des modes d'actions contradictoires, par exemple un enseignant peut être en contradiction avec le modèle des familles et les conceptions d'éducation véhiculées dans les familles. De même un éducateur peut prôner un discours d'inclusion de la personne et d'écoute de ses besoins, et en pratique revenir consciemment ou inconsciemment à des actes d'exclusion et de malveillance.

Comment dans ce cas garantir encore le vivre ensemble, l'écoute, le partage des mêmes valeurs, l'acceptation de l'Autre tout en tenant compte des Autres ? Comment avancer grâce à cette communauté éducative dans une ouverture à l'Autre, même si les conceptions et les valeurs s'entrechoquent ? De quelle manière s'ouvrir à la fois à la singularité - en prenant en compte l'histoire personnelle et le parcours de la personne - et aux particularités de l'Autre - ses signes visibles, son origine ? Comment ne pas faire en sorte que ses propres préjugés prennent le dessus et défavorise le travail éducatif avec l'Autre ? Comment faire de la communauté éducative une cohérence d'actions et développer une identité collective commune en faveur de la promotion de la personne et de la valorisation de sa dignité ? Comment permettre aussi que la communauté s'ouvre à ses forces et ses faiblesses et fasse preuve d'esprit critique sur ses propres actions et discours ?

Nous entendons faire confronter plusieurs pays autour de cette problématique de la communauté éducative et de son rapport à l'Autre et son altérité ; c'est pourquoi plusieurs chercheurs de pays différents ont été conviés, de la France, l'Espagne, l'Afrique et le Liban. Chacun depuis son pays

présentera ce que représente la communauté éducative en la recentrant sur une problématique spécifique à leurs travaux, de manière à mettre en évidence les positionnements, les déplacements, les tensions, les opportunités et les ressources dont peut faire preuve les acteurs de cette communauté. Nous réfléchirons donc aux manières dont la communauté éducative permet de donner ou de redonner une place à l'Autre.

Bibliographie :

Barry V. et Benoît H. (2018). « Les élèves et l'altérité ». La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 2, n° 82.

Barry V. (2018). « L'école inclusive au prisme de l'altérité », La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 2, N° 82, p. 9-25.

Berger G., Courtois M., Perrigault C. (2015). *Folies et raisons d'une université : Paris 8, de Vincennes à Saint-Denis*. Paris : Pétra.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire*. Paris : PUF.

Delory-Momberger C. et Mabilon-Bonfils B. (2015). « L'école et la figure de l'altérité : Peut-on penser et enseigner la diversité dans notre école ? », Éducation et socialisation, n° 37 [En ligne].

Jacquard, A., et Cuevas, F. (2010). « L'altérité : Fondement de l'Humanisme ». Humanisme et entreprise, 300, 85-92.

Janner-Raimondi, M. (2016). « Penser l'accueil : de la diversité à l'altérité, place de l'éthico-politique pour construire du commun ». Le sujet dans la cité, 7, 41-52.

Levinas, E. (2014). *Le temps et l'autre*. Paris : PUF. (Œuvre originale publiée en 1983).

Mutuale A. et Viot M. (2018). *La pédagogie sert-elle encore à quelque chose ? Particularité de la transmission humaine*. Paris : l'Harmattan.

Mutuale A. (2017). *De la relation en éducation: Pédagogie, Éthique, Politique*. Téraèdre.

Passerieux, C. (2012). « Construire le sens d'apprendre dans la confrontation à l'altérité ». Recherche et formation, 71, 55-68.

Pithon, G., Asdih, C. & Larivée, S. (2008). *Construire une communauté éducative: Un partenariat famille-école-association*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Rayou, P. & van Zanten, A. (2015). *Les 100 mots de l'éducation*. France: Presses Universitaires de France.

CIS n°336 – « L'enseignement moral de la IIème République espagnole (1931-1935) et sa contribution à l'unité du pays »

Auteur.e.s : Alicia GARCÍA FERNÁNDEZ - Universidad Complutense de Madrid-Institut Catholique de Paris, Espagne

Résumé :

INTRODUCTION

Une des questions qui se posent en relation à la communauté éducative est de répondre aux croyances religieuses des élèves dans le cadre de l'enseignement publique. Le cas de l'Espagne présente un intérêt spécial, car elle a réussi à donner une place explicite à l'enseignement de la religion catholique dans les programmes éducatifs sans porter atteinte aux principes d'un État laïque. Les origines de cette particulière organisation nous les trouvons dans l'Institution Libre d'Enseignement. L'Institution Libre d'Enseignement (La Institución Libre de Enseñanza, ILE) a inspiré le programme de rénovation politique de la IIème République espagnole et son style imprègne encore le savoir-faire d'autres institutions sociales et éducatives de l'Espagne. Pour de nombreuses personnes, la période de l'ILE représente le meilleur moment vécu par l'éducation en Espagne: une école publique, obligatoire, laïque, mixte, inspirée par des auteurs de l'École Nouvelle, parmi lesquels étaient Claparède ou Dewey, entre autres ; et dans l'idéal de la solidarité humaine où l'activité représentait l'axe d'une nouvelle méthodologie.

PROBLEMATIQUE

Une fois approuvée la "Constitución", le Gouvernement de la IIème République espagnole reconnaissait la pluralité de l'État et les différences linguistiques. En même temps, était défendu l'idée d'une école laïque et neutre qui respectait les croyances religieuses des enfants. Quelle solution ont trouvé les "Institucionistas" pour concilier pluralité et unité ? Comment l'éducation a-t-elle contribue à l'unité nationale ? Comment l'éducation de la IIème République a fait pour être laïque et neutre en même temps ? Comment l'éducation de la IIème République espagnole a compris l'idée d'une école laïque ?

METODOLOGIE

Basée sur une approche historique-philosophique, basé notamment sur les travaux des historiens pragmatistes de l'éducation Bruno-Jofre et Jover (2012), cette communication vise à réfléchir à la manière dont l'éducation promue par l'ILE pendant la IIème République espagnole et avant la guerre civile espagnole a fait face à la diversité idéologique, religieuse et culturelle du pays à l'époque. Nous réfléchirons également aux enjeux et conséquences pour la communauté éducative.

DISCUSSION

Avec la nouvelle Constitucióńle Ministre Fernando de los Ríos dissolve la Compagnie de Jesús, a interdit aux ordres religieux de dispenser des services d'éducation et les professeurs furent dispensés d'apprendre aux élèves la doctrine religieuse dans les cours. Pourtant, l'Espagne n'était pas prête pour une telle réforme et celle-ci sera faite avec quelques nuances. Bien que la philosophie de Krause introduite par le juriste et philosophe Julián Sanz del Río a permis de concilier tradition et modernité, progrès et spiritualité; la pensée pédagogique de Dewey sera introduite par le politicien et pédagogue Domingo Barnés qui permettra une approche transcendentaliste de l'éducation dans un État laïque.

Les “institucionistas” espagnols ont défendu une éducation neutre et laïque qui a été la cause de problèmes avec l’Église Catholique, malgré l’appartenance au catholicisme de beaucoup d’eux. L’ILE a vu chez Dewey une source d’inspiration pour l’innovation éducative et la transformation sociale. Le pragmatisme de Dewey s’incline vers le monde empirique et la religion ne constitue pas une source valide de connaissance. Pourtant le projet pédagogique des espagnols gardait une différence très importante par rapport à celui de Dewey car elle demandait une conception d’humanité capable de surpasser les conditions données.

Bibliographie :

Bruno-Jofre, R.; Jover, G. (2012).”The Readings of John Dewey's Work and the Intersection of Catholicism: The Cases of the Institución Libre de Enseñanza and the Thesis of Father Alberto Hurtado”, SJ on DeweyThe Global Reception of John Dewey's Thought: Multiple Refractions Through Time and SpaceRoutledge.

Diaz, E. (2007). “La mixité scolaire, la coéducation sous la Seconde République en Espagne”, Les Cahiers du MIMMOC (en ligne), 4, mis en ligne le 20 novembre 2007, consulté le 30 octobre 2018. URL : http://journals.openedition.org/mimmoc/329 ; DOI : 10.4000/mimmoc.329

Heredia Serrano, A. (1990). “El krausismo español y la cuestión nacional”. Enrahonar16, 105-121.

Pérez Galán, M. (2000). “La enseñanza en la segunda república”, Revista de Educación, núm. Extraordinario, 317-332.

Salvador Ariga, J. (1931). La Moral Republicana, Para todos. Alicante.

CIS n°402 – « L’éducation inclusive dans le système éducatif libanais »

Auteur.e.s : Basma FRANGIEH (1), Serge RAMEL (2) - (1)TIES, Liban, (2)HEP Vaud, Suisse

Résumé :

Comme membre fondateur de l’ONU, le Liban est partie prenante de nombreuses déclarations ou conventions internationales portées par l’ONU et l’UNESCO. Ces dernières mettent en exergue le droit à l’éducation pour tous et la nécessité de prendre en compte les besoins éducatifs de chaque enfant. Au fur et à mesure du développement de la législation internationale, cette volonté s’est incarnée dans le principe de l’Éducation pour tous et plus particulièrement de l’Éducation inclusive (Ramel et Vienneau, 2016). De par ses engagements internationaux, le Liban a pour ambition d’inscrire sa politique éducative dans les Objectifs pour un développement durable (ODD) posés par l’ONU, notamment l’ODD4 visant à « assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir les possibilités d’apprentissage tout au long de la vie pour tous »[1].

La multiplicité des acteurs de l’éducation au Liban qu’ils soient public, privé subventionné ou privé payant est une résultante de la constitution, mais elle complique l’implémentation de ces orientations internationales (Frangieh, 2017). Chacun tente en effet de développer des pratiques inclusives adaptées à son contexte, alors que la marge de manœuvre n’est pas la même pour toutes les écoles. Chacune d’entre elles réalise ainsi son propre projet en fonction de ses moyens financiers et de ses convictions. Nombreuses sont pourtant les écoles qui n’acceptent pas d’accueillir les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) en raison tant de l’absence de cadre réglementaire que de la faiblesse de leurs ressources. Nombreux également sont les enfants qui ne peuvent accéder à la

scolarité, ce phénomène étant renforcé par des frais de scolarité encore plus élevés pour cette catégorie d'élèves et l'absence de facilitateurs pour accéder aux écoles (Frangieh, 2017).

Les structures et les systèmes au Liban pour l'éducation des élèves à besoins éducatifs particuliers varient alors du milieu le plus ségrégatif (la scolarisation dans des centres spécialisés) à celui le moins restrictif possible (dans une classe régulière). Par conséquent, la nature des interventions et les aides proposées ne se ressemblent pas dans les établissements scolaires (Akiki et Frangieh, à paraître). Cet écart est renforcé par le manque de politique nationale claire et cohérente qui mène chaque établissement scolaire à se sentir libre d'effectuer et d'appliquer ses propres choix.

Une méthodologie de la revue systématique (Young et Eldermire, 2017) a été appliquée. Les travaux et les projets en lien avec l'éducation inclusive au Liban ont été analysés, qu'ils relèvent d'organismes publics ou privés impliqués à différents titres ou niveaux (écoles publiques ou privées, ONG, Union européenne, UNESCO, UNICEF, etc.). Il ressort de cette analyse que le Liban est un vaste chantier sans coordination et sans plan d'action global. Cette dynamique de travail favorise à la fois les initiatives et génère des difficultés pour les mener à bien. Les injonctions sociopolitiques peinent ainsi à déboucher sur des pratiques efficaces susceptibles de lutter contre l'échec et l'abandon scolaires (Bonvin et al., 2013). Cette synthèse fait apparaitre que le développement d'une éducation inclusive au Liban est jalonné d'incertitudes, de tensions et de contradictions. Elle montre également les limites d'une approche qui reste ancrée dans l'intégration même si elle revêt le vocable de l'inclusion, changer les termes n'améliorant pas toujours les pratiques (Thomazet, 2009).

[1] https://fr.unesco.org/gem-report/node/1346

Bibliographie :

Akiki, J., & Frangieh, B. (à paraître). Confusion entre les rôles d'enseignant et d'accompagnant scolaire face à la montée de l'école inclusive au Liban, dans T. Philippot & D. Niclot (dir.), *Assurer la réussite scolaire de tous les élèves : perspectives internationales*. France : Presses universitaires de Reims.

Frangieh, B. (2017). Analyse de l'activité des enseignants face à la diversité des élèves dans une école inclusive au Liban. *Éducation comparée / nouvelle série*, 18, 151-172.

Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire: de l'injonction sociopolitique à la mise en oeuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *ALTER-Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7, 127-134.

Ramel, S., & Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Éds), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 25-38). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education: does changing the terms improve practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563.

Young, S., & Eldermire, E. (2017). The Big Picture: Finding, Evaluating, Applying Systematics Reviews Accross Disciplines. Dans M.J. Foster et S.T. Jewell, *Assembling the Pieces of a Systematic Review*. Lanham, Maryland : Rowman & Littlefield Publishers.

CIS n°434 – « Morale laïque et communauté éducative: résistances et opportunités »

Auteur.e.s : Magali PIRON - ISP-faculté d'éducation ICP, France

Résumé :

Notre école républicaine gratuite obligatoire et laïque, s'est construite en se libérant de la tutelle religieuse, « l'éducation morale » sera une composante essentielle de ce programme. Historiquement l'instauration de la « Morale Laïque » a été le sujet qui a déchiré l'opinion publique de cette fin de XIXe siècle. La question de l'enseignement moral est au centre du combat pour la laïcisation et la reconquête de l'espace scolaire par l'État, cette « Morale Laïque » est un des éléments essentiels sur lesquels s'appuie l'École de la République pour former le futur citoyen, elle a été pensée comme le ciment de l'unité républicaine.

La laïcité qui irrigue l'École de la République est fondée sur la neutralité et la liberté de conscience, elle est un principe de séparation, elle définit des frontières entre les différences, du moment qu'elles cherchent à s'exprimer dans l'espace public. Le lien très étroit entre la laïcité (portée par l'enseignement moral) et la République permet de présenter la Laïcité comme la « solution » pour sauver l'unité nationale, effacer les tensions et retrouver les valeurs communes. Ainsi le Rapport Stasi en 2004 n'aura de cesse de répéter que « la laïcité est une valeur fondatrice de notre pacte républicain ». De même dans le contexte traumatique « post attentat » depuis 2015 la Laïcité est présentée comme la valeur à retrouver pour refonder notre unité nationale, c'est ainsi que l'exprime Abdenour Bidar en précisant que « la Laïcité crée l'appartenance commune », elle est donc le lien qui nous fait reconnaitre les membres d'une même communauté (Bidar, 2012).

Après avoir posé ces principes fondateurs, force est de constater que dans la tradition de l'École républicaine les termes « communauté éducative » et « morale laïque » ne sont habituellement pas mis en relation. Ils n'appartiennent pas à la même époque, la Morale disparaitra des bancs de l'école en 1969 au profit de « l'instruction civique » et la « communauté éducative » connaitra son essor dans les années 1980.

Pourtant le « commun » qui habite ces deux concepts a nourri notre interrogation : la « morale » de l'École Républicaine porte en elle les notions de valeurs communes et de bien commun qui coexistent en tension avec la laïcité ; et la « communauté éducative » implique une collaboration étroite de tous les acteurs du système éducatif en vue du bien commun et du développement de l'enfant, une communauté d'objectifs soumise à la tension des origines extrêmement diverses de ses acteurs.

Dans ce contexte où la laïcité est transmise comme un principe de séparation, comment peut-on parler de « communauté » ? Quel accueil est réservé à l'Autre dans sa complexité et sa richesse ? Dans une pensée morale qui, au nom de l'unité, relègue les différences dans l'espace privé ne court-on pas le risque d'accepter la différence d'autrui en évitant soigneusement une construction mutuelle ? De manière plus profonde nous nous demandons si la Morale dite « Laïque » a été ou peut être le terreau propice pour l'épanouissement d'une « communauté éducative » efficiente et fructueuse.

Les incompatibilités les plus évidentes entre ces deux concepts ne seraient-elles que des freins ? Ou bien au contraire, les failles même de l'École républicaine ne pourraient-elles pas être des opportunités d'une construction commune qui pourrait aboutir à une communauté éducative ? En nous intéressant à l'élaboration de la Morale Républicaine, nous nous proposons, à partir des textes fondateurs de la Morale Laïque, des premiers programmes d'enseignement moral et jusqu'aux très

récents programmes de l'Enseignement Moral et Civique ; de déterminer les éléments porteurs de l'espérance d'une « communauté éducative », les points de tension et de rupture et les opportunités d'une « communauté éducative » vécue en actes.

Bibliographie :

Bidar. A. (2012). Pour une pédagogie de la laïcité à l'école, La Documentation Française, 2012. Livret Laïcité, Octobre 2015.

Ferry. J., Discours de Jules Ferry au Sénat, séance du 02/07/1881, in. P. Robiquet, Discours et opinions de J. Ferry. Paris : Armand Colin.

Huchet. J-C. (2017). En finir avec l'école de la République. Paris : L'Harmattan.

Loëffel. L. (2000). La question du fondement de la morale laïque sous la Troisième République 1870-1914. Paris : PUF.

Mabilon-Bonfils. B. et Zoïa. G. (2014). La laïcité au risque de l'autre. Ed. l'Aube. L'urgence de comprendre.

Mutuale. A. (2017). De la relation en éducation : Pédagogie, Ethique, Politique. Paris : Téraèdre.

CIS n°446 – « Pierre Faure et la communauté éducative inclusive »

Auteur.e.s : Jean-Marie LECONNÉTABLE - Institut Catholique de Paris, ISP-Faculté d'éducation, France

Résumé :

Le Jésuite Pierre Faure (1904-1988), en proposant le Travail Personnalisé et Communautaire, a contribué à montrer que les méthodes de l'École Nouvelle pouvaient favoriser l'éducation intégrale de la personne. Il ne donne pas de définition de la communauté éducative, cependant plusieurs aspects de sa réflexion permettent d'envisager comment il la conçoit. Nous avons organisé cette communication autour de trois points importants dans sa pensée. La communauté éducative paraît inconcevable sans un minimum d'autonomie dans le cadre organisé par les institutions (autonomie financière, choix de ses représentants, rédaction de son projet). Il lui incombe de se gérer elle-même et de veiller à la promotion de tous ses membres. Enfin, au service des enfants, il lui faut promouvoir un projet éducatif et pédagogique qui l'ouvre à tous.

Nous argumenterons ces hypothèses à partir des écrits de Pierre Faure, de ses collaborateurs, dans ses livres ou les revues *Pédagogie* et *AIRAP* (Association Internationale de Recherche et d'Application Pédagogique). Nous prendrons aussi appui, par une approche qualitative, sur des entretiens semi directifs auprès de 22 enseignants dont 2 en ULIS, de 4 établissements différents. Tous se réfèrent au Travail Personnalisé et Communautaire. Des entretiens avec 14 enfants et 2 parents peuvent compléter cette approche.

Une *communauté naturelle*

Pour Pierre Faure, l'école émane des familles ou d'une communauté territoriale. En vertu du droit naturel des familles d'éduquer leurs enfants, elle prolonge cette éducation dans le respect de leurs valeurs où de la source spirituelle qui les fonde. Cette dimension est politique et conduit à l'acceptation d'écoles d'inspirations différentes. Le risque serait le repli des communautés sur elles-mêmes, qu'elles soient linguistiques, religieuses ou sociales, voire d'option pédagogique. Ce qui se

passe aujourd'hui, avec la multiplication des écoles hors contrat. Le rôle de l'État est de donner le cadre d'exercice, comme il le fait, avec la loi Debré. Pierre Faure avait, dès 1945, fait des propositions en ce sens. Il serait intéressant de reprendre son cheminement, de comprendre comment ses idées ont pu anticiper les décisions des années 1950 et de voir si elles peuvent être un outil pour réfléchir les problèmes qui se posent à l'école aujourd'hui pour l'accueil de la diversité. Les questions abordées ici sont celles de la liberté d'enseignement, de son cadre légale et du projet éducatif.

Une communauté sociale

La communauté éducative se rassemble autour d'un projet que reconnaissent toutes les personnes qui la composent. On trouve chez Pierre Faure, dans l'inspiration qu'il a reçue de l'Éducation Populaire et de l'humanisme intégral, la volonté de former les membres de la communauté pour qu'ils exercent pleinement leur fonction éducative. L'action se dirige notamment vers les parents que l'école a la responsabilité d'accompagner. La revue *Pédagogie*, qu'il a dirigée, s'adressait aussi aux parents. La revue *Parents* leur était destinée. Quel est l'apport de Pierre Faure à cette action ? Quelles pratiques peut-on trouver dans des écoles qui se réfèrent à Pierre Faure ? Y forme-t-on les parents ? Quelles pratiques sociales de la communauté peut-on y trouver ?

Une communauté inclusive

La communauté constituée par l'école, si elle est forte dans ses valeurs peut, par son action, témoigner d'une société inclusive. Initiée par une ressemblance, elle s'ouvre aux différences. Pierre Faure en s'appuyant sur les principes de l'École Nouvelle et de l'éducation intégrale, propose une pédagogie qui favorise l'inclusion. En prenant comme principe la différence et la personnalisation des apprentissages plutôt que l'égalité et la compensation, il montre, au niveau de la classe et de l'école, un modèle d'inclusion qui est significatif pour la communauté. En retrouvons-nous trace dans la classe des enseignants qui ont opté pour de telles pratiques ?

Bibliographie :

Faure, P. (1945). L'école et la cité. Paris : Spes.

Faure, P. (1957). Au siècle de l'enfant. Paris : MAME.

Malartre, P. (2007). Est-il encore possible d'éduquer ? Paris : Les éditions de l'atelier/ les éditions ouvrières.

Battaille, P. (2014). L'école inclusive: un défi pour l'école. Montrouge, France : Esf

Dagens, C. (2007). Pour l'éducation et pour l'école. Des catholiques s'engagent. Paris : Odile Jacob.

CIS n°474 – « Autorité éducative dans la communauté éducative en France et en Côte d'Ivoire »

Auteur.e.s : Francois YAMBRESSINGA - Institut catholique, ISP-Faculté d'éducation, France

Résumé :

Accueillir les nouveaux dans le monde avec la lourde responsabilité de la transmission est la base même de l'éducation (Arendt, 2010). Cette tâche noble et difficile fait partie de la gestion de l'humain qui, depuis toujours a nécessité des cadres qui sont le principe de cohésion. Ce principe de cohésion est le lieu où se vit et se transmet un ensemble de valeurs sacrées pour la société concernée. Les cadres en question contribuent à préparer l'enfant à s'instruire pour une bonne

intégration sociale. Ils font partie de l'organisation de la société dans laquelle l'enfant est accueilli, évolue et est invité à s'insérer plus tard. Dans ces différentes organisations l'autorité en principe contribue à créer du lien, à faire grandir et finalement à rendre l'autre responsable. Étant donné sa nature polysémique, l'autorité a subi pendant longtemps selon les époques, les contextes, les soubresauts de l'évolution. Et aujourd'hui l'autorité fait fortement un retour comme sujet de réflexion dans le domaine scolaire. Ce retour est soutenu par ce que le tableau de la relation éducative nous donne à voir surtout ces dernières années : enseignants en souffrance car démunis face aux élèves ou encore enseignants agressés sur leur lieu de travail par des élèves ou des parents. Réfléchir sur l'autorité en éducation aujourd'hui dans le domaine scolaire, c'est tenir compte des codes propres de vie et de compréhension de l'école qui prennent les couleurs des transformations sociales et qui engagent la communauté éducative. Cette communauté éducative qui se trouve elle-même confrontée à la difficulté de l'autorité est prise entre autoritarisme, laxisme et séduction. Par communauté éducative, nous voulons parler de l'ensemble des personnes impliquées directement ou non auprès d'un élève dans la réalisation de la mission éducative de l'école.

Dans notre contribution qui s'inscrit dans le champ de la relation éducative nous chercherons à savoir ce qu'est l'autorité éducative ses implications au sein d'une communauté éducative. Quelle est l'importance d'une communauté éducative et la nature de son influence ? En quoi cette autorité éducative peut-elle aider à l'épanouissement de la communauté éducative dans sa mission aujourd'hui ? Pour essayer de répondre à ces questions, notre terrain de recherche sera d'une part l'Institut saint Pierre et le collège Pierre et Marie Curie à Dreux. D'autre part, nous mettrons aussi à contribution la recherche que nous faisons dans le cadre de notre doctorat sur l'autorité en Côte d'Ivoire qui est confronté entre la tradition et la modernité en nous appuyant sur une école catholique en zone rurale et une école publique en zone urbaine à San Pedro. Nous motivons le choix de notre terrain de recherche par le fait que Dreux et San Pedro sont des villes où vivent plusieurs populations différentes. Cette mixité des cultures se présente à la fois comme une richesse et une source de difficultés pour ces villes. Dans les établissements catholiques, les parents y inscrivent leurs enfants parce qu'ils sont réputés pour avoir un enseignement et une éducation qu'ils pensent ne pas trouver ailleurs. Tandis que dans les établissements publics beaucoup y inscrivent leurs enfants par faute de moyens financiers. Dans ces deux contextes différents qui constituent notre terrain de recherche le brassage des cultures dans la ville se retrouve aussi dans les différentes écoles lieu d'apprentissage et pépinière des citoyens de demain.

Par des observations au sein de ces établissements nous verrons d'une part l'ambiance des cours et les différentes influences de tous ceux qui interviennent au sein de l'école. D'autre part avec des interviews d'enseignants, et d'autres membres de la communauté éducative nous collecterons ce qu'ils pensent de leur implication dans la communauté, leur conception de l'autorité éducative aujourd'hui, les difficultés qu'ils rencontrent et la nature de l'autorité dont ils ont besoin.

Bibliographie :

Arendt, H. (2010). La crise de la culture. Paris : Folio essai

Calendreau, L. (2009). Pouvoir et autorité en éducation. Paris : L'Harmattan.

Herfray, C. (2005). Les figures d'autorité. Strasbourg : col. Hypothèse, Érès arcanes

Dédy Seri, F. & Tapé, G. (1995). Famille et éducation en Côte d'Ivoire. Abidjan : Éditions des lagunes

Houssaye, J. (1996). Autorité ou éducation ? Paris : ESF.

Kojève, A. (2013). La notion de l'autorité. Mayenne : Bibliothèque des idées, Gallimard.

Prairat, E. (1997). La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs. Paris : L'Harmattan.

Robbes, B. (2013). L'autorité éducative la construire et l'exercer. Amiens : SCÉRÉN-CRDP de l'Académie d'Amiens.

CIS n°502 – « La communauté éducative au risque de l'inclusion »

Auteur.e.s : Séverine PARAYRE, Augustin MUTUALE - (1) ICP

Résumé :

Depuis la loi du 11 février 2005, renforcée par la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École de la République, l'inclusion scolaire et le concept d'école inclusive et de prise en compte de la diversité de tous les enfants, apparaissent incontournables. Ainsi, une opportunité éducative nouvelle peut voir le jour pour nombre d'enfants, de familles et d'écoles dans leurs accueil, accompagnement et co-éducation. En même temps, le nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés à augmenter[1], sans pour autant que les moyens humains et matériels ne puissent suivre. Les formations initiale et continue des enseignants, bien qu'organisées dans les différents centres de formation aussi bien pour le public que pour le privé, ne permettent pas encore d'aborder sereinement la prise en charge de la diversité (Guirimand et Mazereau, 2016). Nous avons observé auprès de plusieurs promotions depuis la Licence sciences de l'éducation au Master MEEF, en passant par les formations continues pour enseignants et sur plusieurs années que le concept d'inclusion, parfois mal compris, ou mal intégré, pouvait mettre en difficulté la communauté éducative ; que l'ambition de l'inclusion pouvait se confronter aux réalités des pratiques de terrain et faire naître des désarrois, des découragements au sein de la communauté éducative. Par des observations et entretiens auprès des futurs enseignants et des enseignants qui ont suivi des formations initiales ou continues en éducation inclusive, plusieurs questionnements nous ont interpellés. C'est cette ancienne enseignante revenue en formation continue qui compare deux classes, une classe composée que d'enfants dyslexiques et pour laquelle elle a eu des facilités et une autre classe mixte composée que de quelques enfants dyslexiques pour laquelle elle a été mise en difficultés. C'est aussi cette enseignante de CE2 en région parisienne qui laisse un enfant hyperactif transgresser les règles de la vie en communauté et se demande en conséquence comment faire avec le reste de sa classe, si elle doit tous les laisser transgresser.

En tant qu'enseignants-chercheurs en philosophie et pédagogie, nous voulons revenir sur deux éléments le concept de l'inclusion et l'expérience de l'inclusion, qu'il faut mettre en réflexion dans les formations et en pédagogie. D'abord le concept de l'inclusion et les enjeux de l'inclusion. À la manière de Rousseau dans l'Émile, il ne faut pas se contenter de poser le comment de l'éducation ; mais se tourner vers le qui (le sujet) et le pour quoi (les finalités) de l'éducation (Rousseau, 1966). La loi pour cela n'a pas suffisamment pensé au développement de l'enfant et non pas seulement celui de l'élève ; elle n'a pas mis en valeur la manière de développer une attention à l'autre et le rapport à l'autre dans la relation éducative ; alors que ce sont des éléments fondamentaux, qui étaient déjà au centre des pédagogies de l'Éducation nouvelle. Nous mettons en discussion que l'attention à l'autre quand elle s'exprime dans l'expérience de l'inclusion ne doit pas se solder par l'expression de pitié, ni par la culpabilisation ou par un désir de réparation ; elle est une ouverture à l'autre pour mieux le comprendre et pour s'ouvrir en pédagogie à une créativité au service de l'autre. Faire preuve d'attention à l'autre et de créativité pédagogique ce n'est pas répondre à des fiches et des techniques pédagogiques qu'on voudrait les plus adaptées, mais cela signifie de se comprendre mutuellement, de s'ouvrir à la rencontre, de replacer dans la relation éducative le repère de la zone

proximale de développement (Vygotski, 2014) et de ne pas hésiter à bouger et à faire bouger l'autre. Nous voulons au cours de cette communication approfondir nos réflexions du concept et de l'expérience de l'inclusion pour mettre en dialogue le principe de l'adaptation réciproque et de l'inclusion qui peut devenir une ressource de la communauté éducative.

[1] 89 000 en 2002, 239 000 en 2013 (Poucet, 2016).

Bibliographie :

Barry V. (2018). « L'école inclusive au prisme de l'altérité », *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 2, N° 82, p. 9-25.

Guirimand N., Mazereau P. (2016). « Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions », *Carrefours de l'éducation*, 2, n° 42, p. 47-60.

Levinas, E. (2014). *Le temps et l'autre*. Paris : PUF. (Œuvre originale publiée en 1983).

Poucet B. (2016). « La fabrication de la loi du 11 février 2005 et la question de la scolarisation des enfants handicapés », *Carrefours de l'éducation*, 2, n° 42, p. 33-45.

Rousseau J.-J (1966). *Emile ou de l'éducation*. Paris : Flammarion.

Vygotski Lev S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : la Dispute.

SYMPOSIUM 445 : COMMENT SECURISER LA DIVERSITE DES TRANSITIONS ETUDES-FORMATION-EMPLOI POUR LES PUBLICS LES MOINS DIPLOMES ?

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Jean-François GIRET - IREDU, EA7318, Université de Bourgogne Franche-Comté, France

Discutant.e.s : Fabienne MAILLARD

Texte de cadrage :

Les enquêtes sur l'insertion professionnelle en France montrent de manière récurrente que les difficultés d'accès à l'emploi des jeunes peu ou pas diplômés augmentent en période de crise économique (Rose, 2008). Alors que le diplôme reste une protection relative contre le chômage, ceux qui sortent sans diplôme ont de plus en plus de difficultés à accéder à des emplois ou à retourner en formation. Le rapport aux études et à la formation est souvent un élément déterminant de ses parcours, lors des premières années de vie de professionnelle ou lors d'éventuels retours en formation. A cela, s'ajoute un cumul des inégalités sociales à l'école et à l'extérieur de l'école. Un sentier de dépendance (Grosetti, 2006) se construit pour les jeunes les plus en difficultés et donc un risque d'irréversibilité de leur trajectoire sur le marché du travail. Se pose dans ce cadre le rôle des politiques publiques en matière d'éducation, de formation, d'emploi et protection sociale, qui sont supposées favoriser la réversibilité des parcours et sécuriser ainsi les transitions (Anxo et Ehrel, 2008). Cependant, en France, le régime d'éducation et de formation qui semble toujours s'appuyer sur une logique de compétition et de méritocratie (Verdier, 2001, 2010) peut-il encore permettre de faire émerger de nouveaux modèles de transitions entre études, formation et emploi ?

Pour essayer de répondre à cette question, ce symposium, à partir de méthodologies quantitatives, se proposent d'appréhender ces transitions à trois niveaux.

La communication proposée par P-Y Bernard, s'attache à repérer les aspects subjectifs du rapport à l'école et de la carrière scolaire qui conduisent à quitter le système éducatif et décrocher. Elle se base sur une analyse des motifs déclarés de décrochages à partir d'une analyse sur 2935 jeunes. Elle montre notamment comment la diversité des expériences scolaires peut affecter les motifs de décrochage pour les jeunes, en lien avec notamment leur origine sociale, mais aussi avec les caractéristiques des établissements scolaire.

La communication de C. Bonnard et A. Giffard, vise à identifier les parcours d'accès à la qualification pour des personnes éloignées de l'emploi à partir d'un programme de formation et d'accompagnement à la qualification financé par un conseil régional. Le suivi de 2500 individus engagés dans ces parcours permet d'analyser les conditions d'accès et d'entrée en qualification. Il souligne le rôle du rapport à l'école et des expériences scolaires passées en lien avec les caractéristiques socio-économiques des bénéficiaires.

La communication de JF Giret et J. Jongbloed, porte sur des jeunes en situation de NEET (ni en études, ni en emploi, ni en formation), dans une perspective comparative au niveau européen. A partir de l'European Social Survey, la communication questionne l'homogénéité du concept de NEET et ses conséquences en termes d'exclusion et de capabilités. Elle montre que l'absence d'éducation et les faibles opportunités d'un retour en formation vont générer un sentiment d'exclusion plus au moins important en fonction des régimes d'éducation, de formation et protection sociale propres à chaque pays.

Bibliographie :

Anxo, D., & Erhel, C. (2008). Irréversibilité du temps, réversibilité des choix?. Revue française de socio-économie, (1), 199-219.

Grossetti, M. (2006). L'imprévisibilité dans les parcours sociaux. Cahiers internationaux de sociologie, (1), 5-28.

Rose, J. (2008). La formation est-elle un atout décisif pour l'accès à l'emploi?. Paul JJ. Et Rose J.(sous la dir.), Les relations formation-emploi en 55 questions, pp.151-156. Dunod : Paris.

Verdier, É. (2001). La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation?. Formation emploi, 76(1), 11-34.

Verdier, É. (2010). Les dispositifs d'orientation en Europe: comment concilier vocation, autonomie et protection des individus?. Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle, 43(2), 109-132

CIS n°481 – « Ce que les "décrocheurs" disent du décrochage. Analyse d'un discours du ressentiment scolaire »

Auteur.e.s : Pierre-Yves BERNARD - CREN, université de Nantes, France

Résumé :

Le but de cette recherche est de mieux appréhender l'aspect subjectif des parcours scolaires menant au décrochage. Une autre de ses ambitions est de mettre en évidence les liens existant entre la dimension subjective du décrochage, perçue à travers les raisons données par les jeunes, et leurs caractéristiques objectives, sur le plan socio-démographique (genre, âge, environnement social et familial) et académique (redoublement, orientation scolaire, etc.).

L'étude de la dimension subjective du décrochage a principalement été abordée à travers des recherches qualitatives. Néanmoins, nous pensons qu'il est possible d'intégrer les aspects expérientiels dans les méthodologies de recherche quantitative, notamment en interrogeant les jeunes sur les raisons pour lesquelles ils ont quitté l'école, ce qui permet d'accéder à la logique de leurs actions et aux obstacles qui les limitent. Le cadre théorique mobilisé ici est celui de la sociologie de l'expérience scolaire (Dubet & Martuccelli, 1996 ; Martuccelli, 2006) et la prise en compte de l'imbrication des effets des structures institutionnelles et de l'agentivité des acteurs (Evans, 2007 ; Schoon, Lyons-Amos, 2016). Il s'agit notamment de situer le sens donné par les jeunes de l'expérience du décrochage scolaire à partir de deux axes : d'une part un axe qui oppose les mondes scolaire et non scolaire comme contexte explicatif de leur rupture scolaire, d'autre part un axe qui oppose évènements accidentels et dispositions durables pour rendre compte de cette rupture.

À cette fin, une enquête intitulée Motifs de Décrochages scolaires 2015 (MODS 2015) a été menée d'avril à octobre 2015, sur la base d'un fichier administratif répertoriant les décrochages scolaires en France. 2935 personnes ont été contactées grâce à ce fichier.

Le questionnaire débutait par une question ouverte : « Pourquoi avez-vous interrompu vos études ? » Les réponses fournies constituent un matériau original et susceptible de fournir un tableau significatif de l'expérience du décrochage scolaire.

Les données ont fait l'objet d'une analyse statistique du discours, et de l'identification des éléments de discours par registres (Montgomery, 1995). Six registres ont été distingués : dispositions, motivation, capacité, rejet, monde du travail et problèmes personnels. Croisés avec cinq profils d'abandon (Bernard & Michaut, 2016), ils font apparaitre une diversité d'expérience selon le sexe, le milieu social et l'expérience scolaire, en particulier les difficultés rencontrées par les décrocheurs dans leur parcours scolaire avant leur décrochage.

Toutefois, au-delà de cette diversité, les expériences du décrochage sont plutôt décrites sur les registres des dispositions et du rejet, formant globalement un discours du ressentiment scolaire.

Bibliographie :

Bernard, P.-Y., Michaut, C. (2016). Les motifs de décrochage par les élèves : un révélateur de leur expérience scolaire. Éducation et Formations, 90, 95-112.

Dubet, F. et Martuccelli, D., (1996). A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire.Paris : Seuil.

Evans, K. (2007). Concepts of bounded agency in education, work, and the personal lives of young adults. International Journal of Psychology, 42(2), 85-93.

Martuccelli, D. (2006). Forgé par l'épreuve. Paris : Armand Colin.

Montgomery Martin (1995). An Introduction to Language and Society, London-New York: Routledge.

Schoon, I., Lyons-Amos, M. (2016). Diverse pathways in becoming an adult: The role of structure, agency and context. Research in Social Stratification and Mobility, 46(A), 11-20.

CIS n°492 – « L'éloignement des études et de l'emploi pour les situations jeunes en situation de NEET : une comparaison européenne »

Auteur.e.s : Janine JONGBLOED, Jean-François GIRET - (1) IREDU, EA7318, Université de Bourgogne Franche-Comté, CAR Cereq, France

Résumé :

Les jeunes en situation de NEET (ni en études, ni en emploi, ni en formation) sont au centre des préoccupations des politiques de formation, d'emploi et de jeunesse en Europe. Ces situations de NEET rassemblent néanmoins dans les différents pays, des situations hétérogènes en termes de rapports à la formation et l'emploi (Furlong, 2006). En France, par exemple, les décrocheurs de l'enseignement secondaire sont particulièrement concernés par ces situations de NEET alors que dans d'autres pays, la population de NEET est composée de jeunes plus diplômés qui ne restent que temporairement éloignés du marché du travail.

Nous proposons d'expliquer ces différences à partir « des régimes éducatifs du bien-être social », un cadre théorique qui fait le lien entre les littératures sur l'analyse comparative des systèmes éducatifs (par exemple, Mons, 2007) et sur les régimes de protection sociale (Esping-Andersen, 1990). Au niveau des politiques éducatives, ces régimes sont construits autour de conventions privilégiées dans chaque pays en termes de méritocratie, de compétitions scolaires, d'orientation ou de rapport aux professions (Verdier, 2001). Ils résultent également des choix faits par chaque pays en termes de stratification des parcours scolaires ou universitaires et de « décommodification » des biens éducatifs (Hega et Hokenmaier, 2002) – la décommodification pouvant se mesurer de manière générale comme le degré de satisfaction des besoins fondamentaux sans dépendre du marché-. On peut faire l'hypothèse que ces régimes vont affecter les transitions de l'école au marché du travail (par exemple Triventi, 2013) mais également le niveau de bien-être des jeunes et leurs capabilités (Veenhoven, 2010) ainsi que pour les NEET, leur sentiment d'exclusion.

A partir de l'European Social Survey (2012, 2014 et 2016), la communication se propose d'appliquer ce cadre théorique à l'étude de la diversité de ces situations dans les pays européens. Trois vagues de l'European Social Survey (2012, 2014 et 2016) sont utilisées afin de construire un échantillon d'environ 3000 jeunes en situation de NEET. L'analyse empirique vise plus particulièrement à questionner l'homogénéité du concept de NEET et ses conséquences, notamment en termes d'exclusion, de bien-être et de capabilités selon chaque régime éducatif de bien-être social. Nos premiers résultats descriptifs montrent que l'absence d'éducation, les types de parcours scolaire ainsi que les degrés d'opportunité d'un retour en formation après la sortie du système éducatif vont générer des taux de NEET et des niveaux de bien-être des jeunes en NEET très différents selon les pays. Pour progresser dans la compréhension des effets de chaque régime, des régressions basées sur des modélisations multi-niveaux permettront de tenir compte à la fois des caractéristiques individuelles des jeunes (niveau et type d'éducation, genre, origine sociale des parents…) et des

caractéristiques des pays au niveau de leur système éducatif (notamment à partir des indicateurs de stratification et de décommodification).

Bibliographie :

Esping-Andersen, G. (1990b). The Three Worlds of Welfare Capitalism. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Furlong, A. (2006) « Not a very NEET solution: representing problematic labour market transitions among early school-leavers », Work, employment and society, vol. 20, no 3, 2006, p. 553-569

Hega, G. M., & Hokenmaier, K. G. (2002). The welfare state and education: A comparison of social and educational policy in advanced industrial societies. German Policy Studies/Politikfeldanalyse, 2(1), 1–29.

Mons, N. (2007). Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix ? Paris: Presses Universitaires de France

Triventi, M. (2013). The role of higher education stratification in the reproduction of social inequality in the labor market. Research in Social Stratification and Mobility, 32, 45–63.

Veenhoven, R. (2010). Capability and happiness: Conceptual difference and reality links. Journal of Socio-Economics, 39(3), 344–350.

Verdier, É. (2001). La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? Formation Emploi, 76(8), 11–35

CIS n°561 – « L'accompagnement vers la qualification des personnes éloignées de l'emploi »

Auteur.e.s : Claire BONNARD, André GIFFARD - Iredu, Université Bourgogne Franche Comté, France

Résumé :

L'accès à la qualification des personnes éloignées de l'emploi est devenu un axe important des politiques d'emploi ces dernières années. Le développement des écoles de la seconde chance pour les jeunes non qualifiés en constitue une illustration. L'accompagnement et les formations proposées pour ce types public comportent souvent différents stages comprenant des périodes en entreprise. L'idée sous jacente de ces politiques est d'accroître le capital humain, la confiance et l'estime de soi ainsi que le capital social des personnes non qualifiées ce qui faciliterait leur insertion ou réinsertion sur le marché du travail et dans la société. Les études portant sur ces dispositifs s'intéressent généralement à l'effet de l'accompagnement et de la formation sur l'accès à l'emploi pour les demandeurs d'emploi non qualifiés (Bonnal et al., 1994) et les personnes éloignées de l'emploi (Checcaglin, 2000; Calavrezo, Rémy, 2017). Très peu d'études d'intéresse aux conditions d'accès et aux facteurs de maintien au sein des parcours d'accompagnement et de formation pour ce type de public. Or, cette problématique est importante du fait, d'une part, d'une forte hétérogénéité des bénéficiaires entrant dans ce type de programme pouvant présenter des attentes différentes (Checcaglin, 2000). D'autre part, le risque d'abandon dans ce type de programme est élevé. Le type de prestations et les modalités d'accompagnement proposées sont susceptibles d'influer sur l'abandon (Dabot, 2007) et l'accès à une qualification des bénéficiaires.

Dans cette communication, nous proposons donc d'analyser les conditions d'accès et de maintien au sein d'un programme de formation et d'accompagnement à la qualification destiné aux personnes

non qualifiées sans emploi et financé par un conseil régional. Ce programme nommé "Projet d'Accès à la Qualification" (PAQ) a été mis en place dans une Région en 2010. Il vise l'ensemble des personnes éloignées de l'emploi auxquelles est proposé un accompagnement vers la qualification selon les besoins identifiés. Trois types de prestations sont distingués pouvant s'accumuler et s'articuler sur un même parcours : les prestations d'orientation (construction et validation du projet professionnel), les prestations de remédiation (actions de formation permettant l'accès au pré-requis) et les prestations spécifiques (actions de formation et d'accompagnement et de médiation spécifique). Ce dispositif propose également aux bénéficiaires une situation d'apprentissage qui permet une confrontation aux situations professionnelles par des périodes en entreprise pouvant prendre la forme de stage et d'ateliers découverte.

Nous exploitons un ensemble de données longitudinales recueillies auprès des prestataires de formation du PAQ en 2014-2015. Nous disposons d'un échantillon d'environ 2500 individus bénéficiaires de ce dispositif. Dans ce dernier, environ 50% d'entre eux sortent du dispositif de manière anticipée et seulement 30% entrent en qualification. Dans un premier temps, nous cherchons à analyser le profil des personnes entrant dans ce programme et à identifier les déterminants qui participent à leur maintien dans ce dispositif. Nous nous intéressons plus particulièrement à deux types de facteurs : les facteurs socio-démographiques tels que l'éloignement au marché du travail et le niveau de capital humain, et les facteurs en rapport avec le territoire. Dans un second temps, les différentes modalités (types de prestation, période en entreprise) proposées ainsi que leur combinaison dans le parcours d'accompagnement sont mises en lien avec le type de sortie du programme (abandon ou entrée en qualification) des personnes éloignées de l'emploi. Nous analysons également si une typologie de relation peut être identifiée entre les profils des bénéficiaires et les modalités d'intervention.

Bibliographie :

Bonnal, L., Fougère, D., & Sérandon, A. (1994). L'impact des dispositifs d'emploi sur le devenir des jeunes chômeurs: une évaluation économétrique sur données longitudinales. Économie & prévision, 115(4), 1-28.

Calavrezo, O., & Rémy, V. (2017). Évaluation des effets de la formation sur le devenir professionnel et le ressenti des salariés en insertion. Economie & prévision, (2), 35-59.

Checcaglini, A. (2000). Former pour éviter la marginalisation. Formation emploi, 69(1), 53-63.

Dagot, L. (2007). Menace du stéréotype et performance motivationnelle: le cas des demandeurs d'emploi. L'orientation scolaire et professionnelle, (36/3), 343-356.

SYMPOSIUM 457 : SAVOIRS SCIENTIFIQUES ET CROYANCES RELIGIEUSES

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Laurence MAURINES (1), José WOLFS (2) - (1)Université Paris-Sud, France, (2)Université Libre de Bruxelles, Belgique

Discutant.e.s : Manuel BACHTOLD

Texte de cadrage :

Le thème des tensions entre savoir scientifiques et croyances religieuses, en particulier en contexte scolaire, a déjà fait couler beaucoup d'encre. Le cas le plus emblématique, étudié dans de nombreux pays, est très probablement celui du rejet total ou partiel de la théorie de l'évolution, a nom de leurs croyances religieuses, par une partie des élèves ou des professeurs.

Cependant la question des tensions entre savoirs scientifiques et croyances religieuses ne se limite pas à des contenus spécifiques comme la théorie de l'évolution. Elle renvoie à des questions beaucoup plus générales concernant les conceptions de la science, de la société et à propos du rôle de l'école.

En voici quelques-unes : dans quelle mesure, les programmes ou les manuels véhiculent-ils une conception sécularisée de la science (autonome par rapport aux croyances religieuses) ? Dans quelle mesure, les professeurs ou les élèves ont-ils une conception sécularisée de la science ? Quels critères de démarcation établissent-ils ou n'établissent-ils pas entre le registre explicatif scientifique et d'autres types de discours, en particulier le discours religieux ? Quels sont les facteurs qui influencent l'adoption ou non-adoption par les élèves ou les professeurs d'une conception sécularisée de la science ? En particulier, dans quelle mesure, le fait d'adopter une conception sécularisée de la science est-il associé ou au contraire indépendant, chez les élèves ou les professeurs, du fait d'avoir aussi une conception sécularisée du vivre-ensemble en société ? Existe-t-il, à cet égard, des différences importantes entre pays, selon le degré de sécularisation de leurs sociétés ? Dans quelle mesure, les formations d'enseignants prennent-elles en compte ces types de questions ? Dans quelle mesure, ceci participe-t-il de la construction de leur identité professionnelle ? etc.

Pour tenter d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions, trois communications aborderont différentes facettes de cette problématique.

La première intitulée « Les conceptions en matière de sécularisation de la science et de la société d'élèves de terminale en Belgique, au Maroc et en Pologne » examine dans quelle mesure des élèves de terminale - 621 en Belgique (agnostiques ou athées, catholiques et musulmans), 196 au Maroc (musulmans) et 208 en Pologne (180 catholiques et 28 orthodoxes) – adhèrent à une conception sécularisée ou non-sécularisée, d'une part, de la science, et d'autre part, du vivre-ensemble en société. Les résultats obtenus sont analysés en référence aux caractéristiques de leurs sociétés respectives en matière de sécularisation et d'enseignement des sciences.

La seconde intitulée « Représentations des étudiants sur les scientifiques et la croyance » examine dans quelle mesure 662 primo-entrants à l'université scientifique Paris-Sud se positionnent face à l'affirmation « On peut être scientifique et croyant ». Les premiers résultats montrent une grande diversité des types de justifications, allant d'une possibilité de fait à une possibilité de droit, en passant par une possibilité épistémologique conditionnée ou pas.

La troisième intitulée « Les tensions entre savoirs scientifiques et croyances religieuses chez de futurs enseignants musulmans bruxellois » met en évidence chez 104 de ces étudiants, à partir d'une enquête exploratoire de type ethnographique sur le WEB, une tension épistémologique forte entre les convictions personnelles de ces futurs enseignants et le respect des curriculums officiels. Sont examinés plus précisément leurs positionnements par rapport au principe de « neutralité » de l'enseignement public, leurs positionnements par rapport à une conception sécularisée de la science et enfin la distinction qu'ils établissent ou non entre leur identité professionnelle et leur identité personnelle.

Ces présentations seront discutées par Manuel Bächtold, philosophe des sciences et didacticien de la physique.

Bibliographie :

Baxter Magolda, M. B. (1999). The evolution of epistemology: refining contextual knowing at twentysomething. Journal of college student development, 40(4), 333-344.

Baubérot, Jean (2013), « Sécularisation, laïcité, laïcisation », Empan, vol. XC, n°2, p. 31-38.

Gauld, C. F. (2005). Habits of mind, scholarship and decision making in science and religion. Science & Education, 14, 291-308.

Willaime, Jean-Paul (2006). « La sécularisation : une exception européenne ? Retour sur un concept et sa discussion en sociologie des religions », Revue française de sociologie, vol. XLVII, n°4, p. 755-783.

Yasri, P., Arthur, S., Smith, M. U., et Mancy, R. (2013). Relating Science and Religion: An Ontology of Taxonomies and Development of a Research Tool for Identifying Individual Views. Science & Education, 22, 2679–2707

CIS n°185 – « Les conceptions en matière de sécularisation de la science et de la société d'élèves de terminale en Belgique, au Maroc et en Pologne »

Auteur.e.s : José-Luis WOLFS - PU, Belgique

Résumé :

Plusieurs enquêtes ont montré un rejet (total ou partiel) de l'enseignement de la théorie de l'évolution, par une partie des élèves, voire des enseignants, au nom de leurs croyances religieuses, dans de nombreux pays (ex: Hrairi, Coquidé, 2002, Martin-Hanssen, 2008, Clément, 2014).

Ce constat soulève des questions fondamentales dans le cadre de l'enseignement de la biologie, mais aussi et plus globalement à propos des conceptions de la science des élèves, à propos de l'enseignement des sciences, et plus généralement encore à propos des « territoires » respectifs des discours scientifiques et religieux au sein des écoles et au sein des sociétés. C'est in fine la question de la sécularisation (ou absence de sécularisation) qui est posée : sécularisation de la science, sécularisation de l'enseignement des sciences et sécularisation des sociétés.

La cadre conceptuel s'attachera à définir le concept de sécularisation, sur le plan sociétal, en référence en particulier à Willaime (2006) et à Baubérot (2013), ainsi que sur le plan scientifique, en référence en particulier à une grille d'analyse définissant, sous la forme d'idéaux-types sept postures

possibles entre science et croyance religieuse (Auteur, 2013, 2018-A). Les trois premières correspondant à une conception non-sécularisée de la science, les trois suivantes à une conception sécularisée (caractérisée par une autonomie du registre explicatif scientifique à l'égard des croyances religieuses) et la dernière à un sécularisme de type excluant à l'égard du religieux.

Les questions de recherche pour cette communication sont les suivantes : (1) dans quelle mesure des élèves de terminale ont-ils une conception sécularisée de la science et dans quelle mesure ont-ils une conception sécularisée du vivre-ensemble en société ? (2) Quels sont les facteurs influençant l'adoption ou non-adoption d'une conception sécularisée de la science et/ou de la société (e.a. rapport aux Ecritures sacrées, filière d'étude) ? Ces questions seront examinées à propos de trois pays choisis en raison du fait qu'ils présentent des caractéristiques contrastées en matière de sécularisation : assez fortement sécularisées en Belgique et plus faiblement sécularisées au Maroc et en Pologne.

Sur le plan méthodologique, un questionnaire a réponses fermées comprenant deux volets principaux, l'un visant à déterminer si l'élève adhère à une conception sécularisée ou non-sécularisée de la science et l'autre s'il adhère à une conception sécularisée ou non- sécularisée du vivre-ensemble en société a été administré à un échantillon comprenant 621 élèves de Belgique (agnostiques ou athées, catholiques et musulmans), 196 élèves musulmans du Maroc et de 208 élèves de Pologne (dont 180 catholiques et 28 orthodoxes).

Les résultats relatifs à la comparaison Belgique Maroc ont déjà été partiellement publiés (Auteur et coll., 2018-B), faisant apparaître un effet important à la fois des convictions personnelles en matière de religion des élèves sur leurs conceptions en matière de sécularisation de la science et de la société, ainsi qu'un effet du contexte sociétal (Belgique ou Maroc). Ils mettent en évidence en particulier que les élèves musulmans de Belgique tendent à adhérer plus fréquemment à une conception sécularisée du vivre-ensemble en société qu'à une conception sécularisée de la science. Plusieurs pistes d'interprétation sont examinées. La présente communication aura pour objet de comparer aux résultats précédents, les réponses fournies par les élèves de Pologne.

Bibliographie :

Baubérot, Jean (2013), « Sécularisation, laïcité, laïcisation », Empan, vol. XC, n°2, p. 31-38.

Clément P. (2014). Les conceptions créationnistes d'enseignants varient-elles en fonction de leur religion ? Education et société, n° 33, p. 113-136.

Hrairi S., Coquidé M. (2002). Attitudes d'élèves tunisiens par rapport à l'évolution biologique. Aster, n° 35, p. 149-163.

Martin-Hanssen L.-M. (2008). First-Year College Students' Conflict with Religion and Science. Science Education, n° 17, p. 317-357.

Willaime, Jean-Paul (2006). « La sécularisation : une exception européenne ? Retour sur un concept et sa discussion en sociologie des religions », Revue française de sociologie, vol. XLVII, n°4, p. 755-783.

CIS n°322 – « Représentations des étudiants sur les scientifiques et la croyance »

Auteur.e.s : Magali FUCHS-GALLEZOT, Laurence MAURINES - Université Paris-Sud, France

Résumé :

Nombre des défis auxquels le monde contemporain est confronté nécessitent l'acquisition par chaque citoyen d'une culture scientifique qui lui permette de vivre de manière responsable dans un monde globalisé et multiculturel. Savoir situer la vision du monde proposée par la(les) science(s) relativement à d'autres, religieuses notamment, s'avère fondamental lorsque les monopoles de légitimité disparaissent ou/et s'affrontent. C'est ce que soulignent différents textes institutionnels en France depuis une quinzaine d'années environ, notamment ceux relatifs à la laïcité et l'enseignement.

Or certains travaux montrent que les représentations des élèves et étudiants correspondent à une image empirico-inductive et réaliste « naïve » des sciences, celles-ci étant de plus souvent associées à la rationalité, la rigueur et la logique uniquement. D'autres révèlent l'existence de différentes représentations des rapports sciences-religions (Yasri et al, 2013), certaines pouvant être associées au rejet de l'explication scientifique et à des conflits de vérité parfois difficilement vécus (Roth et Alexander, 1997). Certaines études discutent la corrélation entre les représentations des sciences et différentes variables comme l'appartenance disciplinaire, le genre ou la culture (Wolfs, 2013).

Nous poursuivons un programme de recherches dans le domaine désigné par l'acronyme NoS (Nature of Science) dans les pays anglo-saxons. Inscrivant nos recherches dans une perspective curriculaire, nous avons fait le choix d'un cadre de référence large susceptible d'ouvrir le champ des possibles et mobilisant l'ensemble des études sur les sciences. Nous questionnons les sciences en mettant l'Homme au centre et en le prenant dans ses différentes dimensions et toute sa complexité. Nous considérons les sciences comme des pratiques sociales conduites par des personnes qui se conduisent comme des scientifiques dans un contexte socioculturel et historique donné (Osbeck et al, 2013). Nous considérons que l'activité scientifique suppose différentes attitudes cognitives qui doivent être vues comme en tension et non pas comme exclusives. Nous adhérons à l'idée défendue par Gauld (2005) que ces « habits of mind » sont nécessaires à toute activité scolaire, qu'elles se développent au cours de l'apprentissage, qu'elles ne sont pas nécessairement en conflit avec des croyances religieuses.

Après avoir exploré les représentations des étudiants sur les caractéristiques et spécificités du savoir scientifique et les qualités nécessaires pour être scientifique, nous examinons ici comment ils envisagent pour un individu l'articulation des pratiques scientifique et religieuse.

Nous poursuivons la présentation des résultats d'une enquête réalisée sous format numérique auprès d'une population de 662 primo-entrants à l'université scientifique Paris-Sud. Nous analysons les verbatims fournis à une question leur demandant de se positionner sur une échelle de Lickert à quatre modalités de réponse sur l'affirmation « on peut être scientifique et croyant ». Nous examinons les effets de différents facteurs (option suivie en terminale scientifique, filière universitaire, genre).

Pour 76.4% des étudiants, il est possible d'être scientifique et croyant. Les premiers résultats de l'analyse des verbatims montrent une grande diversité des types de justification allant d'une possibilité de fait à une possibilité de droit, en passant par une possibilité épistémologique conditionnée ou pas. Les mises en relation des savoirs et pratiques sont diverses, allant de l'identité à

l'opposition. Elles évoquent parfois le sujet et des conditions de possibilité de gérer un potentiel conflit entre différents registres de vérité ou entre différentes démarches d'accès au savoir.

Nous concluons en mettant en perspective les résultats obtenus avec l'image des sciences véhiculée par divers textes institutionnels français et en discutant des implications pédagogiques et pour la formation des enseignants.

Bibliographie :

Gauld, C. F. (2005). Habits of mind, scholarship and decision making in science and religion. Science & Education, 14, 291-308.

Osbeck, L. M., Nersessian, N. J, Malo K. R. et Newsletter, W. C. (2013). Science as Psychology. Sense-Making and Identity in Science Practice. New York, Cambridge University Press.

Roth, W.-M. et Alexander, T. (1997). The interaction of students' scientific and religious discourses: two case studies. International Journal of Science Education, 19(2), 125-146.

Wolfs, J.-L. (2013). Sciences, religions et identités culturelles : quels enjeux pour l'éducation ?, Bruxelles, De Boeck.

Yasri, P., Arthur, S., Smith, M. U., et Mancy, R. (2013). Relating Science and Religion: An Ontology of Taxonomies and Development of a Research Tool for Identifying Individual Views. Science & Education, 22, 2679–2707.

CIS n°417 – « Les tensions entre savoirs scientifiques et croyances religieuses chez de futurs enseignants bruxellois »

Auteur.e.s : Anas ZAYTOUNI - Haute Ecole Francisco Ferrer, Belgique

Résumé :

Dans une volonté d'harmonisation européenne, la formation initiale des enseignants en Belgique francophone s'allongera d'une année dès 2020. L'émergence du modèle du praticien-réflexif associée à d'importantes mutations sociales des publics scolaires rendent nécessaire une réflexion de fond sur les contenus de cette formation. A cet égard, une réflexion de nature scientifique spécifiquement dédiée à la dimension épistémologique de ce métier à l'aube de ce changement majeur ne nous paraît pas superflue.

L'investigation des conceptions épistémologiques et des rapports qu'entretiennent les individus face à la dichotomie sciences-croyances a fait l'objet de nombreux travaux dans le monde académique. Ceux-ci ont tenté par le biais d'approches méthodologiques variées d'appréhender la cognition des enseignants, notamment en intégrant les dimensions contextuelles à leurs recherches et en prenant en compte les facteurs qui influencent l'épistémologie personnelle des individus. Le but de cette communication sera donc de présenter une première analyse du rapport au savoir qu'entretiennent les futurs enseignants face à l'injonction de neutralité inhérente à l'exercice de leur future profession et ce, dans le contexte de la Belgique francophone . Différentes questions seront ainsi abordées :

Comment se positionnent les futurs enseignants par rapport au principe de « neutralité » de l'enseignement qui régit l'enseignement public ? Quelle est en particulier l'influence de leurs convictions personnelles, notamment religieuse, sur ce positionnement ?

Quel(s) type(s) de positionnement(s) adoptent-ils plus précisément entre savoirs scientifiques et croyances religieuses ? Dans quelle mesure adoptent-ils ou non une conception sécularisée de la science (autonome par rapport à leurs croyances religieuses ?) Ces positionnements seront décrits envisagés au regard du modèle des postures épistémologiques identifiées par Wolfs (2013).

A travers ces questions (positionnements par rapport au principe de neutralité de l'enseignement, adoption ou non d'une conception sécularisée de la science), comment leur identité professionnelle se construit-elle ? Dans quelle mesure arrivent-ils à distinguer leur identité professionnelle (et en particulier le fait qu'ils sont censés enseigner en référence au principe de neutralité de l'enseignement sur base d'une conception sécularisée de la science) de leur identité personnelle ?

Notre collecte de données s'est déroulée au sein du département pédagogique d'une haute école bruxelloise, dont la population estudiantine se préparant au métier d'enseignant, est majoritairement croyante . Nous apporterons une première tentative de réponse à nos questions de recherche à partir d'une enquête exploratoire de type ethnographique sur le web (Facebook) menée auprès d'un échantillon de 104 étudiants de dernière année. Celle-ci a permis de confirmer l'hypothèse selon laquelle il existerait une tension épistémologique forte entre les convictions personnelles des futurs enseignants, et le respect des curriculums officiels. Cette dissonance semble prégnante chez les futurs professeurs revendiquant une conviction religieuse. Ces tensions de nature épistémologique semblent affecter la constitution d'une identité professionnelle dans des dimensions restant à déterminer. Sur base de ces premiers résultats, nous tenterons dans un second temps par le biais d'analyses croisées de type quantitative (questionnaires pré et post-formation) et qualitative (focus group portant sur des questions éthiques) de comprendre comment se construisent et se structurent les conceptions épistémologiques des futurs enseignants tout au long de leur formation initiale.

Bibliographie :

Altet, M. (1992). Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche : modes cognitifs et modes d'ajustement. Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle, (1-2), 27-58.

Baxter Magolda, M. B. (1999). The evolution of epistemology: refining contextual knowing at twentysomething. Journal of college student development, 40(4), 333-344.

Beckers, J. (2007). Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine.

Beckers, J. & Jardon, D. (2009). Former à l'université des enseignants en sciences humaines : contraintes et atouts. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, & P. Perrenoud (Ed.), L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? quelles tensions ? quelles modalités ? quelles conditions ? (pp. 111-124). Bruxelles : De Boeck.

Beitone, A. (2010), L'enseignement du fait religieux : construction d'un problème social, enjeux politiques et didactiques. Éducation comparée, 61, 437-450

Van Haecht, A. (2010), Le rapport à la diversité à l'école : le cas du Benelux, L'école et la diversité, perspectives comparées, Québec : Presses de l'Université de Laval.

Wolfs, J.L. (2013), Sciences, religions et identités culturelles, Bruxelles : Ed. De Boeck

SYMPOSIUM 460 : IL FALLAIT VOIR LE FILM POUR COMPRENDRE » : RECUEILLIR ET INTERPRETER LE TEMOIGNAGE D'ENFANTS ET DE JEUNES EN PROTECTION DE L'ENFANCE.

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Pierrine ROBIN (1), Marie-Pierre MACKIEWICZ (2) - (1)centre marc bloch, Allemagne, (2)UPEC, France

Discutant.e.s : Marguerite SOULIERE

Texte de cadrage :

Au printemps 2017, nous publions dans la revue en ligne Sociétés et jeunesses en difficulté un numéro consacré aux recherches avec les enfants et les jeunes en difficulté, en s'interrogeant sur leurs spécificités éthiques et méthodologiques. Nous appréhendions ces enfants et jeunes en difficulté comme des sujets pensants et réflexifs, et les chercheurs comme des acteurs engagés, appartenant à « un monde commun » (SEJED, 2017). Ce symposium est l'occasion de poursuivre la réflexion entamée avec certains auteurs et ouverte à d'autres chercheurs, ayant pour champ d'études la protection de l'enfance, et associant les enfants et jeunes concernés au processus de recherche.

Les recherches avec les enfants et les jeunes se développent au début des années 1980, principalement dans la littérature anglo-saxonne (les Childhood Studies), un nouveau paradigme scientifique encourageant à la prise en compte de la parole des enfants : les enfants et les jeunes sont considérés comme des acteurs sociaux compétents et des témoins fiables de leur monde avec un rôle critique pour permettre de mieux comprendre l'enfance et la jeunesse. Cependant, les chercheurs se confrontent à l'enjeu de conduire des recherches malgré la distance générationnelle et au paradoxe d'entrer en contact par la médiation d'institutions vis-à-vis desquelles les jeunes entretiennent une certaine méfiance. Dès lors, comment accéder à leurs réalités ? Les questions éthiques, méthodologiques, épistémologiques sont proches de celles concernant les adultes, notamment en situation de minorité, mais exacerbées car les enfants ont d'autres manières de se représenter le monde, les relations de pouvoir et la vie privée.

Si ces recherches dans lesquelles des enfants ou des jeunes sont les premiers concernés sont aujourd'hui plus fréquentes, même lorsqu'elles se veulent participatives et centrées sur les enfants et les jeunes, on peut s'interroger sur leur participation : souvent limitée à un rôle d'informateurs ou d'intervieweurs, parfois les associant à la construction des questions de recherche et à l'analyse des données ou encore impliqués dans les comités de pilotage et dans le processus d'interprétation des résultats, et très rarement portée de manière autonome par des collectifs qui font appel à des chercheurs professionnels. Et la validité de la recherche est-elle accrue par la participation des enfants et des jeunes à la détermination du processus de recherche ?

Nous proposons d'interroger la distance et la neutralité vsla proximité et l'engagement dans la relation entre adultes et enfants, et leur implication mutuelle lors de leur rencontre. Plus que dans toute autre recherche, les aléas d'un recueil de données qualitatif semblent sans cesse le mettre en péril, et le chercheur doit trouver comment surmonter les doutes qui l'assaillent. Comment se manifestent les mouvements de résistance ou d'appropriation des enfants sollicités, comment le chercheur y réagit-il en situation, et que fait-il ensuite du matériau recueilli ? Si les coulisses du travail d'enquête auprès des enfants, surtout quand ils sont soumis à une situation sociale très

contraignante, sont importantes à disséquer de près, c'est que le travail d'interprétation en est affecté : que dire de ce qui est dit, et de ce qui est tu ? La réflexivité du chercheur semble une des conditions de la validité qui peut être reconnue à ces connaissances sensibles.

Bibliographie :

Christensen (Pia) et Allison James (dir.), Research with Children : Perspectives and Practices, London, Falmer Press, 2000.

Danic (Isabelle), Delalande (Julie), Rayou (Patrick), Enquêtes auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales, Rennes, PUR, 2006.

Elodie (Razy), « La pratique de l'éthique : de l'anthropologie générale à l'anthropologie de l'enfance et retour », AnthropoChildren :Perspectives ethnographiques sur les enfants & l'enfance, n° 4, 2014, p. 9-28.

Javeau (Claude), » La problématisation de l'enfance, des enfants et de l'enfant, dans la société dit « du risque », dans Régine Sirota (dir), Éléments pour une sociologie de l'enfance, Rennes, PUR, 2006, p. 297-231.

Oppenchaim (Nicolas), « Pourquoi et comment favoriser la participation d'adolescents de ZUS à une recherche sur leurs mobilités urbaines ? », Carnets de géographes, 2011/3, Rubrique Carnets de terrain 1.

Payet (Jean-Paul), Giuliani (Frédérique) et Laforgue (Denis) (dir), La voix des acteurs faibles, Rennes, PUR, 2008.

Skelton (Tracey), Research with children and young people: exploring the tensions between ethics, competence and participation, Children's Geographies, 6/1, p. 21-36, 2000.

CIS n°430 – « Les résistances enfantines dans une enquête sur le point de vue de l'enfant en suppléance familiale »

Auteur.e.s : Pierrine ROBIN - centre marc bloch, Allemagne

Résumé :

Cette communication a pour objectif de s'interroger sur les résistances enfantines dans une enquête participative sur l'expression de l'enfant en accueil familial.

Nous mobiliserons une recherche que nous avons menée sur l'expression du point de vue de l'enfant en situation d'accueil collectif et familial, soutenue par l'Observatoire national de la protection de l'enfance. La double spécificité de notre dispositif analytique est qu'il associait des jeunes chercheurs pairs issus des dispositifs de protection de l'enfance à l'enquête et qu'il triangulait les méthodes d'enquête dans un croisement disciplinaire.

Cette recherche a été menée à partir d'ateliers réalisés auprès d'une vingtaine d'enfants et adolescents de 7 à 18 ans, encore placés dans deux contextes de prise en charge (accueil familial, accueil collectif). Les ateliers ont été menés par une équipe de chercheurs universitaires pluridisciplinaire (en sciences de l'éducation, sociologie et psychologie) et une partie des chercheurs pairs, issus des dispositifs de protection de l'enfance mobilisés dans une précédente recherche. Dans

l'approche méthodologique que nous avons développée, nous proposions aux enfants un parcours de recherche, alternant des temps collectifs et individualisés, en laissant la liberté aux enfants de passer d'une proposition à l'autre. Nous avons proposé aux enfants de travailler par groupes d'âge à l'élaboration d'une carte collective des lieux qu'ils fréquentent, puis de réaliser, avec un chercheur universitaire ou pair, seul ou avec un autre enfant, un entretien de parcours avec le support d'une cartographie des liens et réseaux, et enfin de remplir deux questionnaires psychologiques relatifs à leur profil socio-affectif (le Dominique Interactifet un questionnaire d'attachement) avec l'aide d'une chercheuse en psychologie. Dans cette communication, nous mobiliserons le corpus de 10 situations de recueil auprès d'enfants de 11 à 16 ans, placés en famille d'accueil hors de la région parisienne.

Nous nous interrogerons sur les stratégies de résistance et de contournement des enfants dans l'enquête et leurs effets sur les matériaux recueillis. Plus que d'interpréter la pauvreté et la confusion des dessins comme le signe d'un retard de développement (comme ont pu le suggérer certains acteurs professionnels au moment de la restitution des résultats), nous chercherons à les comprendre comme les signes de défiance par rapport aux acteurs professionnels et aux chercheurs. Nous nous intéresserons également au rôle de support que peuvent jouer les pairs (les autres enfants accueillis mais aussi les jeunes enquêteurs) dans la construction de la relation d'enquête dans le contexte contraint de la prise en charge.

Bibliographie :

Alderson P., « Children as Researchers: Participation Rights and Research Methods », dans P. Christensen et A. James (dir.), 2000, op. cit, p. 276-291.

Christensen P. et A. James (dir.), Research with Children: Perspectives and Practices, London, Falmer Press, 2000, 312 p.

Danic I., J. Delalande, et P. Rayou, Enquêtes auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales, Rennes, PUR, coll. « Didact éducation », 2006.

CIS n°719 – « Mon père il pêchait » : le dialogue entre pairs dans une recherche sur l'expression de l'enfant en suppléance familiale »

Auteur.e.s : Marie-Pierre MACKIEWICZ - Sciences de l'Education, France

Résumé :

Le terrain étudié ici est celui d'une Maison d'enfants à caractère sociale (MECS) du Nord de la France, gérée par une association spécialisée dans l'accueil collectif de fratries, dans presque tous les cas sur mesure judiciaire. En 2016 et 2017, l'équipe de recherche s'est rendu sur le lieu de vie des enfants où une quinzaine d'enfants, entre 7 et 17 ans, ont été rencontrés à deux reprises. Le choix des enfants s'est effectué à la demande de l'équipe de recherche, de manière aléatoire, en distinguant deux groupes d'âge, les enfants de 7 à 12 ans et les adolescents de 12 à 18 ans et en équilibrant le nombre de filles et garçons puis en obtenant l'autorisation des parents ainsi que l'accord des enfants et adolescents.

Centrée sur l'expression de l'enfant en milieu supplétif (2015-2017), cette recherche associait de jeunes « chercheurs pairs » ayant eux-mêmes une expérience supplétive. Les enfants et adolescents enquêtés ont témoigné à partir d'une méthode construite avec ces jeunes chercheurs, qui ont participé au recueil des données puis à leur analyse.

Le recueil croisait des méthodes dont un entretien individuel, pour ne pas mettre à mal les enfants par un dévoilement de leurs liens face à d'autres, puis des temps collectifs pour réaliser une carte sur les espaces ressources fréquentés par les enfants. Ce jeu entre plusieurs recueils a permis de voir chaque enquêté à des moments distincts, tantôt en tête à tête avec une seule personne (généralement un chercheur pair), tantôt avec un ou plusieurs autres jeunes de la même structure, et avec des supports qui alternaient : entretiens, dessins, tests…

Dans cette communication, je me focaliserai sur une partie du corpus, recueillis lors d'ateliers d'échanges entre enfants, en vue d'une élaboration de cartes collectives des espaces fréquentés. Durant ces ateliers, menée par une chercheuse universitaire ou un chercheur pair, il était demandé aux enfants par groupe d'âge de dessiner les espaces où ils vont, les personnes qu'ils rencontrent, les lieux et les personnes auprès de qui ils se sentent écoutés, ceux auprès de qui ils ne sentent pas pris en compte. En fonction des temps de recueil et de la dynamique des journées, cette notion de collectif s'est modulée, regroupant de 2 à 7 enfants. Le fait d'être invité à dessiner au même moment qu'un ou plusieurs autres enfants induisait des échanges, des questions, des encouragements entre eux. J'évoquerai ici des échanges entre deux ou trois enfants, recréant devant le chercheur un rapport de parité.

En m'appuyant sur des dessins et des extraits d'entretien, je montrerai comment de jeunes garçons et filles en milieu supplétif délibèrent dans un dialogue entre eux, en réponse aux consignes données par le protocole de la recherche. Dans cette interaction avec eux, puis dans l'analyse avec l'équipe de chercheurs, se sont construites des pistes pour une interprétation de ce que serait l'expression de l'enfant en situation supplétive.

Bibliographie :

Danic (Isabelle), Delalande (Julie), Rayou (Patrick), *Enquêtes auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, PUR, 2006.

Garnier (Pascale), Rayna (Sylvie) (dir.) *Recherches avec les jeunes enfants : perspectives internationales, Petite enfance et éducation*. Vol. 2. Bruxelles, 2016.

Payet (Jean-Paul), Giuliani (Frédérique) et Laforgue (Denis) (dir), *La voix des acteurs faibles*, Rennes, PUR, 2008.

Robin, P. & al. (2015). Une recherche par les pairs en protection de l'enfance : vers le renouvellement des formes de connaissance en contexte de disqualification, in Philippe Lyet & al. (dir), *Les recherches actions collaboratives, une révolution silencieuse*, Presses de l'EHSP.

CIS n°794 – « Tenir compte de l'expérience des relations de pouvoir chez les jeunes placés en protection de l'enfance »

Auteur.e.s : Helene JOIN-LAMBERT -CREF, France

Résumé :

Les recherches menées auprès d'adolescent.e.s en situation de placement dans différents pays montrent invariablement le sentiment d'absence de pouvoir et de contrôle vécu par ces jeunes (McLeod, 2007; Wolf, 1999). Au fil des décisions concernant leurs relations avec leur entourage, leur lieu de vie, leur parcours scolaire, ils font l'expérience de n'avoir pas leur mot à dire, ou de n'être pas

entendus (Potin, 2012; Robin, 2013). Dans leur vie quotidienne, ils et elles s'adaptent aux contraintes légales et institutionnelles liées à la protection dont ils font l'objet, à l'exercice de l'autorité parentale, à la vie en collectivité ou dans une famille qui n'est pas la leur. Leur expérience est donc celle d'une soumission aux règles et aux décisions élaborées par des adultes, sans réelle possibilité de les influencer.

Quelques chercheur.e.s ont développé des méthodes visant à recueillir le point de vue de jeunes placés en protection de l'enfance tout en veillant d'une part, à ne pas renforcer leur sentiment d'impuissance, et d'autre part, à obtenir des témoignages qui ne soient pas déformés par l'expérience de la soumission (Hillman, Holland, Renold, & Ross, 2008; Emond, 2005; Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014; Robin, Mackiewicz, & Ackermann, 2017).

C'est dans cette même perspective qu'a été menée en 2014 une recherche auprès de 16 jeunes anglais.es et français.es, âgé.e.s entre 14 et 18 ans, et placé.e.s en famille d'accueil (13 jeunes) ou en foyer (3 jeunes). Cette approche a été développée en collaboration avec Janet Boddy et Rachel Thomson dans le cadre d'une mobilité MSCA à l'Université du Sussex (Royaume Uni). Il s'agissait de donner aux participant.e.s un degré élevé de contrôle sur leur participation à la recherche (les sujets de discussion, les temps et lieux et durées des rencontres …), en s'appuyant sur des recherches précédentes utilisant des méthodes mobiles et visuelles (Ross, Renold, Holland, & Hillman, 2009; Thomson & Holland, 2005). Cette démarche, qui sera présentée ici, s'appuie sur des outils visuels, le dessin et la photo. Les jeunes sont invité.e.s à dessiner les lieux importants dans leur vie quotidienne, et à en choisir un en particulier pour le faire visiter au chercheur. Dans un deuxième temps il leur est demandé de prendre des photos des objets, lieux ou personnes importantes dans leurs vies. Les rencontres étant espacées de quelques jours à quelques semaines, les jeunes avaient le temps d'anticiper le choix des lieux et des photos dont ils et elles voulaient parler.

Les entretiens montrent que, interrogé.e.s sur ce qui est important à leurs yeux dans leur vie quotidienne, ces jeunes désignent volontiers des espaces dont elles et ils maîtrisent les règles et où ils et elles se sentent reconnu.e.s. A travers quelques-unes des données recueillies dans cette enquête franco-anglaise, cette présentation montrera de quelle manière les choix méthodologiques et la posture adoptée d'emblée par l'équipe de recherche, ont permis l'émergence de témoignages valorisants des jeunes sur eux-mêmes. A travers l'utilisation de méthodes visuelles et le contrôle qui leur a été donné sur leur usage, les jeunes ont pu décider de l'image donnée d'eux-mêmes dans cette recherche (Join-Lambert, 2017).

Cette approche met en avant les dimensions éthiques de la recherche avec des jeunes : leur consentement est le point de départ d'une implication choisie tout au long du recueil de données. Il apparaît que les choix induits par la préoccupation de l'éthique, ont abouti à un matériau particulier, mettant en avant plus que dans d'autres recherches, les aspects valorisants de la vie des jeunes.

Bibliographie :

McLeod, A. (2007). Whose agenda? Issues of power and relationship when listening to looked-after young people. *Child and Family Social Work*, 12: 278- 286.

Ossipow, L., Berthod, M.-A., & Aeby, G. (2014). *Les miroirs de l'adolescence*. Lausanne: Antipodes.

Potin, E. (2012). *Enfants placés, déplacés, replacés: parcours en protection de l'enfance*. Toulouse: Eres.

Robin, P. (2013). *L'évaluation de la maltraitance, Comment prendre en compte la perspective de l'enfant?* Presses Universitaires de Rennes.

Ross, N., Renold, E., Holland, S., & Hillman, A. (2009, 9). Moving stories: using mobile methods to explore the everyday lives of young people in public care. *Qualitative Research*, pp. 605-623.

Wolf, K. (1999). *Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimererziehung*. Münster: Votum.

SYMPOSIUM 493 : LA CONSTRUCTION DE LA POSTURE TUTORALE : APPROCHE TRANSVERSALE ET PLURICATEGORIELLE

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Virginie DUFOURNET COESTIER, Pascal FUGIER - UCP - Laboratoire EMA, France

Discutant.e.s : Pascal FUGIER

Texte de cadrage :

Ce symposium envisage les conditions d'une réflexion sur la construction d'une posture tutorale dans le champ de la santé, de l'éducation et du travail social. Traversés par des contextes et des enjeux socio-historiques différents, ces champs professionnels révèlent une activité tutorale pour laquelle les notions "d'implication et de responsabilisation" (Paul, 2009) émergent des praxis dans la construction de la posture tutorale.

Dans le champ de la santé, nous sommes passés d'une logique d'apprentissage par imitation, à une logique d'apprentissage par observation. Puis, le professionnel infirmier s'est positionné comme un encadrant de stage. Ce terme met l'accent sur « la fonction contenante » de la personne ayant en charge l'étudiant. Son rôle auprès de l'étudiant était de ne pas faire à la place de, mais de faire faire, d'expliciter et de questionner. Dans le programme de formation infirmière 2009, le tuteur de stage représente la « fonction pédagogique du stage » et « assure l'évaluation des compétences acquises » pour lui permettre d'analyser son activité professionnelle et de mettre du sens à sa pratique, puis à la pratique soignante.

Dans le champ de l'enseignement, la notion de tuteur s'inscrit dans une temporalité qui lui a assigné des fonctions différentes et des interactions différentes. Pensé dans le soutien aux élèves, le tuteur est aussi celui qui accompagne, soutient le professeur stagiaire et/ou en formation. L'activité tutorale effectuée par les formateurs universitaires peut prendre une double forme. La première se réalise par des visites aux stagiaires en vue de permettre à l'adulte en formation "d'opérer les liens nécessaires entre la pratique et les enseignements durant les temps de regroupement". La deuxième est celle de l'accompagnement à l'écriture et plus spécifiquement dans la rédaction du dossier qui sera soumis à l'évaluation finale au moment de la certification.

Dans le champ du travail social, une fonction tutorale apparaît dans le secteur associatif au regard des évolutions qui affectent les relations de travail entre salariés et bénévoles. Les associations développent une formalisation de l'accueil des bénévoles (recrutement, compétences attendues) qui s'accompagne d'une logique de formation dépassant les objectifs traditionnels d'appropriation d'un projet associatif. Des pratiques d'accompagnement individuel se développent sous la responsabilité d'un salarié qui occupe une fonction de 'tuteur' dont les missions se rapprochent des formes de 'traduction culturelle de l'action' (Wittorski, 2007). L'activité « tutorale » déployée interroge l'exercice de cette fonction en émergence puisqu'elle est significative d'un contexte social traversé par des mutations importantes.

L'activité tutorale du formateur renvoie au dispositif dans lequel elle s'inscrit ainsi qu'à des modèles propres au champ professionnel dans lequel il se situe. En plaçant ce symposium dans une activité scientifique de recherche sur la fonction de tuteur, nous nous posons la question des concepts opératoires pour devenir tuteur. Sont-ils situés ? Existe-t-il des invariants ?

Pour explorer et mettre au travail les phénomènes qui participent de cette construction afin de mieux les appréhender, ce symposium s'appuie sur des études empiriques, ethnographiques et monographique.

Par l'approche transversale et pluricatégorielle, la complémentarité des champs professionnels des trois communications révèle un questionnement pluriel de la construction d'une posture tutorale.

Bibliographie :

Astier, P. (2017). Fonction tutorale. Recherche et Formation, n°84, 101-112.

Barbier, J.M. (2003). Préférences d'engagement, représentations finalisantes et valeurs signifiées. In J.M. Barbier (Ed.), Valeurs et activités professionnelles (éd. 2012, pp. 115-166). Paris : L'Harmattan.

Boissard, M. (2017). La formation infirmière à l'ère de l'universitarisation. Noisy Le Grand : Setes édition.

Cifali, M. (2018). S'engager pour accompagner. Paris : PUF.

Faingold, N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle. Expliciter, n°26, 17-20.

Jorro, A. (2011). Ethos professionnel et transactions de reconnaissance. In A. Jorro & J. M. De Ketele (Eds), La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ? (pp. 51-63). Bruxelles : De Boeck.

Le Boterf, G. (1998) De la compétence à la navigation professionnelle, Paris : Les éditions d'organisation.Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. Paris : L'Harmattan.

Paul, M. (2006). L'accompagnement : quels enjeux pour le tutorat ?, Colloque Tutorat et accompagnement, p. 19.

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

CIS n°507 – « Formateur CAPPEI, entre accompagnement, conseil et tutorat »

Auteur.e.s : Pascal CHAMPAIN - UNIVERSITE CERGY-PONTOISE, France

Résumé :

La nouvelle formation des enseignants spécialisés est portée par la circulaire du 14-2-2017. Celle-ci fait état d'un « accompagnement par des formateurs des ESPÉ », et que, s'effectuant « dans une perspective de conseil aux enseignants, cet accompagnement permet d'opérer les liens nécessaires entre la pratique et les enseignements durant les temps de regroupement »[1]. Par ailleurs, sur le registre du discours, les formateurs de l'ESPÉ utilisent souvent le terme de « tuteur » pour se qualifier dans le suivi des personnes, du point de vue de l'écrit à restituer et des visites sur le terrain qu'ils accomplissent.

Si « l'accompagnement correspond à un processus interactif, une pratique relationnelle quand le tutorat est une fonction de l'organisation »[2], il s'agit de focaliser notre attention sur ce qui caractérise l'accompagnement par le formateur ESPÉ, et ce qui caractérise sa fonction de « tuteur ». Quand l'accompagnement par l'équipe de circonscription et par les pairs s'effectue « sur le terrain », celui des formateurs se joue sur plusieurs registres topologiques, dans des espaces variés et selon des modalités interactives multiples et hétérogènes. D'une logique « descendante » lors de cours à l'ESPÉ à des logiques plus « horizontales », comment inscrire les personnes dans des mouvements réflexifs ?

Formateur sur l'ESPÉ de l'académie de Versailles, j'ai été amené progressivement à penser l'accompagnement dans son rapport au conseil. Et si, « plus on conseille l'autre, moins on l'autorise à penser »[3], j'ai ainsi dû m'extraire progressivement du seul conseil quand la tentation est grande de s'ériger en détenteur de clés de résolution d'une situation d'enseignement. La question se pose donc de jouer d'une juste tension dans l'accompagnement entre conseil et hors-conseil. Ainsi, c'est l'image d'un tuteur idéal omniscient dont il faut se débarrasser pour inscrire la relation d'accompagnement sur le registre d'un échange où, progressivement, l'enseignant en formation s'autorisera à penser, à ne pas chercher à seulement chercher la bonne réponse qu'il se figure dans un premier temps.

Il s'agit ainsi d'identifier les différents types d'interactions que j'engage auprès des enseignants en formation, de localiser les tensions qui ne laissent pas d'apparaître dans la recherche d'un accompagnement qui s'efforcera de nourrir une autonomie de pensée et d'action, tandis que j'exerce en même temps des fonctions de « formateur » et de « tuteur ».

[1] Circulaire n° 2017-026 du 14-2-2017.

[2] PAUL, Malea, L'accompagnement : quels enjeux pour le tutorat ?, Colloque Tutorat et accompagnement, colloque 2006. P.19.

[3] CIFALI, Mireille, S'engager pour accompagner, PUF, 2018.

CIS n°515 – « La construction d'une posture tutorale en situation d'accompagnement de bénévoles »

Auteur.e.s : Florence TARDIF BOURGOIN - Paris Nanterre, France

Résumé :

La présente contribution s'appuie sur les résultats d'une recherche doctorale dont l'objectif visait la mise au jour des valeurs agies mobilisées dans les pratiques d'accompagnement salariés/bénévoles en centre social. Les centres sociaux ont développé depuis une quinzaine d'années une formalisation de l'engagement bénévole qui se réalise au service d'une nouvelle logique de formation allant au-delà des objectifs traditionnels d'appropriation d'un projet 'centre social'. Plusieurs dispositifs de formation s'articulent entre eux (stages visant l'acquisition de compétences, formations en interne, pratiques d'accompagnement individuel) qui garantissent le bon fonctionnement de la mission et favorise l'intégration du bénévole à travers une « logique de traduction culturelle par rapport à l'action » (Wittorski, 2007). Des pratiques d'accompagnement individuel s'engagent ainsi plus particulièrement sous la responsabilité d'un salarié qui occupe une fonction de 'tuteur'. Si les dispositifs proposés permettent aux centres sociaux de s'ajuster à des logiques de « professionnalisation-travail » (Wittorski, ibid), ils font l'objet d'un développement plus ou moins institué dans les structures laissant place aux initiatives des coordinateurs salariés pour en assurer la

formalisation. L'organisation du travail mobilise ainsi de nouvelles attentes qui tendent à davantage d'autonomie et de responsabilisation à travers une mobilisation plus forte des ressources subjectives. Ces formes de délibération éthique valorisent la participation des professionnels et la construction de significations individuelles qui prennent place à côté de celles promues par les organisations (Barbier, 2003). L'accès aux valeurs en situation d'accompagnement de bénévoles devient alors une occasion de rendre visible la construction d'une posture « tutorale » émergente à travers des manifestations d'éthos professionnel (Jorro, 2009) qui s'engagent pour ces salariés-coordinateurs. Après une présentation des questions liées à la formation et l'accompagnement des bénévoles en centre social, nous préciserons le cadre théorique de la recherche permettant d'envisager les pratiques d'accompagnement comme la négociation d'une posture professionnelle (Paul, 2004) et d'identifier ce qui se joue de la construction d'une fonction tutorale dans ce contexte (Astier, 2017). Nous opèrerons ensuite une lecture « axiologique » des composantes de l'agir professionnel (Jorro, ibid) à partir d'une méthodologie de recherche basée sur des entretiens d'explicitation et de décryptage du sens (Faingold, 1998). Les résultats seront analysés du point de vue du processus d'engagement « tutoral » lors de l'évocation d'un moment de pratique (recrutement d'un bénévole).

Bibliographie :

Astier (2017). Fonction tutorale. Recherche et Formation, n°84, 101-112.

Barbier, J.M. (2003). Préférences d'engagement, représentations finalisantes et valeurs signifiées. In J.M. Barbier (Ed.), Valeurs et activités professionnelles (éd. 2012, pp. 115-166). Paris : L'Harmattan.

Faingold, N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle. Expliciter, n°26, 17-20.

Jorro, A. (2011). Ethos professionnel et transactions de reconnaissance. In A. Jorro & J. M. De Ketele (Eds), La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ? (pp. 51-63). Bruxelles : De Boeck.

Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. Paris : L'Harmattan.

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

CIS n°526 – « Devenir tuteur en soins infirmiers »

Auteur.e.s : Catherine AUBOUIN - Laboratoire EMA, France

Résumé :

C'est dans un contexte en pleine mutation que la formation infirmière s'engage dans le processus licence-master-doctorat, s'inscrivant ainsi dans l'architecture européenne des études supérieures. L'arrêté du 31/09/ 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier officialise la réforme de la formation des infirmières, et indique que « l'étudiant est amené à devenir un praticien autonome, responsable, et réflexif. ». Il reconfigure la formation infirmière sur un format universitaire, préconise l'approche par compétence et l'alternance intégrative, ce qui réinterroge le partage des espaces de formation et leurs responsabilités. De longue date, dans les représentations collectives, les « territoires » de formation étaient partagés comme suit : l'institut de formation était le domaine de la théorie, le stage était le domaine de la pratique, avec des rencontres régulières des deux partenaires lors des Mises en Situation Professionnelles. Cette rencontre donnait lieu à une évaluation commune de

l'étudiant, vérifiant si l'étudiant avait acquis et intégré les connaissances suffisantes et les compétences correspondant à son niveau d'apprentissage.

Avec le référentiel 2009, les acteurs de la formation voient leur rôle se préciser. Ils sont catégorisés et le professionnel précédemment nommé comme co-évaluateur devient le tuteur de l'étudiant, et le formateur d'institut de formation devient le référent de stage dont le rôle n'apparait pas très défini dans le texte. Le tuteur de stage représente la « fonction pédagogique du stage »,devenant un facilitateur d'apprentissage et « assure l'évaluation des compétences acquises ». Il doit permettre à l'étudiant d'analyser son activité professionnelle et d'apprendre en situation de travail, de mettre du sens à sa pratique, puis à la pratique soignante. Il est demandé à l'étudiant en soins infirmiers une explicitation pré et post-action ainsi qu'une auto-évaluation, qui n'étaient pas jusqu'à ce jour, demandées à l'infirmière dans son exercice professionnel quotidien. Ce qui s'appelait « apprentissage sur le tas » devient support à débriefing, à analyse de pratique en un mot à une analyse réflexive de sa propre activité, intentionnellement induite et portée par le tuteur. Il « apparaît comme un agent de changement, accompagnateur des cheminements individuels et collectifs sur les plans affectif, social et culturel» et passe d'une logique de production de soins infirmiers à une logique de formation. Il doit de rendre le travail formateur au même titre que le formateur en IFSI, à la différence qu'il forme dans le temps et sur le lieu même du travail, sans contrepartie financière.

L'animation de formation continue à destination des tuteurs de stage me permet d'avoir accès au vécu expérientiel de ces professionnels de terrain. Ce changement de posture, décrété par le référentiel les inquiète beaucoup, ils font état des difficultés à appréhender cette logique « d'expertise pédagogique » qui leur est dévolue. Ce qui historiquement était « de la bonne volonté » devient un véritable développement de compétence à la fonction tutorale. Les questions suivantes se posent : Est-il suffisant d'être motivé, d'être identifié comme un « bon professionnel » pour devenir tuteur ? Peut-on être à la fois juge et partie, avoir simultanément à évaluer et à épauler quelqu'un, est-ce bien possible ? Comment accompagner la réflexivité ? Comment transformer les situations de travail en situation d'apprentissage ? Suffit-il d'être formé au tutorat pour construire une véritable posture de tuteur ?

Bibliographie :

Boissard, M. (2017). La formation infirmière à l'ère de l'universitarisation. Noisy Le Grand : Setes édition.

Le Boterf, G. (1998) De la compétence à la navigation professionnelle, Paris : Les éditions d'organisation.Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. Paris : L'Harmattan.

SYMPOSIUM 511 : VARIATIONS THEORIQUES ET HYBRIDATIONS AU SEIN DE PROGRAMMES DE RECHERCHE A VISEES TECHNOLOGIQUES ET TRANSFORMATIVES

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Pierre IMBERT - LIRDEF, France

Discutant.e.s : J.-M. BARBIER

Texte de cadrage :

Ce symposium aborde les problématiques d'enseignement, d'apprentissage-développement ou de formation comme prioritairement tenues par des options d'ordre technologique pour participer aux transformations empiriques de l'activité étudiée. En d'autres termes, cette intention première guide la présentation de tribulations théoriques (réussites ou échecs provisoires) de chercheurs lors de transformations de dispositifs d'enseignement, d'artefacts de formation ou tout autre objet technologique ayant pour fonction de favoriser l'appropriation de techniques entendues comme éléments de culture. Dans les programmes de recherche utilisés, cette finalité de transformations empiriques a pour corollaire l'émergence d'éléments théoriques et méthodologiques jugés pertinents et adaptés aux besoins des acteurs. Ce choix contraint alors les utilisateurs des programmes de recherche à développer, préciser ceux-ci ; inventer, parfois en les hybridant avec d'autres hypothèses ou concepts ; ou même en développant un programme de recherche autonome pour offrir de nouveaux possibles à la compréhension de l'activité individuelle/collective et/ou collective/individuelle des acteurs.

Les participants ont été invités à proposer des analyses portant sur l'activité située à des niveaux et registres différents ou à partir d'une approche socio-compréhensive selon les spécificités de leurs objets de recherche. Ils proposent des éléments d'argumentation pour rendre compte de leurs choix. Ils retracent leurs cheminements lors des ajustements entre programme de recherche et objet d'étude (ou problématique) afin d'élaborer un objet de recherche répondant aux visées technologiques et transformatives espérées.

Non seulement les textes affirment de concert l'importance de ces aspects mais ils entament aussi un dialogue épistémologique – objectif principal du symposium- autour de l'introduction de notions nouvelles – e.g. le paradigme du don (Caillé, 2000) - dans deux programmes de recherche : le cours d'action (CA) (Theureau, 2004, 2015) ou l'anthropologie culturaliste (AC) (Bertone & Chaliès, 2015). Conduits dans trois environnements professionnels, ces travaux visent le développement et l'accompagnement par la recherche scientifique d'innovations : a) en formation de meneurs d'attelage (OPTIMATTPRO), b) à l'école primaire comme lieu d'expérimentation « d'espace de dons encouragés » et c) dans la formation de Vigies Requins à la Réunion.

Dans le cadre d'une recherche menée à l'Institut Français du Cheval et de l'Équitation (IFCE) 4 communications s'appuient sur un corpus de données ethnographiques associées pour : C1 à une analyse CA ; C2 aux parcours/identité professionnelle des acteurs ; C3 et C4 (CA+don). Les deux autres utilisent : C5 des données obtenues sur la persévérance de professeurs des écoles, en situation de classe, lors de difficultés récurrentes avec un élève identifié par lui comme singulier et nécessitant une relation réfléchie (AC+don) et C6 des données construites sur l'activité d'un dispositif de surveillance de surfeurs (AC+méthode clinique).

Plusieurs méthodes sont mobilisées : l'enregistrement audiovisuel, trois formes d'auto-confrontations (« cours d'action » & « anthropologie culturaliste » & « croisée »), des entretiens, des

observations. Le plus souvent, le choix est fait d'une combinaison de méthodes - e.g. réalisation d'entretiens d'auto-confrontation permettant l'émergence du registre anti-utilitaire de l'activité.

La difficulté à intégrer le développement d'objets théoriques et méthodologiques au sein même des recherches en train de se faire, et non en amont de celles-ci, s'accompagne de la souplesse nécessaire à la primauté technologique des recherches présentées. Entre souplesse et rigueur, entre adaptation à l'objet de recherche et orthodoxie conceptuelle, entre enjeux d'informateurs et enjeux de chercheurs, selon quelles variations théoriques et hybridations faut-il penser les programmes de recherche ?

Bibliographie :

Bertone, S., & Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. Activites, 12(2). https://doi.org/10.4000/activites.1088

Caillé, A. (2000). Anthropologie du Don. Paris: Desclée de Brouwer.

Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaire et rapport à la formation. In J-M Barbier, E Bourgeois ; G de Villers, M Kaddouri (dir.). Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation. Paris : L'Harmattan.

Theureau, J. (2004). Le cours d'action. Méthode élémentaire. Toulouse : Octarès.

Theureau, J. (2015). Le cours d'action : L'enaction& l'expérience. Toulouse : Octarès.

CIS n°450 – « Les tribulations théorico-méthodologiques au cours d'une recherche technologique »

Auteur.e.s : AZÉMA, Serge LEBLANC - Université de Montpellier, France

Résumé :

Cette communication vise à rendre compte d'ajustements (en termes d'objets d'étude, d'outils conceptuels et de méthodes de construction de données) opérés dans le cours d'une recherche technologique visant la meilleure adaptation possible à la spécificité du contexte et des enjeux institutionnels, politiques et sociaux liés à cette même recherche. Démarré en 2015, elle est menée dans le cadre du programme 'cours d'action' (Theureau, 2015), pour le compte de l'Institut Français du Cheval et de l'Equitation. Elle s'inscrit dans les recherches dites « orientées activité ». Emergentes en sciences de l'éducation, ces dernières tendent à « articuler explicitement action, production de savoirs et construction des sujets humains » (Barbier, 2009b, p. 1081-1082). Et elles réinterrogent de façon assez radicale, les relations entre recherche, travail et (trans)formation (Poizat, Bailly, Seferdjeli, & Goudeaux, 2015).

Notre recherche a notamment été menée à partir d'une démarche ethnographique. En développant progressivement l'acuité d'un regard questionnant sensible « aux infimes variations » (Laplantine, 2010), et en échangeant régulièrement entre chercheurs impliqués à des niveaux différents, nous avons enrichi significativement notre inter-compréhension de diverses situations.

Cette communication propose de rendre compte de l'appréhension progressive de la complexité de la relation entre la commande initiale et la dynamique de cette institution, sous tension sur le plan économique et social. Des évènements marquants impliquant des acteurs différents (formés, meneurs « experts », responsables de formation, formateurs, ingénieur de formation…) seront

analysés pour donner à voir la dynamique évolutive de cette recherche technologique. Cette communication entend donc donner à comprendre les contraintes et effets de l'intelligibilité « progressante » de la situation de recherche sur l'activité même de recherche. Nous montrerons comment nous en sommes venus à nous intéresser au niveau macro de l'activité humaine (dimensions institutionnelle, politique, économique et sociale), compte tenu de l'impact perçu de celui-ci sur les niveaux micro et méso de l'activité des acteurs avec lesquels nous collaborions directement (meneurs, formés, formateurs). Aux niveaux méso et micro, tensions et contraintes concernant les activités des uns et des autres, semblent en effet liées aux premières, et exacerbées par des écarts de place, de territoires ou de cultures. Selon Theureau (2015), c'est la considération des niveaux inférieurs et supérieurs de l'analyse de l'activité humaine, en relation de « paire étoile »[1] entre eux et en relation organique avec la technique, qui semble garantir à la fois un renforcement du potentiel descriptif, explicatif (et transformatif) des recherches sur l'activité. Nous illustrerons ces différents niveaux d'analyse de l'activité à travers la question de la relation.

Cette communication entend enfin discuter l'engagement des chercheurs dans le processus de conception et de (trans)formation des différents acteurs (dont eux-mêmes), qui a à voir, dans le cours d'une dynamique transductive et d'individuation (Simondon, 2013[1958]), avec la participation à l'émergence progressive d'un « espace d'intéressement » et avec l'entretien de « boucles de confiances » (Poizat et al., 2015) concernant un volume important d'acteurs inter-catégoriels. Nous illustrerons aussi comment notre activité de recherche a pu nourrir l'ingénierie pédagogique et de formation (par exemple via notre participation au développement d'un simulateur de communication par les guides coMtactS) et participer d'une transformation du travail au sein de l'ifce.

[1] Empruntée par Theureau (2015) à Varela, et complétée, elle permet de prendre en compte entre deux termes (ou objets) A et B, une relation complexe doublement orientée de type : A « processus conduisant à, ou faisant émerger » B, complétée de la relation B « processus conditionnant ou contraignant » A.

Bibliographie :

Barbier, J.-M. (2009). Recherche, action, formation : Approches conceptuelles. In J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.C., Ruano-Borbalan (Eds.), Encyclopédie de la formation (pp. 1081-1107). Paris : PUF.

Laplantine, F. (2010). Le social et le sensible, introduction à une anthropologie modale. Paris : Tétraèdre.

Poizat, G., Bailly, M.-C., Seferdjeli, L. & Goudeaux, A. (2015). De l'analyse du travail… à la formation : illustration sur le terrain de la radiologie médicale. In V. Lussi Borer, M. Durand, & F. Yvon (dir.) Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation. Raisons éducatives, 19, 71-91.

Simondon, G. (2013). L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information. Grenoble: Millon. (Texte original, 1958).

Theureau, J. (2015). Le cours d'action : L'enaction& l'expérience. Toulouse : Octarès.

CIS n°472 – Les Vigies Requins Renforcées, exemple d'un programme de recherche à visées technologiques et transformatives : transformations des acteurs et adaptations épistémiques des chercheurs

Auteur.e.s : Virginie CORDIER, Vanessa POIRION - Université de La Réunion, France

Résumé :

Face à des changements environnementaux récents, les pratiques et les pratiquants des activités aquatiques et océaniques à La Réunion ont dû s'adapter à une évolution du risque requin (Lagabrielle et al., 2018). Une de ces adaptations consiste à déployer un dispositif de surveillance innovant, mobilisant des compétences humaines et technologiques : les Vigies Requin Renforcées (VRR). Dans le but de circonscrire ce nouveau métier et le champ professionnel dont il relève, la Direction de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale (DJSCS) a sollicité deux chercheurs du laboratoire IRISSE (Ingénierie de la Santé, du Sport et de l'Environnement) pour produire le référentiel métier. Cette étape préalable devait permettre d'identifier par la suite, les pistes de professionnalisation éventuelles : qualification, formation, emploi.

L'expérience développée par les VRR au cours de ces 5 dernières années, leur a permis de faire évoluer leur pratique dans un « dispositif sous-Marin d'observation et de détection : voir sous l'eau pour sécuriser les pratiques nautiques océaniques à La Réunion ». Dans le contexte d'incertitude concernant leur avenir professionnel, l'équipe des VRR était aussi en demande d'une reconnaissance institutionnelle de leur métier. Soucieux d'impliquer les VRR dans la démarche, l'étude a été menée dans le cadre d'un programme de recherche technologique en anthropologie culturaliste (Chaliès et Bertone, 2015). Dans ce cadre, l'appréhension des règles de ce nouveau métier a pris appui sur l'observation, le dialogue et l'analyse des activités situées en prenant au sérieux le point de vue des acteurs sur leur activité. Pour faire émerger la signification des actions des VRR, il a été procédé à :

1) La description de l'ensemble des activités réalisées sur chaque poste de travail en mobilisant la méthode de l'instruction au sosie.
2) La formalisation des règles et dilemmes de métier au travers d'auto-confrontations simples, croisées et allo-confrontations (Clot et Faïta, 2000).

Ces règles ont permis de rendre compte du « genre professionnel » des VRR en suivant l'approche clinique de l'activité qui « pose l'existence de genres professionnels, définis comme des types relativement stables d'activités socialement organisées par un milieu professionnel. Ces genres, qui constituent à la fois des contraintes et des ressources pour l'agent, seraient sans cesse transformés et restructurés sous l'effet des contributions stylistiques des individus au travail. » (Bronckart, 2004).

Les résultats montrent que l'interaction dialogique suscitée par le dispositif de l'étude a favorisé le développement professionnel des VRR qui ont déployé leurs préoccupations dans une nouvelle activité d'analyse. Dans ce cadre, l'analyse de l'activité est devenue un instrument pour les professionnels engagés dans le travail (Yvon et Clot, 2003). La présence du dispositif a transformé profondément les conditions d'observation du travail et a constitué une nouvelle ressource pour le comprendre et le formaliser autrement.

A partir de l'analyse des raisonnements pratiques produits par les VRR pour signifier et expliquer leurs pratiques et leurs dilemmes ordinaires, la formalisation d'un référentiel de dilemmes et de règles de métier a été réalisée. Au delà, le développement professionnel des VRR inhérent à la

démarche d'analyse de leur travail a permis d'accompagner l'évolution, parfois critique, du métier tant au plan « micro », des interactions fonctionnelles entre les membres de la communauté de pratiques, qu'au plan « macro » du devenir institutionnel du métier de Vigie Requin.

La discussion des résultats révèle les liens qui se tissent entre recherche et activité professionnelle, entre les dilemmes du travail de VRR et les dilemmes éthiques qui se posent aux chercheurs au sein même de l'intervention.

Bibliographie :

Bronckart, J.P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. Langages, 153, 98-108.

Chaliès, S., Bertone, S. (2015). Les interactions entre les enseignants-novices stagiaires et leurs tuteurs : former des enseignants à partir des règles de métier. In V. Lussi-Borer, M. Durand et F. Yvon (Eds.), Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation, pp. 137-161, Raisons Educatives, De Boeck Supérieur.

Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. Travailler, 6, 7-43.

Lagabrielle, E., Allibert, A., Kiszka, J., Loiseau, N., Kilfoil, J. & Lemahieu; A. (2008), Environmental and anthropogenic factors affecting the increasing occurrence of shark-human interactions around a fast-developing Indian Ocean island. Scientific Reports, 8, (3676). DOI:10.1038/s41598-018-21553-0

Yvon, F., et Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. Pratiques psychologiques, 1, 19-35.

CIS n°533 – « Hybridation entre programme de recherche technologique et paradigme du don pour interpréter la relation éducative »

Auteur.e.s : Peggy NEVILLE - laboratoire Irisse, France

Résumé :

La question de l'implication, de la persévérance, de la confiance et des échanges est centrale dans la relation qui existe entre acteurs de l'éducation (enseignant/élève, stagiaire/tuteur, formateur/formé…). Par exemple, l'élève/apprenti peut refuser de prendre en compte les conseils ou aides pourtant pertinents de son enseignant/tuteur sans raison utilitaire (Imbert & Durand, 2010). Un jeu invisible, d'un point de vue utilitariste, se joue alors entre ces acteurs de l'éducation pouvant aboutir à de véritables situations de tensions et conflits voire de nœuds impossibles à dénouer dans la poursuite et l'exécution des tâches de formations et/ou d'enseignement. Pour accéder à cette part cachée, cette recherche s'appuie sur le paradigme du don maussien (donner, recevoir, rendre) (Caillé, 2009) axé sur un registre anti utilitaire sans, pour autant, renoncer à une analyse de l'activité en situation.

L'inscription dans un programme de recherche technologique à visée transformative, en anthropologie culturaliste et dans une perspective d'analyse située (Bertone & Chaliès, 2015), tend, en premier lieu, à résoudre des problèmes posés par un collectif dans des situations ordinaires de travail. Elle tend aussi à en comprendre, à partir de la transformation opérée, les phénomènes à l'œuvre (Schwartz, 1997). En référence au modèle de Lakatos (1994), nous cherchons à stabiliser un

« noyau dur » théorique à partir duquel on fonde une ceinture « d'hypothèses théoriques auxiliaires ». La fécondité de ces dites hypothèses auxiliaires, est alors discutée à partir des résultats produits au sein de situations ordinaires de travail.

L'analyse, la compréhension et la transformation des situations où se jouent des moments de tensions ou inversement d'implication forte entre l'enseignant et l'élève, rendent nécessaire la prise en compte du paradigme du don dans le programme technologique. En effet, ces moments de dépassement du contrat existant, formalisé ou institutionnalisé, entre les deux protagonistes (e.g. la tâche d'enseignement à ses élèves pour l'enseignant), les déplacent dans un autre type de relation, non-contractuelle, et qui se joue dans un registre anti-utilitaire du don maussien.

Concevoir une recherche in situ (Lave, 1988) portant, ici, sur la persévérance des enseignants au cours de son activité de classe nécessite alors une hybridation entre programme de recherche technologique et outil indispensable à cet objet d'étude, pour en élaborer un véritable objet de recherche opérationnel et répondant aux visées transformatives et épistémologiques espérées.

Bien que nécessaire à l'objet de recherche, cette hybridation ne va pas sans poser quelques difficultés. Comment articuler les postulats ontologiques sur lesquels se fondent le programme de recherche (ici l'anthropologie culturaliste) et le paradigme du don ? Comment repenser cet outil nativement épistémologique pour en faire un artefact technologique à visée transformative ? En quoi le résultat de ce dispositif en tant qu'« espace de dons encouragés » permet-il de penser des transformations de l'activité des acteurs de l'enseignement ? À travers plusieurs types de données recueillies (données d'entretiens audios, données vidéos de séance de classe et d'auto-confrontations, notes de terrain de type ethnographiques) nous essaierons de présenter à partir de ces questionnements, un exemple d'hybridation sur la question de la persévérance des enseignants in situ, à l'école primaire, comme lieu d'expérimentation « d'espace de dons encouragés » menée dans une classe à cours double, en ce1/ce2.

La présentation de ce travail nous invitera notamment à discuter la place de ce paradigme dans les programmes de recherche.

Bibliographie :

Bertone, S., & Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. Activites, 12(2). https://doi.org/10.4000/activites.1088

Caillé, A. (2009). *Théorie anti-utilitariste de l'action : fragments d'une sociologie générale*. La découverte. Paris.

Imbert, P., & Durand, M. (2010). Utilitarisme et anti-utilitarisme dans le travail: pour une éthique en acte dans l'enquête collaborative sur le travail éducatif et la formation professionnelle, 12.

Lakatos, I. (1994). *Histoire et méthodologie des sciences.* Paris : PUF

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.

Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : PUF.

CIS n°568 – « Hybridation entre analyse sémiologique du Cours d'action et paradigme du Don : documenter la dimension relationnelle pour accompagner des transformations de pratiques »

Auteur.e.s : Mélanie SECHEPPET, Pierre IMBERT - LIRDEF EA3749, UM-UPVM, France

Résumé :

Le projet OPTIMATTPRO apparaît dans un contexte de restructuration institutionnelle : l'Institut Français du cheval et de l'équitation s'engage à développer la formation des meneurs d'attelage dans une perspective d'innovation. Suite à une première étude, de nouveaux artefacts sont introduits dans l'environnement de formation dont une plateforme de vidéoformation. Plusieurs recherches sont engagées dans le projet afin de contribuer à la construction continuée dans l'usage cet environnement. Parmi elles, une enquête auprès d'un dispositif de direction, a révélé une forte teneur « utilitaire » dans les relations qui organisaient ce collectif. Une autre étude, enquêtant auprès des stagiaires se formant à l'attelage, a observé une faible utilisation du nouvel artefact de vidéoformation par les formateurs. Sur la base de ces résultats, un travail commun est mené autour d'une proposition épistémique cherchant à dépasser les difficultés rencontrées. Il est soutenu par le partage de la notion d'activité humaine comme dynamique d'interaction asymétrique de l'acteur avec son environnement donnant lieu à expérience, telle que définit en anthropologie enactive (Theureau, 2015). Documenter le registre anti-utilitaire (Caillé, 2009) au sein de l'activité humaine apporte une compréhension de la dimension relationnelle et oriente l'accompagnement des transformations des pratiques. Cette ouverture de l'empan d'observation de l'activité au registre anti-utilitaire nécessite de diminuer la focale des chercheurs afin d'étudier non seulement les aspects de l'activité tenus par l'intérêt pour soi mais aussi ceux qui envisagent l'intérêt pour l'autre. Nous proposons une hybridation théorique et méthodologique entre Programme de recherche du cours d'action et paradigme du don maussien (donner, recevoir, rendre) afin de révéler les registres utilitaires et anti-utilitaires au sein de l'activité-signe. Comprendre les transformations de l'expérience d'un acteur en identifiant les éléments qui relèvent de ces registres permet un éclairage épistémique nouveau et ouvre sur des propositions transformatives. Pour réaliser cette hybridation entre l'analyse sémiologique du cours d'action et l'analyse en registre de don, nous utilisons les données d'une troisième étude du projet concernant l'activité des formateurs d'attelage. En effet, le croisement des traces vidéographiques de l'activité de classe et celles de l'entretien d'autoconfrontation du formateur couplées aux données ethnographiques issues de cinq mois d'immersion dans le terrain, nous parait suffisamment dense pour effectuer l'exploration d'une telle hybridation sans repartir sur une enquête de terrain. Adoptant une approche multi-niveaux nous proposons une articulation des « séries des niveaux inférieurs de l'activité humaine » comme « limites spatiales, organisationnelles, culturelles étroites » aux « séries de niveaux supérieurs de l'activité humaine » c'est-à-dire documentées par des recherches sociologiques, anthropologiques ou historiques. Une première lecture des relations, marquées par un fort cloisonnement des décisions avec une structure hiérarchique verticale, apparaît entre différents acteurs du collectif. L'analyse du couplage structurel du formateur avec son environnement, au cours de cette situation nouvelle pour lui, laisse apparaitre la part du registre anti-utilitaire dans l'évolution de son cours d'action. Nous proposons de développer : 1/ Comment dans une situation nouvelle, éprouvante et déstabilisante pour le formateur, le recours au paradigme du don au sein de l'analyse de l'activité permet de documenter les enjeux relationnels et développementaux en cours ? 2/ Comment cette lecture nous engage sur une piste de transformation potentielle par l'accompagnement dans la mise en place d' « espace de dons encouragés» ? 3/ Comment cette hybridation que nous réalisons au moment de

l'analyse des données peut nous permettre de penser une méthodologie de construction des données ?

Bibliographie :

Caillé, A. (2009). *Théorie anti-utilitariste de l'action : fragments d'une sociologie générale.* Paris : La découverte.

Leblanc, S. (2017). Coopération chercheurs-praticiens pour analyser l'activité et concevoir des ressources de formation. *Éducation et socialisation, 45*. doi: 10.4000/edso.2484

Leblanc, S. & Azéma, G. (2018). Transition au sein de l'école française du cheval attelée : expérience d'un développement professionnel médié par la recherche. Dans J. Mukamurera, J-F Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui : conditions, modalités et perspectives*. Paris : éditions JFD.

Theureau, J. (2015). *Le cours d'action. L'enaction & l'expérience*. Toulouse : Octarès.

CIS n°656 – « Parcours professionnels et dynamiques identitaires des formateurs IFCE à l'épreuve des changements »

Auteur.e.s : Thérèse PEREZ-ROUX - LIRDEF EA 3749, France

Résumé :

Notre approche s'inscrit dans une orientation sociologique à visée compréhensive. Il s'agit d'aborder les transitions professionnelles désirées par les individus ou contraintes par les systèmes (réformes, nouvelles prescriptions, reconversions contraintes, etc.) et leurs effets en termes de dynamiques identitaires (Kaddouri, 2006), de rapport au travail et/ou à la formation. Nous souhaitons par ailleurs comprendre la manière dont les formateurs, au regard de leur parcours professionnel (Dubar, 1998) et des différents contextes traversés, donnent du sens à ce qu'ils faisaient, à ce qu'ils font et/ou à ce qu'ils sont amenés à transformer dans le cadre de la réingénierie de la formation.

Dans cette perspective, l'étude a pour objet de repérer les leviers et les obstacles à une transformation des pratiques de formation. Les changements confrontent les acteurs à des épreuves à surmonter, qui viennent bousculer les logiques antérieures (Dubar, 2000). Il s'agit ici de les mettre en lumière pour mieux accompagner le processus de réingénierie de la formation et les acteurs invités à le faire vivre. Cette approche contribue ainsi, avec d'autres développées au sein de l'équipe de chercheur-e-s, à concevoir des dispositifs d'accompagnement des formateurs dans ces moments de transition professionnelle (Balleux et Perez-Roux, 2013) dans le but de favoriser une culture de formation partagée.

Au plan méthodologique, nous avons privilégié deux entrées : la première, à orientation ethnographique, fondée sur l'observation participante lors de temps de regroupement, de formation, de temps informels s'inscrit dans la durée et a été initiée en 2017 ; la seconde, sociologique, s'appuie sur des entretiens semi-directifs avec la quasi-totalité du groupe des formateurs à l'échelle nationale (n=17). A ce jour 12 entretiens ont été réalisés avec les formateurs de différents sites. Ils se centrent sur le parcours professionnel des formateurs, leur contexte de travail, leur rapport à l'activité de formateur et le regard porté sur les évolutions attendues, soutenues par la réingénierie de formation engagée au plan national.

Les premiers résultats sont en cours. Ils montrent les dynamiques professionnelles, les tensions générées par l'activité et les points d'appui que mobilisent les formateurs. La question des parcours professionnels apparaît comme très significative dans le rapport aux évolutions à venir. Ceux qui ont vécu des reconversions professionnelles, liées à des choix personnels ou à des restructurations de la filière, ont à dépasser un certain nombre d'inquiétudes ; au-delà de la formation BPJEPS qu'ils ont suivie, ils rendent compte d'un rapport complexe à l'activité de formateur. Mobilisant de façon optimale leur expérience et leurs compétences antérieures, notamment techniques dans tel ou tel domaine, ils ont à développer des compétences spécifiques et à s'adapter au nouvel environnement de travail (relation aux publics, contexte économique, évolution des formations, etc.). On repère que les uns ou les autres développent des espaces de légitimité professionnelle sur des spécificités revendiquées qui viennent renforcer l'offre de formation des différents centres. Enfin, le rapport à la réingénierie de la formation, excepté pour ceux qui s'y sont directement engagés, reste relativement distant. Les analyses à venir se centreront sur ce qui fait sens pour les formateurs dans les évolutions attendues de la formation et sur la manière dont ils peuvent (se)mettre en perspective pour participer pleinement à cette évolution. Elles devront prendre en compte, par ailleurs, une restructuration « radicale » survenue au moment des derniers entretiens, qui affecte les acteurs (formateurs et chercheure) et les oblige à « recomposer » pour eux-mêmes en terme de projet, et avec l'environnement institutionnel et humain.

Bibliographie :

Balleux, A et Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles. Recherche et formation, 74, 101-114.

Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires: clarifications théoriques et méthodologiques. Sociétés contemporaines, 29, 73-85.

Dubar, C. (2000). La crise des identités. L'interprétation d'une mutation. Paris : PUF.

Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaire et rapport à la formation. In J-M Barbier, E Bourgeois ; G de Villers, M Kaddouri (dir.). Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation. Paris : L'Harmattan.

CIS n°724 – « L'activité managériale au sein d'une organisation en mutation : cycles de don et de vengeance construits à partir des cours d'action des acteurs impliqués. »

Auteur.e.s : Pierre IMBERT, Mélanie SECHEPPET - LIRDEF, France

Résumé :

Cette présentation s'inscrit en ligne directe de la communication : « Hybridation entre analyse sémiologique du Cours d'action et Paradigme du Don : documenter la dimension relationnelle pour accompagner des transformations de pratiques ». Elle est une déclinaison du niveau micro/meso du cours d'action de cette dimension relationnelle reliée au niveau macro du don maussien - donner, recevoir, rendre – (Mauss, 1950). Elle présente les aspects spécifiques liés au management d'innovations au sein d'une organisation en mutation. Plus précisément, elle s'intéresse, dans un premier temps, aux décalages existants entre un modèle de management hiérarchisé associé à une injonction d'autonomie en direction d'acteurs qui ne disposent que partiellement des informations leur permettant de l'exercer réellement. Dans un second temps, elle documente les relations entre

des acteurs situés dans des positions hiérarchiques différentes en établissant la concaténation de leur « activité-signe » en distinguant les registres utilitaire (Ut) et anti-utilitaire (A-Ut) (Caillé, 2000).

Cette distinction s'appuie sur l'engagement (E) « éthico-politico-religieux » (Theureau, 2015) des acteurs où s'oppose deux registres : a) (Ut) ; i.e. organisant l'activité à partir du concept d'utilité perçue par l'acteur comme intérêt pour lui-même et b) (A-Ut) ; i.e. organisant l'activité à partir de l'intérêt perçu pour Autrui. Ces deux registres ont une autonomie relative l'un par rapport à l'autre au sens de Lemke (2000) en raison de deux échelles de temps différentes (temps court pour l'utilité et long pour l'anti-utilité). L'engagement de l'acteur est alors une émergence énactive issue de l'interaction entre ces deux registres. Il ne fait pas l'objet d'une délibération de type « voix intérieure » mais s'impose à lui au moment de l'action.

En suivant cette méthodologie, les autres éléments du signe hexadique (Theureau, 2010) se composent de six couplages Ut/A-Ut caractérisant chaque élément du signe. En effet, dans les recherches se référant au cours d'action, les signes sont généralement établis à partir du seul postulat de l'utilité et de la cohérence des différents cours (d'expérience, d'action, de vie relatif à une pratique ou un projet…). Le registre Ut est donc abondamment documenté car l'hypothèse du registre A-Ut et n'est pas envisagé lors des entretiens.

Cependant, pour répondre à la compréhension des actions qui restent inaccessibles à la raison utilitaire il a été nécessaire de compléter ce premier travail par, d'abord, la recherche d'éléments AU, puis d'établir un couplage entre U/AU.

Sur la base décrite supra pour le (E) en ce qui concerne la Structure d'anticipation (A/A-Ut) la recherche porte sur l'identification des Autrui (objet, donateur, donataire) participant aux dons potentiels non actualisés. Le Référentiel (S/A-Ut) documente l'ensemble des expériences de don et les typifications relatives à celles-ci de chaque acteur. Le Representamen (R/A-Ut) est lié et circonscrit par (A/A-Ut),(E/A-Ut), (S/A-Ut). Ensuite, l'unité élémentaire (U/A-Ut) articule la liberté et l'obligation de chacun avec l'actualisation de la proposition de don pour le donateur et l'acceptation ou du refus du don pour le donataire. Pour finir, l'Interprétant (I/A-Ut) est un nouveau type ou le renforcement/ affaiblissement de la transformation de (S/A-Ut) accompagnant l'achèvement de (U/A-Ut). Cette organisation des éléments du signe hexadique AU entre-eux est identique à celle proposée par Theureau (2010) de façon à pouvoir établir ensuite des couplages entre les deux registres.

Les thèmes de discussion portent sur deux points: a) pour quelles raisons méthodologiques et théoriques le registre A-Ut est-il aussi peu exploré par les recherches « cours d'action » ? et b) en quoi et comment le paradigme du don, et moyennant quelles précautions dans son hybridation avec le « cours d'action », peut-il rendre fécond l'accompagnement par la recherche de l'activité de management ?

Bibliographie :

Caillé, A. (2000). Anthropologie du Don. Paris: Desclée de Brouwer.

Mauss, M. ([1923-24] 1950). Essai sur le don, dans Sociologie et Anthropologie, 145-284. Paris: PUF.

Theureau, J. (2010). La constitution des savoirs dans l'action. Intellectica, 1-2, n° 53-54, 95-127

Theureau, J. (2015). Le cours d'action : L'enaction& l'expérience. Toulouse : Octarès.

SYMPOSIUM 552 : INVESTIR DE NOUVEAUX TERRAINS : ENJEUX ET CONDITIONS POUR UN REGARD PLURIEL SUR DES OBJETS COMPLEXES

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Thérèse PEREZ-ROUX, Stéphane BRAU-ANTONY - PU, France

Discutant.e.s : Frédérique MONTANDON

Texte de cadrage :

Longtemps centrées sur l'Ecole, les sciences de l'éducation ont depuis quelques années élargi leurs terrains en s'ouvrant au champ de la santé, du travail social, des loisirs, etc. Cette évolution est liée, entre autres, à l'offre de formation en sciences de l'éducation qui s'adresse à des publics venus d'horizon divers, notamment en formation continue. Les problématiques de ces publics et plus largement la demande sociale interpellent les chercheur.e.s en sciences de l'éducation qui ont progressivement investi ces domaines. Pour autant, bien que les cadres épistémologiques et méthodologiques soient en partie transposables, la faible acculturation des chercheur.e.s aux terrains, la complexité des objets d'étude, suppose de renouveler les approches et de développer une démarche interdisciplinaire et multi-niveaux.

Ce symposium réunit deux équipes de chercheurs : la première s'intéresse aux enseignants des écoles professionnelles de cirque en Europe ; la seconde aux artistes équestres et à leur professionnalisation. Il se donne pour objet de comprendre les processus en jeu, à partir d'une entrée multi-niveaux : a) approche institutionnelle et politique (macro), b) approche socio-historique visant à comprendre les processus d'homogénéisation/différenciation au sein des groupes étudiés (meso), c) parcours professionnels, inscription dans les contextes de travail et rapport à l'activité des acteurs eux-mêmes (micro), etc.

L'enjeu consiste à mettre au travail les apports de ces regards pluriels sur un même objet (richesse des points de vue, des changements de focale, repérage des points aveugles) mais aussi de revenir sur les conditions nécessaires pour que de tels chantiers se développent, ce qui suppose : a) un effort d'appropriation des cadres théoriques et méthodologiques des chercheurs ; b) une redéfinition du travail des chercheurs « avec » les acteurs.

Dans les équipes réunies au sein de ce symposium, les chercheur.e.s ont tenté de croiser et de faire dialoguer des approches ethnographiques, sociologiques, et des approches « orientées activité » :

- dans une perspective heuristique, visant à comprendre plus finement la complexité des contextes et des processus en jeu ;

- dans une perspective technologique où il s'agit d'analyser le métier pour penser la formation.

Le symposium sera l'occasion de revenir sur ce que de tels chantiers supposent en termes de construction méthodologique, de production de résultats, de finalités, etc. en mettant en regard des recherches qui s'inscrivent dans des terrains encore très peu investis par les sciences de l'éducation.

CIS n°407 – « L'étude des controverses professionnelles dans la formation des artistes de cirque »

Auteur.e.s : Vincent GROSSTEPHAN, Florence LEGENDRE – CEREP URCA, France

Résumé :

Un groupe professionnel existe quand il partage des valeurs et des représentations communes sur ses activités et sa place dans le système global. Toutefois, cette « culture » professionnelle n'est pas uniforme, elle est « segmentée » (Strauss, 1992) c'est-à-dire traversée par des logiques différenciées, parfois conflictuelles. Ces tensions se concrétisent dans les activités quotidiennes : ce sont les controverses professionnelles. Elles permettent d'affiner les descriptifs des activités en en précisant les contours, les frontières. Dans le cadre du projet de réalisation d'un référentiel de compétences (cf. projet INTENTS présenté dans la communication 1 du symposium) sur lequel s'appuie cette communication, nous présentons deux approches de ces controverses que nous mettrons en discussion l'une avec l'autre : une approche ancrée dans la sociologie interactionniste des groupes professionnels (Demazière et Gadéa, 2009) et une approche en termes d'analyse de l'activité, en référence à la théorie historico-culturelle de l'activité (Vygotski, 1997 ; Léontiev, 1984 ; Engeström, 1987 ; Clot, 2008).

Pour l'analyse sociologique interactionniste des groupes professionnels, les controverses illustrent les rapports de pouvoir à l'intérieur des groupes, les tensions entre segments des professions. Ces controverses peuvent porter par exemple sur les conceptions de ce que veut dire « bien faire son métier » (Bidet, 2006), sur les segmentations de genre, etc. et jouent un rôle déterminant dans les dynamiques d'évolution des groupes professionnels. « Les controverses sont pour le sociologue le lieu privilégié où s'explicitent les références communes, les schèmes perceptifs, les cadres axiologiques » (Heinich, 1998 : 41). À ce titre, elles informent sur le sens que les professionnels donnent à leur action, mais aussi sur leur position dans la division sociale du travail.

Pour l'analyse de l'activité, les controverses illustrent les conflits d'activité mais recouvrent également les nécessaires débats sur ce qu'est « le travail bien fait » (Clot, 2010). Il s'agit alors de considérer que l'activité comme dynamique, dans la mesure où « le sujet et la situation évoluent conjointement dans le temps afin d'assurer la poursuite de l'activité en relation avec différents types de critères d'efficacité, des valeurs » (Albéro et Guérin, 2014). Cette activité est à la fois générale et singulière. Elle est à la fois ancrée dans un patrimoine de « façons de faire » et porteuse de controverses. Elle permet enfin de dépasser l'idée selon laquelle il y aurait d'un côté l'organisation du travail et de l'autre l'activité du sujet. Être actif renvoie en effet, selon Canguilhem, à la capacité d'affecter son milieu par son initiative, y compris et notamment à travers les conflits d'activités, tels que les dilemmes ou les controverses.

Nous envisageons la discussion entre ces deux approches à travers des exemples de deux controverses de métier identifiées dans le cadre du projet INTENTS : les tensions entre les dimensions « techniques » et « artistiques » dans l'apprentissage, les places respectives de l'enseignant et de l'enseigné dans le processus de création.

Bibliographie :

Albéro, B. & Guérin, J. (2014). Approches de l'activité et sciences de l'éducation. Transformations, 11, 11-45.

Clot, Y & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. Travailler, 4, 7-42.

Clot Y (2010). Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux. Paris : La Découverte.

Strauss Anselm L. (1992). La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionniste. Paris : L'Harmattan.

Demazière, D. & Gadéa, C. (dir) (2009). Sociologie des groupes professionnels. Paris : La Découverte

Heinich, N. (1998). Ce que l'art fait à la sociologie. Paris : Les Éditions de Minuit.

CIS n°408 – « À propos de la formation des artistes de cirque : enjeux d'une réponse scientifique plurielle à une demande sociale »

Auteur.e.s : Vincent GROSSTEPHAN, Florence LEGENDRE - CEREP URCA, France

Résumé :

L'élaboration d'un référentiel de compétences professionnelles pour les « professeurs en arts du cirque » s'est inscrite dans le cadre d'un programme européen porté par une organisation professionnelle collective visant « la définition de la profession de professeur en arts du cirque et la reconnaissance de ses compétences ». Du côté du secteur professionnel, ce projet répondait à plusieurs enjeux :

- un enjeu lié à la reconnaissance et à la légitimation d'un groupe professionnel en émergence, en particulier par des « auditoires » extérieurs (Abbott, 2003) ;

- un enjeu identitaire offrant aux professionnels un cadre pour se reconnaître dans le métier qu'ils font, quels que soient les pays et les types d'école. Enjeu qui suppose de partager un certain nombre de valeurs et une culture professionnelle commune fondée sur la mobilisation de compétences considérées comme spécifiques ;

- un enjeu qui concerne les écoles professionnelles de cirque et leurs stratégies de recrutement et de formation de leur personnel, dans un contexte de renouvellement générationnel et de développement du secteur.

Si ces enjeux professionnels sont bien connus (Rey, 2009), il est plus rare de réfléchir sur les effets de ce type de demande sociale sur le travail des chercheurs. Pourtant la question n'est pas nouvelle (cf. la dépendance croissante des financements liés à la demande sociale) mais rarement débattue (Castel, 2004). Cette présentation souhaite appréhender l'analyse de notre travail de recherche à l'aide du concept de knotworking (ou travail en nœud), défini par Engeström dans le cadre de la théorie culturelle et historique de l'activité de la façon suivante : « travail qui requiert la contribution active de combinaisons de personnes et d'artefacts en reconfiguration constante, oeuvrant au gré de trajectoires temporelles étendues, et largement distribuées dans l'espace » (Engeström, 2008, p. 303).

Nous présenterons dans un premier temps les configurations spatio-temporelles du travail que les chercheurs du CEREP ont eues à mener. Ce travail peut notamment se caractériser par trois types de collaboration. La première est celle avec les professionnels au sein de laquelle sont à distinguer l'organisation commanditaire (la FEDEC) et les écoles et enseignants participant au recueil de données. Même si nous avons été mobilisés en amont de cette demande (en ce sens nous avons participé à la clarifier, à la nommer), elle a impliqué des conséquences non négligeables sur notre travail du fait des écarts entre la rigueur de l'exigence scientifique d'une part, les questions pratiques et les enjeux que mettent les professionnels dans leur engagement dans ce projet d'autre part (Gabriel, 2014).

La deuxième renvoie au travail mené en collaboration avec des techniciens-experts de la qualification professionnelle dont les méthodes usuelles de définition des métiers et d'accès aux données se sont trouvées fort éloignées des nôtres. L'incompatibilité épistémologique de nos approches respectives a dès lors nécessité un important travail d'intercompréhension subjective et de prise de décision partagée sur la méthode.

Le troisième, enfin, renvoie à l'approche interdisciplinaire articulant l'histoire, les sciences politiques, la sociologie et les théories de l'activité, que nous avons choisi d'engager pour tenter d'apporter une réponse plus en rapport avec la complexité de l'objet à étudier. Notre démarche combine différents niveaux d'échelles d'analyse (micro, méso et macro) autour de notre objet de recherche. Penser en termes d'échelle d'observation notamment, permet de dépasser certaines oppositions scientifiques et certains malentendus (Lahire, 2012).

Dans un second temps, nous évoquerons les conditions de possibilité de ces différentes formes de travail collaboratif : l'intercompréhension subjective et le contrôle distribué.

Bibliographie :

Blanchard-Laville, C. (2000). De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation. Revue française de pédagogie, 132, 55-66.

Engeström, Y. (2008). Quand le centre se dérobe: la notion de knotworking et ses promesses. Sociologie du travail, 50, 303–330

Gabriel, S. (2014). Le commanditaire, le public et le sociologue. Malentendus, pièges et difficultés dans les enquêtes de publics. Sociologie de l'Art 2014/1 (OPuS 22), 167-189.

Lahire, B. (2012). Monde pluriel, penser l'unité des sciences sociales. Paris : Seuil.

Rey, B. (2009). Que peut-on faire d'un référentiel de compétences professionnelles d'enseignants ? In Y. Lenoir & M. Bru, Quels référentiels pour la formation professionnelle à l'enseignement ? Toulouse : Éditions Universitaires du Sud, p. 195-227.

CIS n°409 – « Les processus d'homogénéisation/différenciation dans l'activité d'enseignants en école de cirque en Europe »

Auteur.e.s : Stéphane BRAU-ANTONY, Vincent GROSSTEPHAN, Claire MATTÉÏ-MIEUSSET - CEREP URCA, France

Résumé :

Avec Clot et Faïta (2000), nous partageons l'idée selon laquelle il est nécessaire de dépasser l'identification traditionnelle de l'écart entre le travail prescrit, sorte de repère commun pour tous les enseignants qui y seraient confrontés, et le travail réel par lequel chaque enseignant se différencierait des autres. En effet, « Il existe entre l'organisation du travail et le sujet lui-même, un travail de réorganisation de la tâche par des collectifs professionnels, une recréation de l'organisation du travail par le collectif d'organisation du travail » (ibid. p. 9). C'est sur la base de cette idée que nous étudions ici ce double processus d'homogénéisation et de différenciation dans le développement de l'activité d'enseignants en école de cirque en Europe. Pour cela, nous convoquons les notions de genre et de style professionnel. Le concept de genre, emprunté par Clot et Faïta à Bakhtine, désigne les obligations que les enseignants partagent pour arriver à faire leur travail

« malgré tout » et notamment parfois malgré l'organisation prescrite de celui-ci. Néanmoins, en tant qu'instrument pour l'activité des enseignants, le genre n'est pas figé et est pris en charge par les individus qui le mettent à l'épreuve et se l'approprient, l'ajustent à eux-mêmes de façon différenciée à partir d'un double processus d'instrumentation et d'instrumentalisation (Rabardel, 1995), l'incarnant alors chacun dans un style. Nous aborderons ainsi l'analyse de l'activité d'enseignants en école de cirque à travers ces dimensions de genre et de style comme révélatrices du double processus d'homogénéisation/différenciation.

La méthodologie d'analyse de l'activité repose sur une triangulation méthodologique et de données. Le corpus principal est constitué d'enregistrements audio-vidéos de séances ordinaires d'enseignement couplés avec des entretiens d'auto-confrontation simple. L'objectif est d'identifier les « occupations » (ce que font effectivement les enseignants) et les « préoccupations » (ce qu'ils voudraient faire). Deux méthodes secondaires sont mobilisées pour compléter la documentation de l'activité. Trois focus-groupes sont organisés avec des enseignants pour discuter et débattre des situations de travail (Mayen, Métral et Tourmen, 2010) auxquels ils sont confrontés. Il s'agit d'identifier les exigences qu'elles imposent à l'activité des enseignants. Enfin, l'enregistrement de débats entre enseignants lors de sessions de formation organisées par la FEDEC permet de repérer des préoccupations, controverses et dilemmes de métier, et vient compléter nos données.

Nous présentons en résultat l'exemple de la formation des étudiants à la gestion de la prise de risque. Nous caractérisons le genre à partir de l'identification de quatre thématiques recouvrant les principaux objets partagés de l'activité de l'enseignant sur cette question. Ces thématiques se retrouvent au cœur de deux enjeux pour les enseignants : « prendre soin des étudiants » et « autonomiser les étudiants ». Enfin, ces enjeux s'actualisent dans un certain nombre d'actions réalisées. C'est ensuite à travers la singularité de leurs occupations et de celle de l'expression de leurs préoccupations que nous caractérisons des styles d'enseignants.

Nous traitons deux points en discussion. Nous montrons la nécessité de rapatrier, dans l'analyse, l'histoire, la culture, le contexte, l'organisation et les parcours des enseignants pour comprendre la complexité du groupe professionnel et documenter l'activité dans une perspective véritablement historico-culturelle (Vygotski, 1997). Nous discutons ensuite de la tension entre la perspective interventionniste de la théorie à laquelle nous nous référons, perspective que nous n'avons pas mobilisée ici, la visée compréhensive de ce travail, et la demande normalisante de la FEDEC pour un référentiel de compétences mettant en valeur les pratiques les pratiques dites innovantes.

Bibliographie :

Bakhtine, M. (1984). Esthétique de la création verbale. Paris : Gallimard

Clot, Y & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. Travailler, 4, 7-42.

Mayen, P. ; Métral, J.-F. & Tourmen, C. (2010). Les situations de travail, Recherche et formation, 64, 31-46.

Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains. Paris : A. Colin

Vygotski, L.S. (1997). Pensée et Langage. Paris : La Dispute.

CIS n°443 – « Les enjeux de la professionnalisation des artistes équestres : Regards croisés des acteurs d'un comité de pilotage pour une formation innovante »

Auteur.e.s : Eric MALEYROT, Guillaume AZÉMA - LIRDEF, France

Résumé :

Cette contribution sur les artistes équestres (AE) et leur professionnalisation a pour objet la compréhension des processus en jeu dans la conception d'un dispositif de formation à leur intention. Dans le texte du projet intitulé FARTEQ « accompagnement à la professionnalisation des artistes équestres », on peut lire un double objectif visant à la fois le contexte local par « la performance économique de l'entreprise d'art équestre et à la préservation de ses emplois » et un besoin professionnel par « la professionnalisation des artistes équestres par le biais d'une formation structurante ».

Cependant, il est apparu pour les chercheurs découvrant ce nouvel environnement professionnel que la conception de la formation structurante ou le dispositif socio-technique pour prendre l'ancrage théorique de l'acteur réseau (Akrich, Callon & Latour, 2006) ne relevait pas simplement d'une compétence « didactique » de ceux-ci en ingénierie de formation. Au-delà et à travers l'élaboration du dispositif socio-technique émergent des préoccupations que les divers acteurs en relation avec le projet cherchent à faire valoir.

Partant du niveau macrosociologique (Roquet, 2012), dans une approche institutionnelle et politique, l'étude cherche à mettre au jour les enjeux pour les différents concepteurs de cette formation innovante à destination des AE qui forment davantage un groupe occupationnel au sens de la sociologie des professions (Dubar et Tripier, 1998) qu'une profession à part entière, distinguant certains artistes reconnus de la majorité de ceux qui se revendiquent AE.

Les réunions du comité de pilotage (COPIL) en charge d'orienter la conception du dispositif constituent le corpus de l'étude. Nous focaliserons ici sur la seconde réunion du COPIL qui s'est déroulée en avril 2018, soit 9 mois après la première qui a lancé réellement le projet. Treize personnes composent ce second COPIL venant d'institutions et d'organisations différentes, depuis la filière équestre et le monde du spectacle jusqu'aux domaines de la formation et de la recherche, sans oublier le secteur financier.

L'approche sociologique à visée compréhensive analyse le contenu des interactions verbales entre les acteurs lors du COPIL. Celui-ci considéré comme un espace de traduction permet de repérer les logiques d'action (Amblard, Bernoux, Herreros & Livian, 1996) dans lesquelles s'inscrivent les différents participants, puis de mettre en forme ces inscriptions. Il s'agit ensuite de les combiner, de les comparer et les interpréter pour dégager les relations qui constituent le réseau social influençant la conception du dispositif de formation.

Deux points seront portés à la discussion. Tout d'abord, nous nous attarderons sur l'intégration du COPIL comme instance incontournable pour comprendre les enjeux et penser la formation de ces AE. En effet, il éclaire un point aveugle que les chercheurs n'avaient pas envisagé et donne à comprendre par le haut la complexité des contextes et des processus en jeu. En ce sens, il instrumente les chercheurs, acteurs du réseau, pour concevoir le dispositif socio-technique en tenant compte des logiques et des contraintes indispensables. Ensuite, et par voie de conséquence, le COPIL interroge la place des chercheurs dans ce réseau. Il les conduit à un déplacement du sens de leur action dans la conception du dispositif de formation et au refus d'endosser la responsabilité unique de la réussite

de celui-ci par les autres acteurs sous couvert de la caution scientifique. Il ne s'agit plus alors seulement de « faire pour » les acteurs de la formation mais de « faire avec » eux, mais jusqu'où ?

Bibliographie :

Amblard, H., Bernoux, Ph., Herreros, G. & Livian Y.-F. (1996). *Les Nouvelles approches sociologiques des organisations.* Paris : Editions du Seuil.

Dubar, C., Tripier, P. (1998). *La sociologie des professions*. Paris Armand Colin.

Akrich, M., Callon, M., Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*. Paris : Presses des Mines.

Roquet, P. (2012). Comprendre les processus de professionnalisation : une perspective en trois niveaux d'analyse », *Phronesis*, vol. 1, n° 2, 82-88.

CIS n°449 – « FArtEq. Illustration d'une relation de « paire étoile » entre recherche technologique et formation »

Auteur.e.s : Guillaume AZÉMA, Sylvie PÉREZ - Université de Montpellier, France

Résumé :

Prenant appui sur FArtEq, un projet d'élaboration d'une formation à destination des artistes équestres, piloté par l'institut français du cheval et de l'équitation, cette contribution porte sur la question des relations entre recherche et formation. Il ne s'agit pas de penser exclusivement la formation sous l'influence de la recherche ou la formation par la recherche mais, inclusivement, leur articulation dans une relation de « paire étoile ». La notion varélienne de « paire étoile », reprise et complétée par Theureau (2015), permet de considérer entre deux termes (ou objets) A et B, une relation complexe doublement orientée de type : A « processus conduisant à, ou faisant émerger » B, accompagnée de la relation B « processus conditionnant ou contraignant » A.

Il est donc question de co-construction continuée dans l'usage d'une formation et d'une recherche technologique. Nous entendons par « recherche technologique » cette catégorie de recherches dont le propre est d'être constitutivement tournées vers l'action de transformation et de conception de situations de formation et/ou de travail. Ces transformations situationnelles tentent d'exploiter « au mieux les possibles techniques, organisationnels et culturels conjugués du moment et [qu'elles] se situent dans la "zone de développement proximal" corporel et culturel de l'acteur ou des acteurs. » (Theureau, 2009, p. 319), chercheurs compris. Dans le cadre de ces recherches, nous considérons comme des résultats à la fois les connaissances produites mais encore, les transformations des situations de formation et/ou de travail, et celles des activités qui en sont corrélatives. Nos méthodes sont celles de l'anthropologie culturelle, sociale, technologique (Geslin, 1999) ou enactive (Theureau, 2015). Elles impliquent donc fortement l'ethnographie et l'analyse de l'activité.

Cette communication prend appui sur la présentation d'une formation-prototype, construite dans le cours de la recherche. Elle présente des éléments concernant le processus de son élaboration– comprenant entre autre l'émergence et l'entretien d'« espaces d'intéressement » (Poizat, Bailly, Seferdjeli, & Goudeaux, 2015, selon Akrich, Callon & Latour, 1991) et de « boucles de confiances » (op. cit., selon Crozier, 1995) du et entre le plus grand nombre d'acteurs possibles, dans leur diversité culturelle, politique, socio-économique. Elle permet en outre d'appréhender divers aspects des

activités qui ont eu cours durant sa mise en œuvre, et la façon dont leur conjointe compréhension et transformation participe d'une recherche technologique, elle-même constituée et constituante de la formation in process. Elle met en avant la nécessité de ne pas partir du principe qu'il s'agit de d'abord ou exclusivement comprendre pour transformer, mais qu'il faut aussi transformer pour comprendre. Nous proposons donc de considérerque les compréhensions s'opèrent aussi (peut-être particulièrement bien) en transformant, et que les transformations s'opèrent (peut-être particulièrement bien) dans le cours des compréhensions auxquelles elles concourent.

Ici, « L'enquête ne vise pas à enregistrer d'une manière neutre et détachée le réel, pas plus qu'elle ne se déploie dans la nostalgie de pouvoir le faire ; elle cherche à créer du réel, du réel social, des situations nouvelles. » (op. cit., p. 81). Cette co-création, corrélative d'une co-compréhension, n'est pas un long fleuve tranquille. Le risque et l'incertitude d'une formation-prototype sont à la fois le fruit et le terreau de compréhensions, dans la dynamique une co-construction dans l'usage d'une formation plus aboutie et d'une recherche toujours vivante, les plus ajustées et ajustables possibles pour/par chacun et pour/par tous.

Bibliographie :

Geslin, P. (1999). L'apprentissage des mondes. Une anthropologie appliquée aux transferts de technologies. Toulouse : Octarès.

Poizat, G., Bailly, M.-C., Seferdjeli, L. & Goudeaux, A. (2015). De l'analyse du travail… à la formation : illustration sur le terrain de la radiologie médicale. In V. Lussi Borer, M. Durand, & F. Yvon (dir.) Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation. Raisons éducatives, 19, 71-91.

Theureau, J. (2009). Le cours d'action : Méthode réfléchie. Toulouse : Octarès.

Theureau, J. (2015). Le cours d'action : L'enaction & l'expérience. Toulouse : Octarès.

CIS n°653 – « Les artistes équestres en France : se définir dans une activité composite aux contours flous »

Auteur.e.s : Thérèse PEREZ-ROUX, Eric MALEYROT - LIRDEF EA 3749, France

Résumé :

La contribution porte sur la professionnalisation des artistes équestres (AE) en France. Nombreux sur le territoire du sud de la France, les AE semblent investir avec passion une activité multiforme, mal reconnue et aux contours flous. Dans le cadre d'un projet de recherche avec l'Institut Français du Cheval et de l'Equitation (IFCE) visant à mettre en place une formation professionnalisante adaptée à ce public, nous avons fait en sorte de mieux comprendre ce groupe professionnel : parcours pour devenir AE et modes d'apprentissages, rapport à l'activité (Charlot, 1997 ; Tardif et Lessard, 1999), formes de structuration du secteur et auto-définition des AE dans un univers décrit comme en tension. En effet, l'attente des organisateurs de spectacles, l'exigence croissante du public, la concurrence exponentielle conduit les AE à faire preuve de créativité, à repousser toujours plus loin leurs propres limites, mais également leur collaboration avec les chevaux. Ce constat interroge leur processus de professionnalisation (Bourdoncle, 1991), entendu selon Wittorski (2007) à la fois : a) comme une intention de professionnalisation du secteur visant à spécifier/développer les compétences attendues ; b) comme un processus d'appropriation des dispositifs proposés et du sens

donné par les acteurs eux-mêmes à un tel projet, ouvrant sur des enjeux de développement professionnel.

Ainsi, partant du principe qu'une formation doit à la fois répondre à des exigences institutionnelles, professionnelles, économiques, etc. mais avant tout aux attentes et besoins des acteurs auxquels elle est destinée (qui connaissent particulièrement bien les réalités de l'exercice de leur métier), la contribution s'intéresse à la compréhension des mondes, des trajectoires identitaires (Dubar, 1998) et de l'activité des artistes équestres.

Au plan méthodologique, l'approche choisie est plurielle et s'appuie sur un collectif de chercheur.e.s. Après une recension des textes, des formations, de référentiels métier proches de celui d'AE (pas encore inscrit au Répertoire National des Certifications Professionnelles), deux entrées ont été privilégiées dans une approche socio-ethnographique. D'une part, 29 entretiens semi-directifs ont été réalisés (11 en janvier 2017 et 18 en janvier 2018) dans le cadre d'un évènement majeur « Cheval passion »[1] réunissant de très nombreux AE et des programmateurs de spectacles. Ils ont été intégralement retranscrits et soumis à une analyse thématique concertée. D'autre part une observation de l'activité réelle a été mise en œuvre : des rencontres avec cinq AE ont été effectuées en 2018, sur leur lieu de travail et durant une journée, ce qui a permis d'approcher leur activité au quotidien, en contexte, et de repérer la diversité des tâches, les choix effectués pour « tenir » dans cette activité, les difficultés rencontrées et les perspectives de développement.

Les résultats rendent compte de la diversité des parcours conduisant au métier d'AE (type de scolarité, apprentissages (in)formels, filiations, opportunités et moments clés, formes de reconnaissance, etc.). Par ailleurs, ils mettent au jour des définitions de soi en tant qu'AE (qualités revendiquées, adhésion à des valeurs partagées, spécificités artistiques, etc.) et plus largement une définition endogène du métier. Enfin, les résultats éclairent le rapport à l'activité (registres spécifiques à investir, ressources mobilisées, systèmes de contraintes à gérer, etc.). Cet ensemble d'éléments met en relief des tensions, notamment entre amateur et professionnel, entre technique et artistique, entre spécificité du rapport au cheval et ouverture sur d'autres arts, qui traversent ce monde composite des AE et amènent à rester vigilant sur les formations à venir.

[1] Scène majeure des arts équestres, Cheval Passion accueille de très nombreux artistes équestres dont les meilleurs se retrouvent sur la piste des Crinières d'Or.

Bibliographie :

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. Revue française de pédagogie, 94, 73-92

Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir. Paris : Anthropos.

Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires: clarifications théoriques et méthodologiques, Sociétés contemporaines, 29, 73-85.

Tardif, M & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Bruxelles : De Boeck

Wittorski, R. (2007). La professionnalisation : note de synthèse. Savoirs, 17, 11-39.

SYMPOSIUM 558 : LE CONSEILLER PRINCIPAL D'EDUCATION, HISTOIRE, IDENTITE ET FORMATION. ACTUALITES DE LA RECHERCHE

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Christine FOCQUENOY SIMONNET - CREHS Artois et CIREL Lille, France

Discutant.e.s : B. ROBBES

Texte de cadrage :

Le conseiller principal d'éducation (CPE) est un acteur scolaire spécifique à l'enseignement secondaire français. Il occupe une position nodale dans l'établissement scolaire, au carrefour de l'éducatif, du pédagogique et de l'administratif. Actuellement, les recherches autour de cet acteur éducatif longtemps méconnu (Condette, 2014) se développent. Faisant suite aux travaux consacrés à la notion de « vie scolaire » (Barthélémy, 2005 ; Delahaye, 2016 ; Riondet, 2017 ; Dupeyron, 2017), des thèses (Focquenoy, 2015 ; Mikailoff, 2015 ; Favreau, 2016) lui ont été consacrées. Les recherches actuelles élargissent le champ d'investigation à la pratique professionnelle et à la formation.

Les différentes communications proposées contribuent à mieux cerner les contours et les caractéristiques propres au métier de CPE, en considérant ses dimensions sociale, historique et institutionnelle, les représentations qu'il suscite et les gestes qu'il construit.

Ce symposium propose de dresser un état des lieux des recherches actuelles, de croiser les regards, de mettre en lumière la fécondité de la diversité des approches épistémologiques. Il associe des chercheurs confirmés et des doctorants (ou jeunes docteurs).

L'intérêt dépasse la seule connaissance de cet acteur scolaire car les problématiques s'inscrivent dans des questions vives : la division du travail éducatif dans le secondaire français, la démocratisation de l'École, la formation des enseignants et CPE, notamment. Il ambitionne également de souligner l'importance de la recherche, et des sciences de l'éducation en particulier, pour relever les défis éducatifs actuels.

Bibliographie :

Barthélémy V. (2005). Histoire de la vie scolaire : de son évaluation à la construction d'un mode de management collégial. Paris : L'Harmattan.

Cadet J.-P., Causse L. et Roche P. (2007). Les conseillers principaux d'éducation. Un métier en redéfinition permanente. CÉREQ, netdoc n° 28, 116 p. [en ligne].

Chauvigné C. (2014). La formation des conseillers principaux d'éducation : Enjeux et perspectives. Recherches & éducations, Société Binet Simon, p. 131-145.

Condette, S. (coord.) (2014, juin). Le conseiller principal d'éducation : un acteur éducatif méconnu ? Recherches & Éducations, 11.

Delahaye J.-P. (2016). Le conseiller principal d'éducation : De la vie scolaire à la politique éducative. Paris : Berger-Levrault.

Dupeyron J.-F. (2017). La vie scolaire, une étude philosophique. Nancy : Presses universitaires de Lorraine.

Favreau M. (2016). CPE, un métier en tensions : quelles représentations professionnelles du métier chez les conseillers principaux d'éducation?. Thèse de Sciences de l'éducation. Université Toulouse II, 545 p.

Focquenoy C. (2015). L'ombre de Monsieur Viot... : du surveillant général au conseiller principal d'éducation, l'évolution d'une fonction éducative (1847-1970). Thèse d'Histoire contemporaine. Université d'Artois.

Mikailoff N. (2015). L'accompagnement individuel des élèves par le Conseiller Principal d'Éducation, entre éthique et responsabilité. Étude compréhensive d'une posture en tension. Thèse de Sciences de l'éducation. Université d'Aix-Marseille

Riondet X. (2017). Pour une philosophie normative de la vie scolaire. Carrefours de l'éducation, n° 43, pp. 90-106.

Tschirhart A. (2013). Des surveillants généraux aux conseillers principaux d'éducation : histoire d'un héritage. Carrefours de l'éducation, n° 35, p. 85-103.

CIS n°400 – « CPE : un métier en tensions »

Auteur.e.s : Myriam FAVREAU - EFTS UT2J, France

Résumé :

Polymorphe, en mutation, la fonction de Conseiller Principal d'Éducation évolue mais reste méconnue et peu investie par la recherche. Concepteurs de leur propre activité, en prise directe avec le contexte d'exercice et leurs partenaires, les CPE tentent de sortir du carcan disciplinaire hérité du passé et subissent les distorsions entre le prescrit qui prône un travail réflexif et le réel de l'activité souvent fait d'urgence. Notre objet d'étude, le métier de CPE, est porteur d'un enjeu identitaire quasi permanent, nourrie par la professionnalisation (Wittorski, 2015) et alimentant encore la question vive de la division du travail éducatif dans des métiers de l'humain confrontés à des logiques professionnelles spécifiques.

Nos travaux de recherche questionnent les représentations professionnelles, représentations sociales spécifiques propres à un milieu professionnel (Piaser, 2014), portées par les Conseillers Principaux d'Éducation à l'endroit de leur métier. Sont ici mises en exergue les représentations de soi, d'autrui, du contexte et de la tâche, représentations particulièrement activées en situation. Inscrites dans le contexte discursif, les représentations sociales retranscrivent un environnement à trois dimensions, informationnelles, attitudinales, et champ de représentation. Notre inscription dans une discipline telle que la psychologie sociale, discipline contributive aux Sciences de l'Éducation, nous positionne dans une approche alliant l'individu et la société, ici le professionnel et son contexte de travail, dans une lecture ternaire (Ego-Alter-Objet) des faits et des relations (Moscovici, 1984).

Notre corpus, constitué de 104 CPE issus de l'académie de Toulouse, majoritairement féminin (69,23%), a une moyenne d'âge de 43 ans. La moitié de notre échantillon exerce depuis 11 à 20 ans cette fonction, souvent en collège, et de façon isolée. Notre cadre opératoire, pluri-méthodologique tant au niveau du recueil des données (prescriptions institutionnelles, entretiens, questionnaire à questions ouvertes et fermées) qu'au niveau de leur traitement (analyse statistique bidimensionnelle et multidimensionnelle, analyse de contenu), s'est appuyé sur différents types d'analyses (prototypique, de similitude, de Classifications Hiérarchiques Descendante, et factorielles).

L'approche structurale (Abric, 2003), alimentée par une conception bidimensionnelle de la structure de la représentation, nous a permis d'extraire les éléments représentationnels inconditionnels, normatifs du cœur du métier, que sont l'écoute et le conseil, et les éléments représentationnels contextualisés, tels que la médiation, l'organisation ou les valeurs éducatives et la bienveillance. Mais au-delà du consensuel, via une approche socio-dynamique (Doise, 1986), pouvons-nous inférer des prises de position différenciées, associées à des tendances d'attitude et de pratique, révélatrices alors de tensionS ?

Une CHD sur des variables d'attitude nous a ainsi permis de vérifier qu'il existait à l'endroit du métier de CPE différentes tendances attitudinales, qui pouvaient être orientées positivement, négativement ou de façon neutre, interrogeant ainsi une représentation de soi en conflit. Prédisposition mentale et évaluative, l'attitude vis-à-vis de l'objet de représentation permettant de rendre compte des prises de position singulières, une autre CHD a alors différencié six classes de pratique. Ici, les divergences apparaissent multiples entre un métier idéalisé, subi, plus enclin au relationnel ou au contraire moins tourné vers autrui, accès sur une pratique réflexive ou disciplinaire. Cette identité professionnelle dichotomique, négative versus positive, humaniste versus organisationnelle, pointe aussi l'importance attribuée par les CPE aux représentations d'autrui à propos de leur métier, dans un rapport endogroupe versus exogroupe (Deschamps et Moliner, 2008), questionnant alors les alliances de travail possibles et le rôle des CPE.

Bibliographie :

Abric, J.-C. (dir.) (2003). Méthodes d'étude des représentations (2èéd.). Ramonville St Agne : Eres.

Deschamps, J.-C. et Moliner, P. (2008). L'identité en psychologie sociale. Des processus identitaires aux représentations sociales. Paris : Armand Colin.

Doise, W. (1986). Les représentations sociales : définition d'un concept. In W. Doise et A. Palmonari, L'étude des représentations sociales (pp. 81-94). Paris : Delachaux & Niestlé.

Piaser, A. (2014). Représentations professionnelles. In A. Jorro (dir.) Dictionnaire des concepts de professionnalisation (pp. 273-276). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Moscovici, S. (dir.) (1984). Psychologie sociale. Paris : PUF.

Wittorski, R. (2015). Questions posées à la professionnalisation aux métiers de l'humain. In J.-Y. Bodergat et P. Buznic-Bourgeacq.Des professionnalités sous tension (pp.32-41). Bruxelles : De Boeck.

CIS n°559 – « L'identité professionnelle du CPE, pesanteur de l'héritage historique et dynamisme des nouvelles professionnalités »

Auteur.e.s : Christine FOCQUENOY SIMONNET - CREHS Artois et CIREL Lille, France

Résumé :

Le conseiller principal d'éducation (CPE) est né, en 1970, sur le terreau fertile des années 1960. En effet, pendant cette période, une conjonction de facteurs facilite l'évolution du système scolaire français, notamment de l'enseignement secondaire, mode clos et coercitif réservé à une élite sociale. Les sphères institutionnelles, scientifiques, professionnelles et associatives s'interpénètrent. La société évolue, le refus de l'autoritarisme grandit. De nouvelles disciplines universitaires (psychologie, sciences de l'éducation, en 1967) fournissent les concepts scientifiques propices au

changement. Le paysage scolaire se modifie profondément (Réforme Berthoin, en 1959) ; l' « explosion scolaire » (Cros, 1961) fissure les citadelles des établissements. Les animateurs des colonies de vacances, les militants associatifs de l'éducation populaire, empreints des idées de l'Éducation nouvelle promeuvent une autre relation à l'adolescent. Des acteurs des établissements scolaires, en particulier dans l'enseignement technique, tentent de développer l'autonomie de l'élève et l'autodiscipline. De grandes figures, comme Gaston Mialaret, s'érigent comme passeurs entre ces différentes sphères. Des inspecteurs généraux novateurs organisent des formations imprégnées de ces évolutions et agissent pour l'émergence d'un nouvel éducateur que beaucoup de surveillants généraux appellent de leurs vœux. Le décret du 12 août 1970 scelle l'acte de naissance du CPE. Le changement d'appellation marque un glissement sémantique du champ de la surveillance vers celui de l'éducation et du conseil. La dénomination de « surveillant général » ancrait cet administratif dans sa mission principale, prescrite et vécue, de contrôle ubiquiste. Le substantif « conseiller » et l'adjectif « éducatif » inscrivent son successeur dans l'éducation. Si le changement de dénomination marque une rupture, son application sur le terrain n'est pas évidente. L'identité professionnelle du CPE s'avère riche mais vulnérable. Les sociologues (Cadart et al., 2007) ont analysé les différentes assignations subies par les CPE actuels. Les philosophes (Fabre, 2011 ; Dupeyron, 2017) soulignent que la Cité scolaire reste à construire.

Dans cette communication, nous nous placerons dans une approche sociohistorique pour montrer que l'identité professionnelle du CPE pâtit d'un double héritage : le poids de l'image mythifiée de son ancêtre, le surveillant général, et la scission « éducation » versus « enseignement » dans l'université napoléonienne, scission que qualifiait de « vice originel » le ministre de l'Instruction publique Salvandy, en 1848.

Nous mobiliserons ensuite les outils de la sociologie du travail et les grilles d'analyse de « l'écologie de l'action » (Morin, 2014), pour analyser les nouvelles professionnalités développées par les CPE actuels qui veulent s'affranchir de cet héritage. Nous nous appuierons sur nos propres travaux (Étude des mémoires des premiers concours de recrutement des années 1970 ; enquête, observations, entretiens avec les CPE actuels de l'académie de Lille) mais aussi sur des recherches en cours avec des universitaires de Nantes, Rennes et Aix-Marseille. Nous mettrons en lumière les savoirs professionnels spécifiques du CPE et la manière dont ils sont partagés (Gardiès, 2017). Nous explorerons de nouvelles pistes, notamment la reconnaissance du CPE comme défricheur de sentiers de traverse valorisant les acquis buissonniers des élèves (Barrère, 2011 ; Brougère et Bézille, 2007), dans l'établissement secondaire. Reconnaître scientifiquement la richesse professionnelle de la spécificité du CPE recouvre des enjeux de légitimité de cet acteur scolaire et de démocratisation de l'école. Cela permet, également, de contrer l'orientation politique actuelle du tout sécuritaire convoquant un retour incantatoire du « surgé ».

Bibliographie :

Barrère, A. (2011) L'éducation buissonnière: Quand les adolescents se forment par eux-mêmes. Paris: Armand Colin.

Brougère, G. et Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. Revue française de pédagogie, 158, 117-160.

Cadet, J.-P., Causse, L. et Roche, P. (2007). Les conseillers principaux d'éducation. Un métier en redéfinition permanente. Net.Doc.28. Marseille : CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications).

Demazière, D. (2009).Professionnalisations problématiques et problématiques de la professionnalisation Formation emploi, 108,83-90.

Dubar C. (2000). La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles. Paris : Armand Colin, collection U (3e éd).

Gardiès, C. (dir.) (2017). Savoirs au travail, savoirs en partage en éducation et formation. Dijon, France : Éditions Éducagri (Collection Agora recherche).

Morin, E. (2014). Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation. Paris : Actes Sud/Play Bac.

Osty, F. (2008). Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. Savoirs, 17, (2), 9-36. doi:10.3917/savo.017.0009.

CIS n°573 – « Représentations du métier de CPE chez les étudiants en Master 1 MEEF et enjeux autour de la construction d'une culture commune en formation »

Auteur.e.s : Rozenn ROUILLARD (1), Céline CHAUVIGNÉ (2), Christine FOCQUENOY (3), Nathalie MIKAILOFF (4) - (1)MC CREAD Rennes 2, France, (2)MC CREN Nantes, France, (3)Docteure CIREL Lille 3, France, (4)MC ADEF Aix-Marseille, France

Résumé :

La formation aux métiers de l'éducation et de l'enseignement vise en partie à construire une culture commune chez les futurs professionnels de l'École, en s'appuyant tout particulièrement sur un référentiel de compétences, commun dans une majeure partie (MEN, 2010, 2013). Malgré le cadre législatif, le clivage entre instruction et éducation persiste, cristallisant les résistances à la création de réels collectifs de travail en établissement public, de manière plus symptomatique entre enseignants et CPE (Rouillard, 2013). Les racines de ce clivage sont historiques (Focquenoy, 2015). La gestion par les CPE de la dimension normative de la vie scolaire et leur engagement dans la formation citoyenne des élèves (Condette, 2009, Chauvigné, 2010), participent également de ce cloisonnement entre actions éducatives et actions pédagogiques.

Face aux injonctions institutionnelles d'une éducation partagée et à une division du travail pédagogique et éducatif très ancrée, notre recherche s'intéresse à un public novice, à savoir les étudiants en master 1 MEEF CPE et PCL afin de voir dans quelle mesure, un travail conjoint est envisagé au début de leur formation. Pour ce faire, notre étude tend à repérer les représentations sociales (Jodelet, 1991) de ces prétendants aux métiers de conseillers principaux d'éducation et d'enseignants, représentations dont ils sont empreints et qui ont une fonction identitaire forte dans la construction de leur futur métier. En effet, nous faisons l'hypothèse que les représentations donnent sens à leur projet et à leur action future, de sorte que chacun puisse construire son identité professionnelle entre genre (ensemble des règles liées à la communauté professionnelle) et style (appropriation personnelle de chacun) (Clot, 1999). C'est bien au cœur de ces représentations que se situe notre étude cherchant, par-là, à déceler si ces étudiants ont des représentations partagées liées à leurs futurs métiers. Quelles sont les perceptions des uns vis-à-vis des autres ? Leurs attentes ou leurs démarches sont-elles concordantes ? Comment envisagent-ils la division du travail en établissement scolaire ?

Les données analysées émanent d'une enquête qui est menée à l'échelle des académies d'Aix-Marseille, de Lille, Nantes et Rennes et qui se déroule en deux étapes, entre 2017 et 2019. De septembre à octobre 2017, nous avons procédé à une enquête par questionnaire pour dégager des invariants dans les représentations sociales des étudiants. Nous avons interrogé un échantillon non aléatoire, constitué de 314 étudiants en Master 1 CPE et Master 1 enseignants de Mathématiques, d'EPS, d'histoire-géographie. Dans une seconde étape, en 2018/2019, nous affinons la recherche par des entretiens semi-directifs qui permettent de mettre en évidence des variations interindividuelles liées à l'expérience personnelle et aux contextes rencontrés.

Les premiers résultats nuancent l'image mythique du surveillant général dans les représentations du métier de CPE chez les étudiants enquêtés mais elle revient en force, chez les futurs enseignants, quand il s'agit de décliner les différentes missions du CPE. La définition du métier de CPE par les futurs CPE et enseignants semble aujourd'hui osciller entre une définition théorique/extériorisée (référence aux textes, figure du guide) et une définition pratique/intériorisée (ancrage historique, figure du surgé). Elle ne s'appréhende en effet pas comme une intégration à un milieu et à une communauté scolaire mais plutôt comme une revendication de spécialité. Nous soulevons dès lors les enjeux de la formation pour contrecarrer ces représentations professionnelles qui résistent et qui conduisent les futurs enseignants à ne pas inclure le.s CPE dans le travail en équipe.

Bibliographie :

Chauvigné, C. (2010). La mise en œuvre d'une éducation à la citoyenneté dans les établissements scolaires du second degré et ses acteurs : étude et analyse des pratiques d'enseignement et d'éducation. Thèse de doctorat, Université Paul-Valéry de Montpellier, Montpellier III.

Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : PUF.

Condette, S. (2009). L'implication des élèves dans la vie de l'établissement. Regards croisés des enseignants et des conseillers principaux d'éducation. Carrefours de l'éducation, n° 28, 2009/2, p. 53-64.

Focquenoy C. (2015). L'ombre de Monsieur Viot... : du surveillant général au conseiller principal d'éducation, l'évolution d'une fonction éducative (1847-1970). Thèse de doctorat. Université d'Artois.

Focquenoy, C. (2017). Partage des savoirs entre enseignants et conseillers principaux d'éducation (CPE), la collaboration à l'épreuve dans les établissements secondaires français. Dans C. Gardiès. Savoirs au travail, savoirs en partage en éducation et formation. (pp. 89-109).Dijon, France : Éditions Éducagri (Collection Agora recherche).

Jodelet, D. (1991). Les représentations sociales. Paris : PUF.

Rouillard, R. (2013). Collèges publics, collèges privés : ethnographie comparative de configurations contextuelles et de leurs effets scolaires. Thèse de doctorat, Université Rennes II, Rennes.

CIS n°651 – « Accompagnement de l'élève par le CPE : gestes et posture de bienveillance éducative »

Auteur.e.s : Nathalie MIKAÏLOFF - AIX MARSEILLE UNIVERSITE ADEF EA4671, France

Résumé :

Comment la bienveillance, prônée par les récentes orientations de politique éducative du Ministère de l'Education Nationale, peut-elle s'exprimer dans l'action quotidienne de praticiens soumis aux attentes institutionnelles de maintien de l'ordre scolaire (Cadet et al., 2007) ? Les Conseillers Principaux d'Education (CPE), officiellement chargés de « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel » (circulaire de missions 2015), jouent un rôle pédagogique majeur dans l'accompagnement du parcours scolaire des élèves du collège au lycée. Mais la tension est perceptible entre les injonctions d'autonomisation (Monjo, 2012) des élèves formulées par les acteurs de l'Ecole et les représentations chez ces derniers d'une action essentiellement normative du CPE pour garantir les règles de vie et de droit dans l'établissement scolaire (Grimault-Leprince, 2014). La relation d'accompagnement qui se noue avec l'élève, notamment dans le cadre d'entretiens individuels, peut être considérée à la fois comme praxis éducative au service du devenir de l'individu et comme posture professionnelle engageant des valeurs et des manières d'agir. A partir d'une étude de l'activité d'accompagnement (Paul, 2009 ; Lerbet-Sereni, 2013) de l'élève par le CPE, cette recherche invite à mettre en évidence des éléments d'une didactique de l'éducation en vie scolaire. L'analyse qualitative porte sur des données issues d'entretiens de recherche, compréhensifs et d'explicitation, menés auprès de dix CPE. Elle a été complétée par le traitement quantitatif des réponses à un questionnaire en ligne auprès d'un échantillon spontané de 161 professionnels à l'échelle d'une académie entière. L'éthique du care (Gilligan, 1982) constitue un cadre théorique pertinent pour envisager l'apparente contradiction entre la bienveillance de la relation et l'objectif de socialisation de l'action éducative. A l'intérieur d'une relation que l'on peut qualifier d'autopoïétique, des manières de faire et de penser se créent, pour la structurer et la modifier en fonction des besoins perçus chez l'élève, dans une interdépendance avec l'environnement. Des gestes significatifs d'adaptation à la situation se créent, relevant du souci et de la responsabilité de l'Autre, et pouvant nous mener à d'autres explorations de la pratique.

Bibliographie :

Cadet, J.-P., Causse, L., & Roche, P. (2007). Les conseillers principaux d'éducation : un métier en redéfinition permanente. Net.Doc, (28), 116.

Gilligan, C. (1982). Une voix différente. Pour une éthique du care. (A. Kwiatek & V. Nurock, Trad.). Paris : Harvard University Press. Flammarion.

Grimault-Leprince, A. (2014). Réguler les désordres au collège. Pourquoi la coopération entre enseignants et conseillers principaux d'éducation est-elle problématique ? Recherches & éducations, (11), [En ligne].

Lerbet-Sereni, F. (2013). La recherche à l'épreuve des mythes fondateurs : avec Antigone, vers une herméneutique de l'accompagnement ([Article en ligne]). Présenté à Imaginaire et Formation, Montpellier : AREF. Consulté à l'adresse http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/imaginaire-et-formation

Monjo, R. (2012). L'éthique enseignante entre justice, sollicitude et reconnaissance. In D. Moreau, L'éthique professionnelle des enseignants (p. 217-247). Paris : L'Harmattan.

Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. Recherche et Formation, (62), 91-107.

CIS n°679 – « Pratiques de conseillers principaux d'éducation aujourd'hui : regards croisés sur l'évolution d'un métier »

Auteur.e.s : Céline CHAUVIGNÉ (1), Anne BOUJU-GOUJON (2), Loic CLAVIER (1), Agnès GRIMAULT-LEPRINCE (3) - (1)CREN, France, (2)ERCAE, France, (3)CREAD, France

Résumé :

En prise avec l'évolution des publics scolaires, avec un monde complexe où les repères communs se délitent et une égalité de chances comme idéal éducatif qui peine à venir, l'institution scolaire a été contrainte de s'ajuster aussi bien au niveau de ses programmes, de ses pratiques et de ses objectifs (Dubet, 2010). Dans cette spirale de changement et d'adaptation, les missions des acteurs de la communauté scolaire en ont été affectées par l'introduction de la notion de compétence dans le référentiel des métiers (2010, 2013)[1] voulant apporter par cette approche une réponse actualisée aux enjeux éducatifs qui s'imposent à l'école.

Le métier de conseiller principal d'éducation (CPE) à la jonction entre le pédagogique et l'éducatif n'échappe pas à ce bouleversement, lui-même concerné par les attentes sociales et institutionnelles d'une société en mouvement. La redéfinition récente du métier par la circulaire d'août 2015 confirme la nécessité d'adapter les missions des acteurs à l'actualité éducative, mais cela présume-t-il pour autant d'une évolution des pratiques chez ces professionnels ou d'un maintien des pratiques antérieures à ces changements réglementaires ?

Les travaux précédents (Bouvier, 2007, CEREQ, 2007, Delahaye et al. 2009) témoignaient de l'affaiblissement de la dimension socioéducative du métier au détriment de tâches plus usuelles (surveillance, tâches administratives, punitions, sanctions) qui ont fondé ce corps professionnel. Cependant, des évolutions étaient à noter sur le plan du travail collectif complémentaire aux autres acteurs de la communauté éducative (enseignants, administration, personnels médico-sociaux, etc.) et au niveau du suivi global de l'élève. La nouvelle mission de 2015 amène, quant à elle, une dimension managériale plus affirmée par la participation des conseillers principaux d'éducation à la conception et la mise en œuvre de la politique de l'établissement et à l'organisation de la vie scolaire.

Face à ces orientations statutaires, la question est de savoir comment les conseillers principaux d'éducation interprètent et se saisissent de ces nouvelles directives dans leur contexte d'exercice. Peut-on y voir des effets sur leurs pratiques actuelles ?

Pour y répondre, la recherche adopte une approche sociologique de type compréhensif appuyée sur une enquête par questionnaires. Celle-ci est à destination de CPE en exercice, aux caractéristiques personnelles et professionnelles différenciées (hommes et femmes - débutants et expérimentés, aux cursus de formations différents, exerçant dans les principaux contextes d'exercice –collèges, lycées généraux et technologiques, lycées polyvalents, lycées professionnels, etc.…). L'enquête propose des mises en situations concrètes visant à cerner les représentations du métier à partir des pratiques professionnelles réellement mises en œuvre.

Nous reviendrons dans une première partie sur un bref historique de l'évolution du métier de conseiller principal d'éducation avant de voir dans une seconde partie son articulation avec la formation de ces professionnels dans une définition ou une redéfinition de leur identité ; éléments

théoriques qui seront confrontés à l'enquête. Cette recherche vise ainsi, dans une troisième partie à comprendre l'activité réelle des CPE aujourd'hui et, à travers leurs schèmes d'action, à repérer les postures, les valeurs et les principes éducatifs qu'ils mobilisent. Il s'agit également de voir comment la place et le rôle des CPE dans l'institution, ainsi que leurs postures comme professionnels, peuvent être en relation avec l'évolution réglementaire du métier.

[1] Référentiels de compétences professionnelles relatifs aux métiers du professorat et de l'éducation

Bibliographie :

Bouvier, A. (2007) « Le CPE, moteur de changements organisationnels », Éduquer [Online], 15, Online since 16 October 2008, connexion on 22 August 2018. URL : http://journals.openedition.org/rechercheseducations/255

Cadet J.-P., Causse L., Roche P. (2007). Les conseillers principaux d'éducation. Un métier en redéfinition permanente. CEREQ : Net.Doc. 28.

Delahaye, Jp., Barbier, Ch., Durand, F., Nora Machuré, N. et Véran, Jp. (2009). Le conseiller principal d'éducation - De la vie scolaire à la politique éducative. Paris : Berger-Levrault

Dubet, F. (2010). Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ?. Education et sociétés, 25, (1), 17-34

SYMPOSIUM 566 : LES JUGEMENTS SCOLAIRES : REPERCUSSIONS SUR LES ELEVES

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Audrey MURILLO, Julie BLANC - UMR EFTS, France

Discutant.e.s : Hélène VEYRAC

Texte de cadrage :

Les jugements portés par les enseignants sur leurs élèves relèvent d'actes évaluatifs reposant sur des faits et sur des normes culturelles par définition arbitraires (d'après Bressoux et Pansu, 2003, p.2). Les jugements scolaires sont plus ou moins explicités, plus ou moins formalisés ; ils portent sur l'élève, ses performances, ses actions, ses aptitudes ou même ses intentions, s'adressent à des destinataires variés (élèves, parents, recruteurs…). Ils se donnent à voir par des notes, commentaires accompagnant les notes, appréciations, évaluations informelles, avis sur l'orientation, sélections, attentes, punitions, sanctions... qu'enseignants et autres membres des équipes éducatives portent sur les élèves.

De nombreux travaux ont porté sur la construction des jugements scolaires, montrant notamment que ces jugements ne sont pas exempts de biais (Dusek & Joseph, 1983 ; Bressoux & Pansu, 2003 ; Merle, 2018). Dans ce symposium, nous souhaitons croiser divers regards théoriques et méthodologiques (sciences de l'éducation, sociologie, psychologie, théories de l'activité… ; approches quantitatives et qualitatives) pour investiguer les répercussions des jugements scolaires sur les élèves : comment les élèves font l'expérience de ces jugements, les perçoivent, éventuellement les subissent, s'en protègent, les anticipent, s'y conforment, leur accordent du crédit, les fuient, cherchent à les influencer, sont influencés par ces jugements... Les élèves peuvent être conscients ou non de ces répercussions.

Chaque communication s'attachera à présenter des données recueillies auprès d'élèves (par observations, entretiens et/ou questionnaires) pour rendre intelligibles les répercussions des jugements scolaires sur les élèves.

Bibliographie :

Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: PUF.

Dusek, J. B., & Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75(3), 327-346.

Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire : historique, difficultés, perspectives*. PUF.

CIS n°255 – « La régulation des désordres scolaires. Perception du juste et de l'injuste par les élèves et attitude face au conflit »

Auteur.e.s : Bruno VOIRNESSON, Agnès GRIMAULT-LEPRINCE - (1) CREAD (EA 3875), France

Résumé :

Dans l'analyse de Bourdieu et Passeron (1970), la légitimité de l'institution scolaire dispensait les enseignants de conquérir leur autorité pédagogique. La perte de crédit du système éducatif, notamment liée aux difficultés d'insertion professionnelle des diplômés, a mis en cause cette légitimité (Millet et Thin, 2012). Les recherches sur l'enseignement secondaire montrent ainsi invariablement que la maîtrise des désordres est une préoccupation majeure des enseignants (Robbes, 2016), dans un contexte d'exigence sociale d'« un rôle pilote de l'école dans le maintien de l'autorité » (Barrère et Martuccelli, 1998).

Alors que la discipline traditionnelle reste perçue comme la meilleure garante de l'ordre scolaire, avec l'arbitraire qui en découle (auteur ; Garcia, 2013), les recherches ont montré que le sentiment d'être traité de façon juste à l'école favorise le respect des règles par les élèves (Dalbert, 2009). S'intéresser au sentiment de justice quant aux sanctions reçues permet donc d'étendre la compréhension de la fabrication des désordres scolaires.

La recherche s'appuie sur un questionnaire renseigné par 1655 élèves de classes de 5e et 3e, issus de 9 collèges aux caractéristiques socio-scolaires différenciées (recrutements sociaux favorisés, mixtes et défavorisés, secteur public et privé, contextes ruraux et urbains). Le choix des collégiens comme population étudiée est lié à la chute brutale du sentiment de justice vis-à-vis des punitions scolaires lors du passage dans le secondaire. Ont également été menés 45 entretiens semi-directifs avec des élèves des mêmes niveaux de classe, scolarisés dans 5 des collèges ayant participé à la première phase de l'étude. 63 contributions écrites par des élèves à l'occasion d'une exclusion de cours complètent ce corpus.

Dans un premier temps, l'analyse quantitative montre que lorsque le nombre des sanctions s'élève ou que leur nature s'aggrave, le sentiment d'injustice s'accroît fortement. Par ailleurs, alors que les élèves non sanctionnés envisagent pouvoir résoudre par le dialogue un éventuel conflit avec un personnel scolaire, les élèves pluri-sanctionnés affirment plus fréquemment qu'ils privilégieraient l'affrontement ou des formes de résistances plus indirectes (inertie en classe, sèche de contrôle, retards, perturbation du cours…). L'analyse des entretiens menés auprès des élèves met en évidence leur oscillation entre résignation « c'est souvent eux qui gagnent, pas nous », « on a des droits mais

moins que les adultes », « moi, j'peux rien faire » et rébellion « en français, je participe pas : j'ai pas envie de lui faire plaisir », « j'ai mis encore plus le bordel dans son cours », « si ça m'arrivait, j'aurais la haine ». Les contributions écrites relatives aux exclusions de cours montrent également l'incompréhension et la rancœur de nombre d'élèves, sentiments susceptibles d'être à l'origine d'une aggravation des conflits en classe.

Bibliographie :

Barrère, A., Martuccelli, D. (1998). La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique, Revue française de sociologie, 39-4, pp. 651-671.

Bourdieu, P., Passeron J.-C. (1970). La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris, Les Éditions de Minuit.

Dalbert, C. (2009). Chapitre 4. Le besoin de justice et le développement des adolescents à l'école et au dehors. Dans Duru-Bellat M. et Meuret D. (dir.) Les sentiments de justice à et sur l'école (pp. 57-71). Louvain-la-Neuve, De Boeck.

Garcia, A. (2013). Des retenues au collège : pour qui et pourquoi ? Déviance et Société, 37(2), pp. 155-179.

Millet, M., Thin, D. (2012). Ruptures scolaires: L'école à l'épreuve de la question sociale. Paris, Presses Universitaires de France.

Robbes, B. (2016). L'autorité enseignante: Approche clinique. Nîmes, Champ social.

CIS n°422 – « Quand les élèves cherchent à influencer le jugement des enseignants. Le cas des fiches de renseignements en début d'année »

Auteur.e.s : Audrey MURILLO - UMR EFTS, France

Résumé :

En France, lors des premiers cours de l'année, des enseignants demandent à leurs élèves de compléter une fiche de renseignements, dans laquelle ils posent des questions d'ordre scolaire et/ou extra-scolaire : professions des parents, goût pour la matière, loisirs, projets… Ces enseignants se construisent ainsi une première impression de leurs élèves. Les premières impressions données par les élèves à leurs enseignants peuvent nourrir un effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968; Trouilloud & Sarrazin, 2003) : un enseignant qui s'attend à ce qu'un élève soit performant a effectivement des chances d'offrir à cet élève plus d'opportunités d'apprendre qu'à un autre. Ainsi, il fait peu de doute que les fiches de renseignements, au même titre que d'autres informations prises de manière précoce par les enseignants sur leurs élèves, peuvent contribuer à un effet Pygmalion. Concernant les élèves en difficultés, le risque est pour les enseignants de considérer que l'insuffisance des résultats s'inscrit dans une trajectoire marquée par l'échec, ce qui pourrait conduire les enseignants à s'exonérer de leur responsabilité pédagogique (Merle, 1994).

Nous nous intéresserons ici à l'expérience des élèves : dans quelle mesure cherchent-ils à influencer les jugements de leurs enseignants lorsqu'ils complètent des fiches de renseignements ? Qu'est-ce qui explique les éventuelles stratégies déployées par les élèves ?

Après avoir réalisé un premier recueil de données exploratoires (observations, entretiens auprès d'enseignants et d'élèves), nous avons fait passer un questionnaire à un échantillon de 758 lycéens français et avons mené 7 entretiens auprès de lycéens de profils contrastés (profils ayant émergé du traitement du questionnaire : élèves plus ou moins connivents avec la culture scolaire).

Les résultats montrent que 90% des lycéens ont complété au moins une fiche à la rentrée. Les trois quarts des lycéens se disent embarrassés par tout ou partie des questions posées. Les lycéens porteurs d'un stigmate (faible niveau scolaire, situation familiale défavorisée…) sont les plus gênés de dévoiler des informations en lien avec ce stigmate (« ça me dérange parce que j'ai redoublé, des fois on a l'impression que [les professeurs] jugent sur ça, comme si on était forcément nul… »). Ils se questionnent parfois sur la bienveillance avec laquelle seront traitées leurs réponses (« j'imagine qu'il y a [des professeurs] qui le font à bon escient mais pour une bonne partie, ils utilisent ça pour juger »).

Plus de la moitié des lycéens cherchent à maîtriser leur image en renseignant les fiches : il leur arrive de ne pas mentionner certaines informations, de rester flou, voire de mentir : « je dis le secteur professionnel [à la place de la profession des parents]», « si j'ai pas envie de répondre, je mets une barre », « je dis que j'ai que 3 frères ».

Nos résultats montrent que les élèves les moins connivents avec la culture scolaire (élèves socialement et scolairement favorisés) sont ceux qui disent le moins la vérité lorsqu'ils répondent à des questions portant sur leur famille, mais que les plus connivents sont ceux qui disent le moins la vérité lorsqu'ils doivent répondre à des questions sur leurs loisirs. Nos entretiens illustrent ces différences : Jordan et Eva (profils « très peu connivents ») disent être sincères lorsqu'ils dévoilent leurs loisirs (« je dis ce que j'aime »), tandis que des élèves plus connivents disent sélectionner parmi leurs loisirs ceux qu'ils identifient comme proches de la culture professorale : « la prof de français va préférer un film plus ancien plutôt qu'un film plus récent considéré comme moins poétique » (Alexis, profil « très connivent »). Ces lycéens semblent faire preuve d'une certaine clairvoyance normative (Py & Somat, 1991) pour choisir parmi la variété de leurs loisirs ceux qui donneront la meilleure impression aux enseignants : « je vais pas me priver, si ça peut m'aider » (Alexis, profil très connivent »).

Bibliographie :

Asch, S. E. (1946). Forming impressions of personality. Journal of Abnormal Psychology, 41, 258-290.

Merle, P. (1994). Fiche de renseignements sur l'élève et construction sociale des inégalités scolaires. Revue Française de Sociologie, 35(4), 561-591.

Py, J., & Somat, A. (1991). Normativité, conformité et clairvoyance : leurs effets sur le jugement évaluatif dans un contexte scolaire. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, & J.-M. Monteil, Perspectives Cognitives et Conduites Sociales 3. Fribourg: Delval.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom ; teacher expectations and pupils' intellectual development. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. Revue française de pédagogie, 145, 89-119.

CIS n°572 – « Lancement de la plateforme d'admission dans l'enseignement supérieur « Parcoursup »: Comment les élèves perçoivent les avis des équipes pédagogiques sur leurs vœux d'orientation »

Auteur.e.s : Julie BLANC, Audrey MURILLO, Helene VEYRAC - (1)UMR EFTS, France

Résumé :

L'année 2017-18, en France, est marquée par un changement relatif à l'orientation des élèves de terminale (dernière année de l'enseignement secondaire), notamment avec l'introduction de Parcoursup. La mise en place de cette plateforme suppose, selon un calendrier déterminé, que les élèves de terminale établissent jusqu'à dix vœux d'orientation pour l'enseignement supérieur assortis de « projets de formation motivés » et que les lycées, après consultation des conseils de classe, émettent des avis pour chaque « fiche avenir », soit pour chaque vœu d'orientation des élèves. Ces fiches avenir ainsi que les projets de formation motivés sont ensuite examinés par les acteurs de l'enseignement supérieur. Les fiches avenir comportent plusieurs types d'avis s'appuyant sur les appréciations des professeurs et sur plusieurs critères d'évaluation de la part du professeur principal et du chef d'établissement. En référence à Merle (1996) qui associe le conseil de classe, constitutif du jugement professoral, à un lieu d'élaboration du cursus scolaire, nous dirons que la fiche avenir intervient comme support d'élaboration du cursus post-bac, et en cela attire toute notre attention.

La recherche présentée ici porte sur la perception qu'ont les élèves des jugements et avis émis par les enseignants, professeurs principaux et proviseurs, détaillés dans les fiches avenir, dans le contexte particulier de l'année de mise en place de la procédure Parcoursup. Nous investiguons la métaperception des élèves, au sens d'Oltmanns & Turkheimer (2009) et Gagnepain (2018) : à savoir l'ensemble des croyances et sentiments que les élèves construisent lorsqu'ils se représentent la façon dont ils sont perçus par les équipes éducatives. Les élèves ont-ils connaissance du dispositif « fiche avenir » ? Savent-ils sur quels critères ils sont évalués ? Comment interprètent-ils les évaluations qu'ils lisent lorsqu'ils consultent leurs fiches avenir ? Nous tentons ainsi d'éclairer ce que les élèves comprennent de ce système d'évaluation qui compte pour leur orientation dans l'enseignement supérieur.

Notre recherche s'appuie sur des entretiens semi-directifs conduits quelques jours après la publication des fiches avenir complétées par les lycées, auprès de 25 élèves de classes de terminales technologiques issus de trois lycées agricoles de France métropolitaine.

Nous montrons qu'en cette première année de mise en place de Parcoursup, les élèves sont peu à même de développer une métaperception complète et précise, en lien avec les jugements produits par les équipes éducatives pour la fiche avenir. En effet, nous mettons en évidence différents niveaux de méconnaissance des élèves quant à la fiche avenir et les appréciations qu'elle renferme, allant de l'ignorance même de l'existence de la fiche avenir à une méconnaissance des éléments évalués voire des niveaux d'appréciation de ces éléments. Tout ceci conduit à plusieurs formes de méprises (par exemple sur leur capacité à réussir, des élèves interprètent l'appréciation « satisfaisante » comme très positive, car ils ignorent l'existence du niveau « très satisfaisant »).

D'autre part, nous relevons une métaperception fluctuante à travers l'expression d'étonnements voire de déconvenues, liées à une (sur)valorisation dans les appréciations du côté des équipes éducatives ainsi qu'à une absence de justesse de certaines évaluations (aussi bienveillantes soient-elles). Le sentiment de déconvenue est double lorsque les élèves constatent un écart entre l'évaluation (positive) du lycée et leur non acceptation dans les filières souhaitées de l'enseignement

supérieur. En cette première année de mise en place, l'opacité du dispositif d'orientation post-bac met les élèves enquêtés en position de spectateurs plus que d'acteurs éclairés, qui pourraient comprendre la logique des évaluations voire tenter d'en influencer les résultats.

Bibliographie :

Gagnepain, S. (2018). Métaperception en milieu scolaire : quand les élèves anticipent la catégorisation de l'enseignant. Recherches en éducation, 33, 67-83.

Merle, P. (1996). L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral. Paris: PUF

Oltmanns, T.-F. & Turkheimer, E. (2009). Person perception and personality pathology. Current Directions, Psychological Sciences, 18 (1), 32-36.

SYMPOSIUM 567 : OU EN EST LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATIONS SCOLAIRES ET UNIVERSITAIRES EN FRANCE 15 ANS APRES LA CREATION DU RNCP ET 11 ANS APRES LE VOTE DE LA LOI LRU ?

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Dominique GLAYMANN - Centre Pierre Naville, France

Discutant.e.s :

Texte de cadrage :

En vertu d'une adéquation postulée entre diplômes et emplois, la professionnalisation des cursus et diplômes scolaires et universitaires semble devenue une norme, dans une dynamique centralement marquée par la recherche de solutions au chômage des jeunes, y compris diplômés, et à leurs difficultés d'insertion professionnelle.

Le terme « professionnalisation » qui, durant longtemps, décrivait un processus concernant plutôt des activités et des groupes les pratiquant, a ainsi été importé dans le champ de la formation pour faire face à des réalités tenant d'abord et avant tout au fonctionnement de l'économie et de l'emploi.

La signification et la justification de « professionnaliser » les formations initiales ont été peu argumentées et discutées par les décideurs politiques, qui tendent à considérer et médiatiser cette professionnalisation comme une évidence, pour répondre à l'attente et l'impatience sociales face à des problèmes apparemment insolubles.

Dans un contexte de plus en plus concurrentiel où la formation est d'abord appréhendée par ses usages, les responsables de composantes, de cursus et diplômes, soumis à la crainte des élèves, des étudiant.e.s et de leur famille de passer de la formation au chômage ou à des emplois de mauvaise qualité, ont un peu partout mis en place des dispositifs de professionnalisation plus ou moins pensés, contrôlés et évalués. Tout en instituant le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) dans lequel tous les diplômes de l'enseignement supérieur ont vocation à figurer, la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 a imposé la déclinaison de compétences dans les référentiels des diplômes, ainsi qu'une référence explicite à des emplois-cibles identifiés par leur code ROME (répertoire opérationnel des métiers et des emplois instauré par Pôle-Emploi).

L'ajustement de l'enseignement secondaire et supérieur au système d'emploi relève ainsi de prescriptions qui s'imposent aux enseignants-chercheurs, et qui justifient la mise en place permanente de nouvelles réformes. En 2007, la loi LRU a formalisé une injonction politique en faisant de « l'orientation et l'insertion professionnelle » une mission explicite de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Le symposium que nous proposons vise à se demander où en est la professionnalisation des formations scolaires et universitaires 15 ans après la création du RNCP et 11 ans après le vote de cette loi.

Plus précisément, nous souhaitons échanger à partir de communications s'appuyant sur des enquêtes et/ou sur des réflexions portant sur les questions suivantes :

- quels objectifs sont fixés à la professionnalisation et quelles sont leurs limites ?

- quels moyens et dispositifs sont mis en œuvre afin d'attendre les objectifs affichés ?

- quels en sont effets de transformation sur le contenu et l'organisation des formations ?

- que sait-on des impacts quantitatifs/qualitatifs, favorables/défavorables sur l'accès à l'emploi ?

- quelles différences peut-on observer selon les cursus, les établissements, les niveaux de formation et les caractéristiques sociales des élèves et des étudiant.e.s quant à la mise en œuvre et/ou résultats mesurables des dispositifs de professionnalisation ?

CIS n°575 – « La professionnalisation des formations universitaires est-elle une réponse crédible aux difficultés d'insertion et de stabilisation professionnelle des jeunes diplômés ? »

Auteur.e.s : Dominique GLAYMANN - Centre Pierre Naville, France

Résumé :

L'insertion professionnelle, et plus précisément la stabilisation dans des emplois de qualité, des diplômés de l'enseignement supérieur s'avère durablement difficile comme en témoignent différentes enquêtes (notamment l'enquête Générations du Céreq). Il n'est pour autant pas certain que la professionnalisation des cursus universitaire soit de nature à améliorer et à accélérer cette première phase de la vie active.

Nous interrogerons d'une part ce que les dispositifs de professionnalisation peuvent ajouter aux ressources dont les diplômés à leur sortie de l'université ont besoin pour trouver un emploi durable, dans leur spécialité et à leur niveau de qualification. Nous porterons d'autre part un regard sur les modalités de recrutement des débutants dans le système d'emploi actuel. Nous confronterons enfin les postulats poussant à cette logique de professionnalisation avec la réalité des relations formation/emploi, et plus précisément des relations entre la formation initiale et l'entrée en emploi.

Bibliographie :

Briant de Vincent, Glaymann Dominique (Dir.), (2013). Le stage. Formation ou exploitation ?Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Dubar Claude (2001). « La construction sociale de l'insertion professionnelle ».Éducation et sociétés, 7/2001/1, 23-36.

Glaymann Dominique (2015). « Quels sont les effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur ?, Formation Emploi, 129, 7-24.

Maillard Fabienne (Dir.) (2012). Former, certifier, insérer. Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Quenson Emmanuel, Coursaget Solène (Dir.). (2012). La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes. Toulouse, Octarès.

Rose José (2014). Mission insertion. Un défi pour les universités.Rennes, Presses universitaires de Rennes.

CIS n°585 – « Suffit-il de (re)professionnaliser pour mieux insérer ? »

Auteur.e.s : Emmanuel QUENSON - Centre Pierre Naville université d'Evry, France

Résumé :

Les diplômes de l'enseignement technologique et professionnel sont supposés faciliter l'insertion professionnelle des jeunes. Les périodes de stage en entreprise, la place importante des enseignements techniques et professionnels dans la formation, les relations avec les milieux professionnels sont autant de dispositions qui tendent à rapprocher la formation du travail et de l'emploi. Pour autant, les élèves de ces filières ne sont pas épargnés par les difficultés d'accès à l'emploi au point que nombre d'entre eux connaissent une période de transition professionnelle plus ou moins longue, incertaine et douloureuse à l'issue de l'obtention de leur diplôme.

Afin de raccourcir cette période et d'assurer une insertion professionnelle dans des emplois correspondant davantage à leur formation, le ministère de l'éducation nationale a mis en place à la rentrée 2016 le plan 500 formations. Celui-ci propose des formations complémentaires en alternance dans diverses académies pour « colorer » le diplôme initial des jeunes en fonction des besoins repérés au plan local. Ce plan institue donc une nouvelle forme de professionnalisation des formations professionnelles, laissant à penser que la formation professionnelle initiale ne suffirait plus à insérer.

Nous interrogerons en premier lieu comment ce plan a été approprié par les académies en termes de niveaux et de spécialités de formation afin d'établir un cadrage national. Nous montrerons ensuite à quelles logiques ces formations ont cherché à répondre, sachant que les académies et les établissements ont répondu à cette injonction de l'Etat sous des formes diverses, parfois éloignées des préoccupations d'emploi. Enfin, nous mettrons en évidence les difficultés rencontrées dans plusieurs académies dans le montage de ces formations, souvent effectué dans l'urgence, et dans le développement de relations avec les milieux professionnels.

Bibliographie :

Dupray A., Quenson E. (coord.) (2018), Sept ans de vie professionnelle des jeunes : entre opportunités et contraintes, Toulouse, Octarès Editions.

Giret J.-F., Lopez A., Rose J. (dir.) (2005), Des formations pour quels emplois ?, Paris, La Découverte.

Quenson E., Coursaget S. (2012), « Professionnaliser pour insérer ? », in Emmanuel Quenson, Solène Coursaget (dir.), La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes, Toulouse, Octarès Editions.

Rose J. (1998), Les jeunes face à l'emploi, Paris, Desclée de Brouwer.

CIS n°590 – « Conception de la professionnalisation et perception du monde du travail : le cas de l'étude et de l'enseignement du management »

Auteur.e.s : Yves LEMARIÉ - Université de Bretagne Occidentale, France

Résumé :

Bien que fréquemment employé par les institutions, le concept de professionnalisation est difficile à définir. Cette notion renverrait à la notion d'utilité de la formation, il s'agirait d'enseigner des connaissances « utiles » au travail. Cependant, préjuger de ce qui sera utile au travail risque de faire passer au second plan les capacités générales d'apprentissage qui sont pourtant les qualités les plus adéquates pour faire face aux imprévus et aux changements dans la nature du travail à effectuer. Ainsi, Pastré (2011) explique que le développement cognitif du sujet devrait être prioritaire par rapport à l'idée de professionnalisation.

L'étude que nous proposons de présenter a porté sur les réflexions d'étudiants dans le cadre d'un enseignement de management et fait ressortir à quel point sont liés la perception du monde du travail et le type de questions que les étudiants peuvent se poser sur le thème du management. Par ailleurs, bien que les manuels et les programmes de formation tendent à en donner une image neutre et technique, l'activité de management semble reposer sur deux conceptions différentes possibles : l'une centrée exclusivement sur la productivité et l'autre plus large pouvant être qualifiée d'humaniste (Mispelblom-Beyer, 2006) ou d'alternative (Mispelblom-Beyer et Glée, 2012). Et en amont de la capacité de réflexion du futur professionnel se trouve son rapport au savoir en tant qu'apprenant (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Bautier et Rochex, 1998) et sa culture scolaire (Lahire, 2008). Bien que n'étant pas explicitées par les utilisateurs institutionnels du concept de professionnalisation, la conception du savoir et la perception du monde du travail seraient donc des questions se situant en amont de cette notion.

Bibliographie :

Bautier E., Rochex J.-Y., 1998, L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : Démocratisation ou massification ?, Armand Colin

Bruner J., 2008, Culture et modes de pensée, Retz

Charlot B., Bautier E., Rochex J.-Y., 1992, École et savoir dans les banlieues et ailleurs, Armand Colin

Clot Y., Gollac M., 2014, Le travail peut-il devenir supportable ?, Armand Colin

Lahire B., 2008, La raison scolaire : Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir ? Presses universitaires de Rennes

Mispelblom-Beyer F, 2006, Encadrer, un métier impossible ?, Armand Colin

Mispelblom-Beyer F., Glée C., 2012, Diriger et encadrer autrement: Théoriser ses propres stratégies alternatives, Armand Colin

Pastré P., 2011, La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes, Presses universitaires de France

CIS n°677 – « Les diplômes de l'enseignement supérieur dans les fiches du RNCP : quels types de professionnalisation et de compétences selon les masters ? »

Auteur.e.s : Fabienne MAILLARD - Paris 8, France

Résumé :

De même que la professionnalisation de l'enseignement supérieur ne résulte pas d'une politique récente puisqu'elle date de l'université impériale, les entreprises n'ont pas attendu les années 2000 pour collaborer avec l'université. Dans un article récent (2015), Christelle Dormoy montre qu'au moment au moment des grandes réformes des années 1950 et 1960, destinées à démocratiser/massifier le second degré et l'enseignement supérieur, l'UNEF et de grands sociologues critiques comme Alain Touraine, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, étaient favorables à la professionnalisation des diplômes universitaires. Penser la formation en envisageant l'accès des étudiants au marché du travail ne leur paraissait pas iconoclaste, jusqu'à la rupture provoquée par Mai 68.

Malgré le désaveu de la politique menée par le gouvernement par une fraction des universitaires, la professionnalisation de l'enseignement supérieur a continué, au nom des besoins générés par la croissance économique mais aussi dans une perspective d'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur et de réduction de l'échec qui y régnait. Elle a gagné l'université, sous la forme de nouvelles spécialités et de nouveaux diplômes, avant d'être imposée par les pouvoirs publics (Maillard, 2012). Lors de la mise en place du Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), créé par la loi du 17 janvier 2002, le département ministériel de l'Enseignement supérieur a ainsi décidé que tous les diplômes dont il avait la charge étaient destinés à être enregistrés dans ce répertoire, et donc à suivre un nouveau modèle d'élaboration mettant en valeur leur dimension professionnelle (Kavka, 2017). Les compétences auxquelles ils préparent et leurs objectifs d'emploi doivent par conséquent figurer explicitement dans les fiches synthétiques du RNCP. Selon Nicolas Charles (2015), cette exigence de professionnalisation et les prescriptions qui l'accompagnent, inscrivent l'enseignement supérieur français dans un modèle "adéquationniste". Au nom de raisons pragmatiques et de la réappropriation des injonctions politiques, certains auteurs prônent des ajustements de l'approche par les compétences et des objectifs d'insertion par les enseignants-chercheurs (Rose, 2014 ; Chauvigné & Coulet, 2010).

Dans la mesure où les fiches du RNCP présentent les types de professionnalisation choisis par les concepteurs des diplômes, leur comparaison doit permettre de distinguer les différents choix opérés pour illustrer les relations entre la formation, les compétences et les emplois visés. Cette communication propose de comparer les fiches de différents masters, choisis dans deux corpus : l'un constitué de masters d'économie, gestion et droit ; l'autre de masters de sociologie et de sciences de l'éducation. L'adéquation à l'emploi y est-elle explicite ? Comment les disciplines scientifiques sont-elles - ou pas - arrimées aux exigences d'insertion dans la présentation des diplômes ? Quels sont les compromis et résolutions opérés par les enseignants-chercheurs dans les masters, diplômes à la fois dédiés à l'emploi et à la poursuite d'études en doctorat ?

Bibliographie :

Charles, N. (2015). Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe. Paris : La Documentation française

Chauvigné, C., Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? Revue française de pédagogie, 172, 1(-28.

Dormoy, C. (2015). L'ouverture de l'Université vers le monde extérieur autour de 1968 : entre conensus et compromis. Formation-Emploi, 132, 15-32.

Kavka, J. (2017). Comment la professionnalisation à l'université s'articule aux initiatives européennes et internationales. Une comparaison France/République tchèque. Formation-Emploi, 138, 19-38.

Maillard, F. (dir.) (2012). Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômes. Rennes : PUR.

CIS n°686 – « L'universitarisation des formations sanitaires et sociales, une opportunité pour la professionnalisation des formations universitaires ? »

Auteur.e.s : Marc FOURDRIGNIER - URCA, France

Résumé :

Les formations professionnelles supérieures, notamment dans le champ des formations sanitaires et sociales, ont souvent été pensées hors de l'enseignement supérieur et de son Ministère (Vasconcellos, 2006). Cela avait alors amené à se demander si professionnaliser ces métiers était possible à l'université (Fourdrignier, 2009).

Dix ans plus tard le paysage a été profondément transformé tant par la mise en œuvre du processus de Bologne que par les réformes de ces diplômes d'Etat. En effet dès 2009 la réforme de la formation infirmière a amené à un processus d'universitarisation de cette formation. En août 2018 le processus est également lancé pour les diplômes du travail social.

Cette communication a un double objet. Il s'agit d'abord, à partir de thèses récentes (Boissart, Petrus, Zufia-Szyba), de clarifier ce processus d'universitarisation et ses impacts sur le processus de professionnalisation des infirmiers. Il s'agit également d'envisager les effets que ce processus peut produire tant sur les formations universitaires que sur les enseignants concernés.

Bibliographie :

BOISSART, Marielle. (2017). La formation infirmière à l'ère de l'universitarisation. Ingénieries, enjeux et défis de professionnalisations. Editions SETES, 376 p.

FOURDRIGNIER, Marc. (2009). Professionnaliser les métiers du sanitaire et du social à l'université : une mission impossible ? Formation emploi, 108, 67-81.

PETRUS, Marie. (2018). L'universitarisation des études infirmières en France : quelles opportunités et quels risques pour le groupe, professionnel infirmier ? Thèse de doctorat, Université Louvain la Neuve.

VASCONCELLOS, Marie. (2006), L'enseignement supérieur en France, Paris, La Découverte, « Repères ».

ZUFIA-SZYBA, Conchita. (2016). L'universitarisation de la formation infirmière. Radiographie d'une réforme dans les IFSI publics lorrains. Thèse de doctorat, juin, 330 p.

CIS n°699 – « De la commande de professionnalisation des étudiants à sa mise en œuvre : le point de vue des acteurs universitaires de l'orientation et de l'insertion »

Auteur.e.s : BROUSSAL, Sabrina LABBÉ, Naïma MARENGO - Université Toulouse Jean Jaurès, France

Résumé :

Optimiser l'insertion professionnelle des diplômés est devenu un enjeu tel qu'il a fait l'objet d'un appel à manifestation d'intérêt du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche en 2016. En effet, le Ministère fait le constat que les diplômés de SHS rencontrent des difficultés majeures dans leur insertion professionnelle au regard de leurs niveaux d'études, en comparaison avec les diplômés des autres filières (notamment DEG et STS). Dans ce cadre, le projet POSITIF1, porté par deux établissements d'enseignement supérieur en Occitanie propose six expérimentations sociales. Il s'inscrit dans une ambition de partage de la responsabilité d'insertion professionnelle d'un public spécifique : les étudiants SHS et LLA. Ainsi, lycéens, étudiants mais aussi enseignants, COIP, Psy-EN, acteurs de l'économie et de l'emploi s'inscrivent-ils mutuellement dans les réflexions à mener autour de la préparation à l'insertion.

Les collectifs ainsi créés permettent la mutualisation des efforts mais aussi la construction de représentations communes voire la création de nouvelles normes (ou valeurs) autour de ces problématiques, devenues cruciales pour l'université d'aujourd'hui et de demain.

La volonté principale de ce projet est donc de construire une démarche pérenne et résolument positive autour des questions d'orientation et d'insertion professionnelle ; une démarche qui permette de dédramatiser la trajectoire à opérer depuis les choix d'orientation jusqu'à l'entrée sur le marché de l'emploi. Il s'agit donc de faire en sorte que l'étudiant ne soit plus seul, et plus le seul responsable de son insertion professionnelle.

Notre communication propose de dresser le bilan d'un des projets lauréats sur les acteurs de l'accompagnement à l'insertion professionnelle un an après le démarrage de sa mise en œuvre au sein de deux environnements et de deux territoires différents.

Il s'agit également de s'inscrire, par cette intervention, dans une dimension critique de la professionnalisation et d'interroger ainsi la pertinence de la demande accrue de la professionnalisation à la fois du côté des institutions et côté du marché du travail. Nous constatons à ce titre une profusion d'appels à projet incitant les porteurs à renforcer et consolider cette professionnalisation, ce qui focalise la responsabilité de l'insertion et de l'emploi sur les seuls diplômés et établissements de formation et déresponsabilise les acteurs économiques et institutionnels.

Nous proposons enfin une évaluation dialogique du projet par un groupe d'acteurs, une dizaine de professionnels aux profils variés (psychologues de l'éducation nationale, chargé.e.s d'orientation et d'insertion professionnelle, documentaliste, enseignants …). Ce public déjà rompu à une culture de l'évaluation sera invité à mener une réflexion en deux temps : mener un bilan des actions sur des indicateurs factuels et interroger les intentions du projet sur leurs pratiques professionnelles.

1 POSITIF : partager, orienter, s'approprier, informer, transmettre, innover et favoriser l'insertion professionnelle

Bibliographie :

Brangier, É., Lancry, A., et Louche, C. (2011). Les dimensions humaines du travail théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations.

Enquête CEREQ (2015). L'insertion à trois ans des docteurs diplômés en 2010.

Gachassin, B. ; Labbé, S. et Mias, C. (2013). Les étudiants en Sciences de l'Education face à la professionnalisation à l'Université : une représentation émergente et encore contrastée. Recherche et Formation, n°73, pp 37-56.

Figari, G., & Remaud, D. (2014). Méthodologie d'évaluation en éducation et formation ou l'enquête évaluative. Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Labbé, S ; Marengo, N. ; Gojard, L et Bourlot-Ranty, S. (soumis). Le regard des formés sur les compétences transversales : outils de connaissances mais aussi re-connaissances. In S. Starck et Y. Boana-Decu, Les compétences transversales : un référent pertinent pour la formation ? La recherche en éducation.

Plan pour les sciences humaines et sociales - Alliance nationale des Sciences humaines et sociales, janvier 2016.

Rapport IGAENR n° 2015-074 - Les évolutions de l'emploi scientifique : constats et perspectives, juillet 2015.

CIS n°702 – « Stages étudiants, professionnalisation et dynamique économique »

Auteur.e.s : Sidi OUMAR - LIPHA Paris-Est, France

Résumé :

Cette communication abordera la question des stages d'étudiants dans les organisations et leurs multiples interactions avec le monde du travail. S'appuyant sur un travail de thèse en cours recourant à une enquête empirique et au recueil de différents témoignages qui interroge l'apport des stages pour les stagiaires et pour les organismes qui accueillent des stagiaires en leur sein. Notre propos sera centré sur les répercussions des stages en termes de développement des compétences et de préparation à l'insertion professionnelle pour les stagiaires. Nous aborderons également l'impact des stages sur l'activité d'un pays et sa dynamique économique. En effet, lorsque l'on observe ce phénomène de stages dans les organisations ou de « formation par la pratique », il apparait que les stages contribuent au volume global d'activité dans un pays même si cette activité n'est pas considérée et comptabilisée comme du travail. On peut alors s'interroger sur les liens réciproques entre formation, professionnalisation et activité économique.

Bibliographie :

Cahuzac É., Giret J.F. (2001). « Quand la vie professionnelle commence avant la fin des études, l'insertion des étudiants français ». Reflets et perspectives de la vie économique, Tome XL, p. 37-49. DOI : 10.3917/rpve.401.0037.

Dessors D. (2006). Les stages « plein-temps », différents enjeux sociaux d'un dispositif pédagogique. Travailler, 15.

Trottier C. (2005). L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études ? De Boeck Université.

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

CIS n°706 – « Retour d'expérience et réflexions sur le dispositif Etudiant Apprenti Professeur (EAP) : une professionnalisation précoce au métier d'enseignant du primaire ou du secondaire ? »

Auteur.e.s : Mélanie GUYONVARCH, Dominique GLAYMANN - Centre Pierre Naville, France

Résumé :

Nous avons pu observer l'essor du dispositif d'apprentissage EAP (Étudiant apprenti professeur) proposé par le CFA d'Évry aux étudiant.e.s de Licence à l'Université d'Évry-Val-d'Essonne afin de répondre aux besoins croissants de recrutement d'enseignants du primaire et du secondaire, dans un contexte récent de faible attractivité du métier. Ainsi, en tant qu'enseignants-chercheurs et responsables de filière, nous avons vu ces 4 dernières années une forte augmentation de nos étudiant.e.s s'inscrivant dans ce dispositif EAP, en 3èmeannée de Licence, puis dès la 2nde année et on constate que cette voie apparaît comme un passage obligé implicite pour les étudiant.e.s envisageant de rejoindre un Master MEEF préparant au concours de professeur des écoles ou du secondaire (en mathématiques, en lettres ou en anglais). Or, le choix de devenir apprenti.e, donc étudiant.e salarié.e n'est pas anodin et pose des questions particulières lorsque le contrat concerne les premiers pas dans une classe en tant que professeur, en parallèle du travail étudiant pour décrocher son diplôme de licence. Nous souhaitons apporter des pistes de réflexion sur la mise en place et le fonctionnement de ce dispositif, en nous fondant sur notre expérience de tuteurs universitaires d'étudiants en EAP depuis 4 années, sur quelques entretiens avec des étudiant.e.s et des tuteurs et sur nos réflexions sur la question de la professionnalisation du cursus de sociologie.

Nous aborderons notamment quelques questions :

- sur lemode de gestion de la relation triangulaire salarié/tuteur /maître d'apprentissage (dans le cas d'Évry), en particulier le « mélange des genres » entre les normes des études universitaires et celles que requièrent un dispositif d'apprentissage (obligation de présence, dispositif administratif assez lourd, suivi serré, etc.) ;

- sur cette professionnalisation dès la seconde année de Licence à un stade de la formation et à un âge où les projets professionnels sont souvent encore en construction ;

- concernant les objectifs fixés aux professeurs tuteurs chargés d'accueillir et d'encadrer les étudiant.e.s apprentis.et les conditions dans lesquelles ils doivent faire ce travail.

Nous souhaitons finalement d'une part interroger la dimension professionnalisante de ce dispositif et d'autre part réfléchir à son utilité et à sa légitimité.

Bibliographie :

Béduwé Catherine, Lemistre Philippe. (2015). « Quelle(s) évaluation(s) pour quelle(s) professionnalisation(s) à l'université ? », Net.Doc, 131.

Galicher Annie, Coquart Claude, Ortusi Laura, Taupin Alain. (2015). « Bilan qualitatif des emplois d'avenir professeur ». Rapport de l'IGAENR, 2015-24.

Pierrel Arnaud. (2107) « La mosaïque de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur : structuration et croissance de l'offre de places ». Formation Emploi, 138, 99-115.

Quenson Emmanuel, Coursaget Solène (Dir.). (2012). La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes. Toulouse, Octarès.

Rose José (2014). Mission insertion. Un défi pour les universités.Rennes, Presses universitaires de Rennes.

CIS n°712 – « Professionnaliser les services à la personne ? Une ambition de la création du Bac pro ASSP »

Auteur.e.s : Nicolas DIVERT - LIRTES, France

Résumé :

Créé par arrêté du 11 mai 2011, le baccalauréat professionnel « Accompagnement, soins et services à la personne » -ASSP- est un nouveau diplôme de l'Éducation nationale qui doit trouver sa place dans une offre variée de certifications relevant traditionnellement de différents ministères (principalement du ministère des Solidarités et de la Santé et du ministère de l'Agriculture). Les premières réflexions sur la création de ce baccalauréat professionnel remontent à 2007. Cette idée fait son chemin depuis la fin des années 2000 portée par la rénovation de la voie professionnelle et les besoins du marché du travail. Face à l'expansion du secteur qui prévoyait, en 2008, 100 000 recrutements dans les services à la personne, un rapport de Saraf et Saurat, respectivement Inspecteur générale de l'Éducation nationale et Inspecteur générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche présentent la création d'un baccalauréat professionnel sanitaire et social comme une plus-value. Lors des débats précédant sa création, ce Bac pro est présenté notamment par l'Éducation nationale comme un moyen d'accompagner « l'élévation générale du niveau des compétences professionnelles » des personnels des secteurs des services à la personne. C'est donc une ambition de professionnalisation de ce domaine d'activité qui se dessine avec, notamment, une place accrue accordée à l'alternance et un recrutement d'enseignants issus du monde du soin et en premier lieu des personnels infirmiers pour assurer des enseignements. Aussi, l'ambition de cette communication est de saisir les enjeux entourant l'instauration de ce diplôme professionnel et d'appréhender sa réception par les milieux professionnels. Quel écho la professionnalisation souhaitée par l'institution scolaire trouve-t-elle dans le monde du travail ?

Bibliographie :

Arborio A.M., (2001) 2012, Un personnel invisible. Les aides-soignantes à l'hôpital, Paris, Economica.

Asséraf G., 2009, Pour une simplification de l'offre des certifications dans le champ des services aux personnes fragiles, Rapport au Premier ministre.

Bouvier T., Pelvillain N., Santelmann P., 2010, « Services à la personne : renforcer l'encadrement intermédiaire pour accroitre l'efficacité et l'attractivité des métiers », Formation Emploi, n° 112, p. 57-63.

Divert N., 2018, « La mise en œuvre du baccalauréat professionnel 'accompagnement, soins et services à la personne'. Un nouveau diplôme de l'Education nationale », Rapport pour la DGESCO, Octobre 2018, 75p, non publié.

Ejnes R., Mengin S., Passemard P., 2013, Incidence d'une rénovation de diplôme sur la cartographie de l'offre de formation en région : l'exemple du secteur sanitaire et social, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, CPC-Études, n° 1.

Molinier P., Laugier S., Paperman P. (dir.), 2009, Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité, Paris, Petit bibliothèque Payot.

Pinville M., Poletti B., 2014, « Évaluation du développement des services à la personne », Rapport d'information n° 2437, Assemblée nationale, 9 décembre.

SYMPOSIUM 570 : LES INTERACTIONS SOCIALES EN CONTEXTE EDUCATIF IMPLIQUANT DES ENFANTS ET ADOLESCENTS EN SITUATION DE VULNERABILITE : CE QUE NOUS APPREND L'ETUDE DE LEUR PARTICIPATION

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Sabine ZORN, Esther ATLAN - INS HEA et Université Paris Nanterre, France

Discutant.e.s : Isabelle RIGONI

Texte de cadrage :

L'analyse des interactions sociales en contexte éducatif est un domaine de recherche vaste regroupant des approches théoriques et méthodologiques variées (e.g., Filliettaz, 2018 ; Gilly & Roux, 1999 ; Mercer & Littleton, 2007). De manière générale, elle permet d'explorer les processus sociocognitifs et socio-émotionnels mobilisés par les enfants et adolescents et/ou leurs partenaires en contexte éducatif, et d'explorer les places et rôles de chacun ainsi que leurs changements et évolutions. Néanmoins, l'approche se centrant sur l'analyse de la participation du point de vue des enfants et/ou adolescents en situation de vulnérabilité (par exemple, les jeunes enfants accueillis en crèche et les élèves en situation de handicap ; Brodiez-Dolineau, 2015) est encore peu développée. Par exemple, peu d'études existent sur les prises d'initiative de ces jeunes au cours des interactions sociales en contexte éducatif. Or, ces mêmes situations sont a priori conçues à des fins de développement d'habiletés sociales et d'accès à de nouveaux savoirs. Nous nous proposons donc d'explorer dans ce symposium la participation des enfants et adolescents en situation de vulnérabilité à partir de trois recherches doctorales innovantes. La première d'entre elles propose une analyse des expressions et activités spontanées des élèves en situation de polyhandicap scolarisés dans l'unité d'enseignement de l'établissement médico-social les accueillant. La deuxième recherche s'intéresse aux demandes d'aide de collégiens avec un trouble du spectre de l'autisme au cours d'enseignements scientifiques, en classe ordinaire et en unité localisée pour l'inclusion scolaire. La troisième recherche s'intéresse aux relations entre parents et professionnel dans les crèches et questionne la place du jeune enfant dans cette collaboration.

À partir de ces trois recherches doctorales, nous souhaitons souligner l'importance de s'intéresser à la participation d'une population en situation de vulnérabilité au cours des interactions sociales. En effet, l'analyse des prises d'initiative de ces enfants et adolescents permet de mettre en avant des comportements et compétences insoupçonnés et/ou négligés, montrant qu'ils sont des participants actifs dans les interactions éducatives. Ainsi, nous pensons que ce symposium pourrait ouvrir de nouvelles perspectives pour la recherche et l'adaptation des pratiques concernant l'accueil et l'accompagnement scolaire et éducatif de ces jeunes en situation de vulnérabilité.

Bibliographie :

Brodiez-Dolino, A. (2015). La vulnérabilité, nouvelle catégorie de l'action publique. Informations sociales, 188, 10-18.

Filliettaz, L. (2018). Interactions verbales et recherche en éducation : principes, méthodes et outils d'analyse. Université de Genève : Carnets des sciences de l'éducation.

Gilly, M., & Roux, J.-P. (1999). Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques. Nancy : Presses universitaires de Nancy.

Mercer, N., & Littleton, K. (2007). Dialogue and the development of children´s thinking. Abingdon, UK : Routledge.

CIS n°565 – « Des prises d'initiative inattendues : l'exemple des demandes d'aide de collégiens avec un trouble du spectre de l'autisme »

Auteur.e.s : Minna PUUSTINEN (1), Sabine ZORN (2) - (1)EA 7287 Grhapes, INSHEA, France, (2)EA 7287 Grhapes, INSHEA - Université Paris Nanterre, France

Résumé :

La notion d'étayage, étudiée depuis plus de 40 ans grâce à la célèbre métaphore de Wood, Bruner et Ross (1976), inspire aujourd'hui encore de nombreux chercheurs en éducation. Dans cette perspective, les stratégies d'aide mises en place par les enseignants sont considérées comme des processus interactifs au cours desquels les élèves aidés jouent un rôle majeur (Rogoff, 1995). En effet, les travaux menés, tant en psychologie des apprentissages (Puustinen, Bernicot, Volckaert-Legrier, & Baker, 2015) qu'en sciences de l'éducation (Sensevy & Mercier, 2007), ont montré qu'élèves et enseignants s'influencent l'un l'autre, construisant conjointement les temps d'aide. Concernant le contexte de l'inclusion scolaire, ce domaine de recherche commence à se développer. Néanmoins, ce sont majoritairement les stratégies développées par les enseignants et/ou les accompagnants en classe qui sont analysées (e.g., Radford, Bosanquet, Webster, & Blatchford, 2015) et beaucoup moins les comportements des élèves eux-mêmes. En d'autres termes, il existe peu de recherches sur les interactions d'aide entre enseignants et élèves à besoins éducatifs particuliers et/ou en situation de handicap prenant en considération la perspective de ces derniers. Notre objectif était de pallier ce manque en étudiant les demandes d'aide d'adolescents avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Les participants à notre étude étaient 11 collégiens avec un TSA, ayant entre 12 et 16 ans, et 17 de leurs enseignants (10 de classe ordinaire et 7 d'unité localisée pour l'inclusion scolaire, Ulis). Chaque élève a été filmé durant 3 séances de 50 minutes dans deux contextes différents (classe ordinaire/Ulis) durant des enseignements scientifiques. Après les séances filmées en classe, les élèves et les enseignants ont été interviewés séparément.

Les résultats issus des entretiens (Zorn & Puustinen, 2017) montraient, contrairement à nos hypothèses, l'existence de la demande d'aide chez les élèves avec un TSA en classe. Dans ce contexte, notre objectif était de vérifier si les données vidéo, révélant le véritable comportement des élèves en classe, confirmaient ces résultats. De plus, s'il s'avérait que les élèves avec un TSA demandaient de l'aide en classe, nous souhaitions savoir quel type d'aide ils recherchaient.

Les enregistrements audio et vidéo ont été retranscrits intégralement en ce qui concerne les interactions d'aide. Une grille de codage a été créée à partir des catégories existantes de la demande

d'aide (Nelson-Le Gall, 1981 ; Puustinen, 1998) et des caractéristiques sociocognitives des apprenants avec un TSA (Plumet, 2014).

Les résultats ont montré, en accord avec les entretiens (Zorn & Puustinen, 2017), que les élèves avec un TSA demandaient de l'aide en classe et adaptaient leurs comportements au contexte d'apprentissage (classe ordinaire vs. Ulis). Néanmoins, des différences interindividuelles sont apparues : certains élèves demandaient beaucoup d'aide tandis que d'autres en demandaient peu, voire pas du tout. Ces comportements semblent correspondre à ceux constatés chez des élèves tout-venants (i.e., évitement ou abus de la demande d'aide). Par ailleurs, les demandes d'aide des élèves avec un TSA étaient centrées sur la tâche scolaire et portaient majoritairement sur des questions d'ordre organisationnel ou confirmatoire. Rares étaient les élèves avec un TSA qui formulaient des demandes d'aide de type substitutive (i.e., demander la réponse à l'exercice) contrairement à ce qui a été montré chez les élèves tout-venants (Nelson-Le Gall, 1981). Une majorité des recherches d'aide de ces élèves étaient formulées à voix haute par le biais de questions explicites ou par l'expression d'une difficulté. Ces résultats, mettant à jour des compétences sociales et métacognitives insoupçonnées, ouvrent des perspectives de réflexion sur la façon d'aborder les besoins éducatifs particuliers de ces élèves en milieu scolaire ordinaire.

Bibliographie :

Nelson-Le Gall, S. (1981). Help-seeking : an understudied problem-solving skill in children. Developmental Review, 1, 224-246.

Plumet, M.-H. (2014). L'autisme de l'enfant, un développement sociocognitif différent. Paris : Armand Colin.

Puustinen, M. (1998). Help seeking behaviour in a problem-solving situation : development of self-regulation. European Journal of Psychology of Education, 13, 271-282.

Puustinen, M., Bernicot, J., Volckaert-Legrier, O., & Baker, M. (2015). Naturally occurring help-seeking exchanges on a homework help forum. Computers & Education, 81, 89-101.

Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R., & Blatchford, P. (2015). Scaffolding learning for independence : clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. Learning and Instruction, 36, 1-10.

Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes : participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. In J. Wertsch, P. del Rio, & A. Alvarez (Eds.), Sociocultural studies of mind (pp. 139-165). New York : Cambridge University Press.

Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Van De Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction : a decade of research. Educational Psychology Review, 22, 271-296.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, 89-100.

Zorn, S., & Puustinen, M. (2017). L'aide aux apprentissages : le cas des collégiens avec un trouble du spectre de l'autisme et de leurs enseignants. Recherches en Éducation, 30, 111-124.

CIS n°571 – « Les élèves en situation de polyhandicap : une analyse fine de leurs initiatives à partir de séances de classe filmées »

Auteur.e.s : Esther ATLAN (1), Daniele TOUBERT (2), Minna PUUSTINEN (2) - (1)INS HEA et Université Paris Nanterre, France, (2)INS HEA, France

Résumé :

Le polyhandicap est caractérisé par une déficience intellectuelle sévère à profonde ainsi que des déficiences motrices, associées le plus souvent à des atteintes sensorielles et des problèmes somatiques. Depuis la loi de 2005 sur l'inclusion scolaire, selon les chiffres de la DREES, la scolarisation des jeunes en situation de polyhandicap a plus de triplé entre 2006 et 2014, tout en restant faible (21% vs 6%). La scolarisation des jeunes polyhandicapés, soulève en effet beaucoup d'interrogation pour les professionnels, notamment du fait de la « relative non expertise des professionnels de l'éducation nationale » (Camberlein, 2013). La scolarisation d'enfants et d'adolescents en situation de polyhandicap constitue donc un défi pour les professionnels de l'éducation, les chercheurs et les familles, nécessitant d'interroger et d'adapter les programmes, l'évaluation et la pédagogie (Lyons et Arthur-Kelly,2013). Concernant l'évaluation des compétences, on sait l'importance de croiser les regards afin d'avoir une vision globale des compétences des jeunes (Scelles et Petitpierre, 2013). Concernant la pédagogie et notamment la communication, plusieurs recherches menées dans différents contextes (groupes de vie, classes) ont montrés que les comportements et activités initiés par les personnes en situation de polyhandicap étaient peu prises en compte par leurs partenaires, la communication se faisant le plus souvent sur un mode directif (Bocéréan & Musiol, 2009). L'objectif de cette étude était donc d'analyser les actions et activités spontanées des jeunes observées par leurs parents et les professionnels travaillant avec eux au quotidien, à partir du visionnage de séances de classe. En particulier, nous avons cherché à savoir 1) si des actions et interactions initiés par les jeunes étaient repérés dans le cadre de la classe et 2) quelles étaient ces actions et interactions repérées, et si elles étaient repérées à la fois par les parents et les professionnels.

Les participants étaient 23 jeunes en situation de polyhandicap, ainsi que leurs parents et les professionnels (enseignants, éducateurs...) les accompagnant, au sein des 5 établissements médico-sociaux engagés dans la recherche. Les jeunes ont suivi, pendant une année scolaire, deux temps de classe d'une heure par semaine en groupes de 4 à 5 jeunes, et trois de ces séances ont été filmées (une par trimestre). Un montage d'une vingtaine de minutes a été réalisé après chaque tournage puis projeté lors d'une réunion dites « en regards croisés », réunissant les parents et les professionnels. Lors de chacune de ces réunions, le film a d'abord été visionné à deux reprises, puis les participants ont rempli une grille d'observation visant notamment à repérer les comportements à l'initiative des jeunes ; chaque jeune était observé par au moins deux personnes (un professionnel et un parent).

Nos premiers résultats ont montré que les parents et professionnels ont repérés que les élèves en situation de polyhandicap initient différentes activités et interactions en classe. Ces initiatives peuvent être adressées aux enseignants, aux autres professionnels mais aussi aux pairs, ou sont tournées vers l'exploration ou l'utilisation d'objets. Différentes modalités sont mobilisées par les jeunes afin d'initier des interactions sociales (attention conjointe, imitation, contact corporel, utilisation d'objet intermédiaire, regard...). Les résultats montrent également que les parents et les professionnels ne repèrent pas toujours les mêmes initiatives. Dans ce contexte, nous discuterons l'intérêt, pour soutenir les apprentissages, de développer l'analyse des expressions spontanément produites par les jeunes, ainsi que la nécessité de développer une attention et des compétences

d'observation pour être attentif aux signes subtiles exprimés par ces jeunes. Nous discuterons également l'importance de croiser les regards avec les familles pour mieux comprendre ces jeunes et identifier leurs compétences.

Bibliographie :

Bocéréan, C., & Musiol, M. (2007). Clinique de l'efficience cognitive dans l'entretien avec l'adolescent polyhandicapé mentalement déficitaire : la répétition à la base du processus d'intercompréhension. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 55*, 1-9.

Camberlein, P. (2013). Politique du polyhandicap et cognition. In R. Scelles & G. Petitpierre (dir), *Polyhandicap : processus d'évaluation cognitive* (pp. 235-256). Paris : Dunod

Detraux, J. J. (1987). Child-adult interactive processes and communication skills in severely handicapped pupils. *European Journal of Special Needs Education, 2*(1), 45-51.

Lyons, G., & Arthur-Kelly, M. (2014). UNESCO Inclusion policy and the education of school students with profound and multiple disabilities: Where to now? *Creative education,5*, 445-456.

Scelles, R. et Petitpierre, G. (dir.) (2013). Polyhandicap : Processus d'évaluation cognitive. Paris : Dunod.

CIS n°581 – « Les relations entre parents et professionnelles en crèche : quelle place pour les enfants ? »

Auteur.e.s : Stéphanie GARCIA - Université de Genève, Suisse

Résumé :

Cette contribution s'appuie sur un projet de thèse s'intéressant aux relations professionnelles des éducatrices de l'enfance avec les parents, dans des institutions de la petite enfance. Le travail auprès des parents est aujourd'hui largement reconnu comme une partie intégrante de l'activité des éducatrices et comme un élément indispensable de la bonne prise en charge des enfants et de leur développement. La nature de ces relations souhaitées comme partenariales dans les référentiels de travail et de formation, suppose une relation égalitaire et une coordination entre les adultes vers leur but commun du bien-être de l'enfant. Ces relations se construisent essentiellement au quotidien, lors des moments d'arrivées et de départs des enfants en crèche. Des moments d'échanges informels où se coordonne et se négocie la prise en charge de l'enfant (Chatelain-Gobron, 2014).

Toutefois et parallèlement à l'évolution de la reconnaissance de la place des parents dans les institutions de la petite enfance au cours des dernières décennies, les représentations sur l'enfance ont également vécu des bouleversements importants. L'enfant est passé d'un objet de soin à un sujet de droits, notamment celui de participation aux décisions le concernant (ONU, 1989). Cette reconnaissance de l'enfant comme acteur de son développement questionne inévitablement la place accordée aux enfants dans la collaboration entre parents et professionnelles. Il résulte de ce questionnement une réflexion portant sur l'âge des enfants et plus précisément sur leurs capacités à participer aux moments de rencontre avec les adultes qui les entourent. Leur jeune âge ainsi que leur développement langagier primaire (parfois encore au stade non-verbal) rendent assurément plus complexe leur participation. Ce qui nous amène à les considérer comme « vulnérables » lors de ces moments de rencontre avec les parents et les professionnelles.

Considérant les prescriptions liées au partenariat avec les parents ainsi que les droits des enfants, les moments d'arrivées et de départs à la crèche se caractérisent par une complexité indéniable des interactions auxquelles les rencontres donnent lieu. Dans notre démarche de recherche, nous cherchons donc à mieux comprendre les formes que prend la participation des acteurs (les éducatrices, les parents, les enfants) dans les interactions situées et le rôle des ressources verbales et non-verbales dans ces interactions. A partir d'une perspective interactionnelle en analyse du travail (Filliettaz, 2018), nous nous attachons plus particulièrement au concept de « cadre participatif » développé par Goffman (1987) pour décrire les modalités de participation lors des rencontres sociales et des rapports entre locuteur et destinataires. Nous considérons ces formats de participation comme un indicateur significatif de la place de chaque participant. En particulier, nous nous attachons à décrire la place et le positionnement de l'enfant dans ces rencontres.

Pour cela, nous nous appuyons sur un corpus de données vidéo-ethnographiques d'environ 80 heures réalisé en 2018 dans une institution de la petite enfance à Genève. Nous avons filmé les moments d'arrivées et de départs dans des groupes d'enfants âgés de 0 à 2 ans. Notre communication se fondera sur une analyse interactionnelle d'un ensemble de séquences illustratives de ce corpus.

Bibliographie :

Chatelain-Gobron, S. (2014). Les retransmissions journalières : de la banalité du quotidien à la complexité de la rencontre. In G. Meyer & A. Spack (Eds.) Accueil de la petite enfance : comprendre pour agir(pp. 143-164). Toulouse : Erès.

Filliettaz, L. (2018). Interactions verbales et recherche en éducation : principes, méthodes et outils d'analyse. Université de Genève : Carnets des sciences de l'éducation.

Goffman, E. (1987). La position. In Façons de parler (pp. 133-166). Paris : Éditions de Minuit

ONU (1989). Convention relative aux droits de l'enfant.
http ://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx

SYMPOSIUM 577 : LES ENFANTS PARLENT DE LA CLASSE. ENSEIGNEMENTS EMPIRIQUES ET METHODOLOGIQUES D'UNE DEMARCHE PEU PRATIQUEE

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Julien NETTER, Maira MAMEDE - UPEC, France

Discutant.e.s : Julie DELALANDE, Isabelle DANIC

Texte de cadrage :

De nombreuses recherches, appuyées sur des cadres théoriques variés, analysent ce qui se joue en classe entre les élèves et les enseignants. La plupart d'entre elles recourent à des analyses de la situation et de l'activité des acteurs opérées par des chercheurs porteurs d'un regard extérieur. Quelques unes cherchent à faire émerger les catégories endogènes et s'appuient sur l'analyse des gestes et enjeux par les enseignants, parties prenantes de la situation (Ria et Leblanc 2011). Plus rares néanmoins sont celles qui s'appuient sur les analyses produites par les autres acteurs de la relation pédagogique, les enfants ou les jeunes eux-mêmes, même si certaines recherches s'approchent d'une telle démarche lorsqu'elles cherchent à saisir la manière dont les élèves donnent

du sens à l'expérience scolaire (Charlot, Bautier et Rochex 1992 ; Dubet et Martuccelli 1996). Or, comprendre la manière dont les élèves élaborent et mobilisent des catégories d'entendement de ce qui se passe en classe, qu'il s'agisse des activités ou de la relation pédagogique, est essentiel pour saisir la façon dont ils investissent la classe et contribuent à la façonner, co-construisant l'activité didactique (Sensevy et Mercier 2007) ou les malentendus qui la freinent (Bautier et Rochex 1997).

Ce symposium entend mettre en lumière des recherches récentes qui privilégient un tel retournement du regard et donnent la parole aux élèves pour comprendre comment ils conçoivent l'école, les savoirs, la classe, la relation pédagogique. Six interventions sont envisagées, qui éclairent chacune un de ces aspects. Elles concernent aussi bien le primaire que le secondaire, se réfèrent à des cadres théoriques variés (psychologie sociale et clinique, sociologie).

Dans un premier temps, centré sur les normes scolaires, Véronique Kannengiesser montre comment les écoliers de CM2 se représentent l'entrée à la maternelle et les règles y afférentes. Sophie Richardot analyse l'évolution du rapport des enfants à l'autorité des enseignants durant leur scolarité en école élémentaire. Audrey Boulin étudie les perceptions contrastées que les collégiens développent vis-à-vis de leurs camarades et du métier d'élève. Dans un second temps, qui tente de lier ordre scolaire et apprentissages, Benjamin Moignard s'intéresse au regard que les élèves portent sur l'articulation entre ordre scolaire et apprentissages. Julien Netter décrit les interprétations variées dont les collégiens créditent la relation entre élèves et enseignants et la façon dont on peut lier ces interprétations aux savoirs en jeu. Maíra Mamede tente de retrouver des lignes de partage entre les élèves derrière ces différentes interprétations.

La diversité des approches est ici privilégiée pour faire avancer la réflexion autour de trois séries de questions :

Quelles sont les catégories d'entendement qui émergent de l'enquête auprès des enfants et en quoi permettent-elles d'éclairer leur perception des situations scolaires voire leur engagement dans ces situations ?

Quelles lignes de démarcation entre les enfants les enquêtes dessinent-elles ? Correspondent-elles ou non aux catégories construites par ailleurs dans la recherche ? Quels enseignements nouveaux ces recherches apportent-elles ?

Comment concevoir des dispositifs méthodologiques pour éclairer les significations produites par les enfants ? En quoi diffèrent-ils de dispositifs plus classiques et quelles sont les contraintes qu'ils rendent manifestes ?

Le symposium inscrira les recherches présentées dans leurs disciplines respectives et dans un courant de recherche en sciences de l'éducation soucieux du point de vue des élèves (Charlot, Bautier et Rochex 1992 ; Rayou 1999 ; Lautier et Richardot 2004 ; Danic, Delalande et Rayou 2006 ; Cohen-Azria et al. 2013) qui les rassemble au-delà des frontières disciplinaires.

Bibliographie :

Bautier É. et Rochex J.-Y. (1997), « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in J. Deauvieau et J.-P. Terrail (dir.), Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs, Paris, La Dispute, 227-241.

Charlot B., Bautier E. et Rochex J.-Y. (1992), École et savoir dans les banlieues et ailleurs, Paris, Armand Colin.

Cohen-Azria C., Lahanier-Reuter D., Reuter Y. et Équipe THEODILE-CIREL (2013), Conscience disciplinaire : les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire, Rennes, PUR.

Danic I., Delalande J. et Rayou P. (2006), Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales, Rennes, PUR.

Dubet F. et Martuccelli D. (1996), À l'école : sociologie de l'expérience scolaire, Paris, édition du Seuil.

Lautier N. et Richardot S. (2004), « Représentation sociale du groupe-classe idéal : position de l'élève et citoyenneté au quotidien », Spirale, 34-1, 141-156.

Rayou P. (1999), La grande école : approche sociologique des compétences enfantines, Paris, PUF.

Ria L. et Leblanc S. (2011), « Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus », Activités, 8-2, 150-172.

Sensevy G. et Mercier A. (2007), Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves, Rennes, PUR.

CIS n°182 – « La maîtresse n'a pas le droit ! » Représentations sociales des élèves d'écoles maternelles et élémentaires à propos des limites du pouvoir enseignant en classe »

Auteur.e.s : Sophie RICHARDOT - CURAPP-ESS UMR 7319, CNRS, Université de Picardie Jules-Verne, France

Résumé :

Comment les élèves d'écoles maternelle et élémentaire envisagent-ils les limites du pouvoir enseignant ? Peuvent-ils percevoir, en particulier les plus jeunes, que, dans certaines situations, l'enseignant outrepasse ses droits ou considèrent-t-ils que, par définition, le maître ou la maîtresse "a toujours raison" ? Cette communication tentera de répondre à ces questions en étudiant les raisonnements moraux que les élèves produisent à propos d'une situation de classe mettant en scène une enseignante abusant de son autorité.

Notre étude a consisté à demander à 233 élèves d'écoles maternelle et élémentaire de réagir à une situation scolaire, présentée sous la forme de deux dessins soumis successivement aux enfants. Dans le premier dessin, une enseignante demande à un élève (le personnage principal) de donner une claque à l'un(e) de ses camarades qui a mal répondu (il s'est trompé) à une question posée en classe. L'enquêtrice demandait, dans un premier temps, aux enfants d'imaginer la façon dont l'élève ainsi sollicité(e) pourrait réagir. Puis la seconde planche était soumise aux enfants. On y découvrait que l'élève sollicité par l'enseignante refusait d'obéir à sa demande. Les enfants étaient alors invités à porter un jugement moral sur le refus (systématique) du personnage principal d'obéir à l'enseignante.

Notre hypothèse générale est que les enfants, y compris les plus jeunes sont capables de percevoir que la maîtresse commet un abus de pouvoir. En effet, contrairement à ce que postulait Piaget (1932) dans sa théorie du développement moral, la littérature plus récente montre que les enfants, entre 5 et 10 ans, sont loin de penser que ce que dit l'adulte est toujours juste et moral (Laupa, Turiel, & Cowan, 1995). Néanmoins, l'enfance n'a rien d'homogène (Danic, Delalande, Rayou, 2006 ; Richardot, 2015) et les points de vue des enfants ne sont pas unanimes. C'est pourquoi nous nous

attendons également à ce que ces conceptions enfantines de l'autorité ne varient pas seulement avec l'âge mais également selon l'insertion sociale et scolaire des élèves.

La théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961) est ici mobilisée comme cadre d'analyse. Cette théorie constitue un modèle adéquat pour penser la manière dont s'élabore, chez les enfants, leur représentation de l'autorité enseignante et de ses limites. Plus précisément, nous mobiliserons la théorie de la conditionnalité (Flament, 1999) qui postule que les représentations sociales ne sont pas seulement des systèmes composés de croyances et de connaissances mais également de prescriptions le plus souvent conditionnelles. Cette théorie part de l'idée qu'en général, on doit se comporter de telle façon, mais que, dans certains cas particulier, il convient d'agir autrement. L'objectif de notre étude vise donc à mieux comprendre comment, d'un point de vue ontogénétique, se développe cette conditionnalité de la représentation chez les enfants et quels raisonnements moraux ils mettent en œuvre pour estimer que, dans ce cas précis, l'injonction est moralement problématique et peut être désobéie.

Les premiers résultats obtenus vont dans le sens de notre hypothèse puisque 40% des enfants de 5 ans anticipent une désobéissance de l'élève (et près de 90% chez les 9 ans). Les plus âgés prédisent et approuvent nettement plus que les plus jeunes la désobéissance mais le niveau scolaire a également une forte incidence: les élèves les plus faibles sont également ceux qui disent le plus qu'il est nécessaire d'obéir à l'enseignante en classe. S'agissant de leur argumentation, on observe qu'ils sont susceptibles très tôt de s'engager dans des raisonnements conditionnels. Néanmoins ceux-ci prennent des formes sensiblement différentes selon leur âge.

Nous discuterons l'ensemble de ces résultats en nous demandant en particulier comment les rapports de pouvoir entretenus au sein de l'école contribuent au développement des représentations sociales de l'autorité durant l'enfance.

Bibliographie :

Danic, I. ; Delalande, J. et Rayou, P. (2006). Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Flament, C. (1999). La représentation comme système normatif. Psychologie et Société, 1, 29-55.

Laupa, M., Turiel, E., & Cowan, P. (1995). Obedience to authority in children and adults. In M. Killen & D. Hart (Éd.), Morality in everyday life: Developmental perspectives (p. 131-165). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Moscovici, S. (1961). La psychanalyse, son image et son public. Paris : Presses Universitaires de France.

Piaget, J. (1932). Le jugement moral chez l'enfant. Paris : Presses Universitaires de France.

Richardot, S. (2015). La morale de l'autorité : relation parents-enfant, position sociale et autonomie morale. Dans S. Guérard de Latour, G. Radica, C. Spector, Le sens de la justice. Une « utopie réaliste » ? Rawls et ses critiques. Paris : Classique Garnier, Collection PolitiqueS.

CIS n°224 – « Comment les collégiens analysent la classe à l'aune du « métier d'élève »

Auteur.e.s : Audrey BOULIN - Université de Cergy-Pontoise, France

Résumé :

Dès l'entrée à l'école maternelle, les enfants apprennent en quoi consiste leur « métier d'élève » et comprennent rapidement qu'être « bon élève » consiste en grande partie à « jouer le jeu » de l'institution scolaire en étant conforme aux attentes des enseignants (Sirota, 1993). Néanmoins ce métier étant dépendant de plusieurs types d'influence (émanant de la famille, des enseignants, du groupe de pairs…), il n'est pas réalisé de façon identique chez les élèves qui mettent en place diverses « stratégies » (Perrenoud, 1994), d'autant plus quand ces derniers sont des adolescents et que les codes juvéniles et les codes scolaires tendent à s'opposer (Dubet & Martuccelli, 1996). Nous faisons l'hypothèse que les élèves sont en mesure d'entrer dans la logique d'autres élèves et d'analyser des situations scolaires en mettant des mots sur leurs attentes ainsi que sur les éventuelles tensions et « arrangements » inhérents à la réalisation de leur « métier d'élève ».

Ainsi, dans le cadre d'une enquête collective (en cours depuis 2015), nous avons adopté une méthodologie d'allo-confrontation aux traces de l'activité utilisée par la plate-forme de formation Néopass@ction (Ria & Leblanc, 2011) : deux séquences vidéoscopées, montrant deux enseignants travaillant avec une même classe d'élèves de 3ème d'un collège de la périphérie parisienne, ont été soumises à une trentaine de collégiens de 4ème et 3ème aux profils scolaires et sociaux contrastés. Après un premier visionnement global, les collégiens enquêtés avaient tout loisir d'arrêter la vidéo quand ils le souhaitaient pour la commenter et de visionner à nouveau tel ou tel passage. Alors que les entretiens avaient initialement pour objectif de décrypter les gestes professionnels des enseignants, les échanges ont, pour beaucoup, pris la forme d'une analyse des comportements et des attentes des élèves, plus ou moins articulée à la question de l'agir enseignant. C'est cette analyse que nous proposons de mettre en lumière dans cette communication.

Dans un premier temps, il sera question de mener une réflexion méthodologique sur les conditions d'enquête favorisant l'expression des compétences d'analyse des collégiens sur les situations de classe et sur les élèves. En effet, notre étude révèle une forme d'expertise des collégiens, dans le sens où ces derniers disposent de « compétences interprétatives » (Boltanski & Thévenot, 1991) de leur environnement scolaire. Néanmoins, des biais, tels qu'une distance sociale et scolaire trop élevée entre les élèves enquêtés et ceux de la vidéo, peuvent entraver le jeu de l'allo-confrontation. Dans un second temps, nous mettrons en lumière les apports des analyses collégiennes ainsi que leurs variations. Ainsi, même si les collégiens ne mettent pas en avant une seule et même représentation du « métier d'élève » – certains insistant davantage sur le « travail d'apprenant » par exemple – ni ne s'accordent sur les facteurs favorisant la « bonne » réalisation de ce métier – le rôle des enseignants et du groupe de pairs étant évoqué différemment selon les enquêtés –, leurs analyses aident à la compréhension des situations de classe et enrichissent une réflexion des articulations possibles entre « métier d'enseignant » et « métier d'élève » et ce, en s'éloignant d'une « approche adulto-centrée » (Danic, Delalande & Rayou, 2006).

Bibliographie :

Boltanski L. & Thévenot L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

Danic I., Delalande J. & Rayou P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : PUR.

Dubet F. & Martuccelli D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : édition du Seuil.

Perrenoud P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.

Ria L. & Leblanc S. (2011). Conception de la plate-forme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, n°8 (2), 150-172.

Sirota R. (1993). Note de synthèse. Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, n°104, 85-108.

CIS n°319 – « Des collégiens entre interprétations divergentes et normes partagées »

Auteur.e.s : Julien NETTER -Université Paris Est Créteil, France

Résumé :

Comment les collégiens perçoivent-ils ce qui se joue en classe ? A partir de quelles catégories construisent-ils leur regard et quelles différences se font jour entre eux ? Pour répondre à ces questions, une équipe de cinq chercheurs (Audrey Boulin, Marie-Sylvie Claude, Maíra Mamede, Julien Netter, Patrick Rayou, initialement épaulés par Natacha Dangouloff et Luc Ria) a présenté à des élèves de quatrième issus de trois collèges socialement contrastés de région parisienne deux extraits de films tournés pour la plateforme Néopass@ction (Ria et Leblanc, 2011) dans une même classe de troisième d'éducation prioritaire avec des enseignants différents, tous deux débutants. Dans le premier extrait, l'enseignante peine à engager les élèves dans l'activité, elle se trouve en butte à des oppositions de moins en moins dissimulées, certains élèves devenant franchement insolents. Dans le second, ces mêmes élèves participent au travail de la classe, demandent l'aide de l'enseignant, la classe paraissant plus apaisée. Les enquêtés ont tout d'abord regardé les deux vidéos sur une tablette, avant d'y réagir de façon très ouverte. Puis un second visionnage leur a été proposé, au cours duquel il leur a été possible d'interrompre le film quand ils le souhaitaient pour commenter les passages qui attiraient leur attention. Un troisième visionnage a ensuite été réalisé quand le temps le permettait, de façon à les amener à parler de moments précis. Au total, trente huit entretiens ont ainsi été réalisés.

La communication développe un aspect des résultats de la recherche. Elle s'inscrit dans la continuité des travaux de l'équipe Escol et du réseau Reseida, soucieux d'étudier la construction des inégalités scolaires (Bautier et Rayou, 2009) (Rochex et Crinon, 2011). Elle converge avec des travaux de sociologie interactionniste (Mehan, 1992) pour montrer que les collégiens appuient leurs analyses sur la description d'un système de normes. Ces normes, selon la double acception du terme, relèvent à la fois de codes généralement partagés (les élèves doivent travailler calmement, l'enseignant est supposé garantir ce calme, …) et d'une série de règles empiriques négociées au quotidien et dépendant donc des conditions de scolarité.

Mais la recherche montre en outre que même lorsque ce système de normes est globalement partagé, les collégiens mobilisent tantôt une norme tantôt une autre face à une situation selon la façon dont ils interprètent cette situation. Or leurs interprétations apparaissent assez variables. Ainsi se dessine un tableau de la classe où un cadre général est admis mais où les systèmes d'interprétations différenciés des élèves les amènent à y recourir selon des schémas différents, modifiant leur comportement et la façon dont ils se confrontent aux savoirs. En retour, leur appréhension des contenus scolaires et la plus ou moins grande familiarité qu'ils développent à leur égard influe sur leurs interprétations.

Au sein du symposium, la communication vise (1) à éclairer un segment spécifique du système scolaire, le collège, ouvrant à une comparaison avec les travaux de Sophie Richardot et de Véronique Kannegiesser sur l'école, (2) à traiter des rapports entre la perception des contenus d'apprentissage et l'ordre scolaire, en discussion avec Benjamin Moignard et Maíra Mamede, et (3) à compléter un tableau de la perception du collège par les collégiens dessiné par Audrey Boulin et Maíra Mamede.

Bibliographie :

Bautier É. et Rayou P. (2009), Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires, Paris, Presses Universitaires de France.

Mehan H. (1992), « Comprendre les inégalités scolaires : la contribution des approches interprétatives », in Jean-Claude Forquin (dir.), Les sociologues de l'éducation américains et britanniques, Paris, Bruxelles, De Boeck université : INRP, pp. 319-350.

Ria L. et Leblanc S. (2011), « Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus », Activités, vol. 08, n°2, pp. 150-172.

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.

CIS n°447 – « Un dispositif à médiation pour parler aux très jeunes enfants de la première rentrée à l'école quand on se prépare à entrer au collège : une élaboration des angoisses de séparation »

Auteur.e.s : Véronique KANNENGIESSER - UPJV - CAREF, France

Résumé :

Cette contribution s'appuiera sur ma recherche de doctorat, menée sous la direction de Laurence Gavarini, selon une approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville & al, 2005) et dont la thèse a été soutenue en 2015.

Je me suis questionnée sur les processus psychiques à l'œuvre dans la construction de l'autonomie de penser de l'enfant qui entre à l'école maternelle. L'une de mes hypothèses de départ était que l'angoisse qui se manifeste lors de la première rentrée scolaire, tant chez l'enfant que chez ses parents, avait un lien avec la séparation opérée par l'institution dont l'enjeu n'est pas seulement la différenciation (Quinodoz, 1989) de l'enfant mais aussi une nouvelle phase de l'élaboration du contrat narcissique (Aulagnier, 1975) qui va le lier au groupe social, dans l'institution scolaire qui peut porter un regard critique sur l'éducation parentale.

Pour mettre à l'épreuve mes hypothèses, j'ai procédé à des observations d'accueils du matin et de temps de classe, des entretiens non directifs avec des enseignants et des parents et j'ai élaboré un dispositif à médiation avec des élèves de CM2 qui s'apprêtaient à quitter l'école élémentaire pour entrer au collège. C'est sur ce dernier dispositif que portera ma contribution.

C'est en m'appuyant sur la notion freudienne de répétition (Freud, 1920) que j'ai eu l'idée de recueillir la parole d'enfants s'apprêtant à intégrer une nouvelle structure scolaire dont l'organisation rompt avec celle de l'école. Cette rupture peut faire ressurgir des mouvements psychiques inconscients déjà à l'œuvre lors de la première scolarisation déclenchant de l'angoisse (Freud, 1926). Entendre ce que me diraient ces enfants de leur vécu me permettrait d'avoir accès à ce que peut vivre un petit enfant de 3 ans quand il entre à l'école maternelle. Par ailleurs, anticipant que ces enfants auraient pour la plupart refoulé les souvenirs de leur entrée en petite section et qu'ils risquaient d'avoir du mal à s'exprimer, je décidai de ne pas les interroger directement sur leur propre expérience mais plutôt de les inviter à créer un outil qui s'adresserait aux jeunes enfants en vue de

leur expliquer ce qu'ils allaient vivre. La première séance s'ouvrait par un groupe de parole (Gavarini, 2009).

Ma communication participera à la réflexion sur la conception des dispositifs méthodologiques pour éclairer les significations produites par les enfants. Je montrerai comment la posture clinique, notamment travaillée lors d'une formation à l'observation clinique (Chaussecourte, 2014 ; Bick, 1963), adoptée pour travailler avec ces enfants m'a permis d'être en mesure de les laisser déformer mon dispositif de recherche ; comment les enfants se sont approprié cet espace pour retrouver le dispositif de groupe de parole. Puis, à partir de mes notes et du cd-rom réalisé, j'analyserai ce qu'ils y ont déposé. J'exposerai non seulement les connaissances tirées de l'analyse de ces rencontres quant au questionnement de la recherche mais aussi les effets que ce travail de recherche a eu sur eux, situés au seuil du collège, et sur leur enseignant.

Bibliographie :

Bick, E. (1963). Notes sur l'Observation de Bébé dans la Formation Psychanalytique. In M. Harris-Williams, Les écrits de Martha Harris et d'Esther Bick. Larmor-Plage: Ed. du Hublot, 1998.

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, Ph., Hatchuel, F., Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. Revue française de pédagogie 51, 111-162.

Chaussecourte, P. (2014). Une observation clinique d'orientation psychanalytique des pratiques enseignantes. Recherches en Education, 19, 63-81.

Freud, S. (1920). Au delà du principe de plaisir. In Oeuvres complètes (PUF, 2002, Vol. XV, p. 273-338). Paris.

Freud, S. (1926). Inhibition, symptôme et angoisse. (M. Tort, Trad.). Paris, 1971: PUF.

Gavarini, L. (2009). Des groupes de parole avec les adolescents: une parole subjectivée dans l'institution scolaire. Fractal: Revista de Psicologia, 21/3, 463-474.

CIS n°456 – « Façons de parler et d'analyser la classe : variations à partir de l'expérience scolaire des collégiens »

Auteur.e.s : Maïra MAMEDE -CIRCEFT-ESCOL / ESPE de Créteil-UPEC, France

Résumé :

La présente communication porte sur une recherche collective[1] sur la manière dont les collégiens analysent les pratiques enseignantes. Ont été interviewés trente-huit collégiens, ayant des profils scolaires différents et issus trois établissements à recrutement social contrasté (favorisé, mixte et défavorisé). Ils ont été invités à analyser deux extraits vidéo d'une même classe de 3ème avec deux enseignants, approche comparative qui permettait de mettre l'accent sur les variations observées dans les manières de faire des enseignants, leurs gestes professionnels (Bucheton et Soulé, 2009).

Demander aux élèves d'analyser les pratiques effectives des enseignants, dans une démarche d'hétéro-confrontation a permis de faire émerger la manière dont ces co-acteurs de l'école interprètent les situations scolaires (Charlot, Bautier et Rochex, 1992) et, par conséquent de gagner en compréhension sur la manière dont ils s'inscrivent dans l'action didactique conjointe (Sensevy,

2008). Les analyses produites par les collégiens mobilisent deux grands modèles éducatifs, « l'endiguement » ou « l'enrôlement » (Rayou et Claude, à paraître). Cette comparaison contrainte, à l'instar des situations forcées en didactique (Orange, 2010), conduit les élèves à dépasser un niveau doxique d'analyse et à prendre en compte la multitude de gestes professionnels mis en œuvre par les enseignants (Boulin et Claude, 2017).

Nous avons travaillé sur ces mêmes données à l'aide d'un logiciel d'analyse lexicale pour mieux saisir la manière dont les collégiens agencent des ceux dimensions de la « forme scolaire » (Vincent, Lahire et Thin, 1994), en fonction de leur expérience scolaire, appréhendée ici sur la base de leur profil scolaire et sur la base du type d'établissement fréquenté. À l'aide de dictionnaires constitués pour chaque modèle, l'objectif était d'identifier leur présence (articulée ou pas) dans les discours des collégiens. On constate en effet des variations importantes dans leurs manières d'analyser les situations.

Ainsi, les très bons élèves, construisent leurs analyses autour du modèle d'endiguement. Ils renvoient aux enseignants la responsabilité de contrôler la classe. La logique de contrôle est également à l'œuvre chez les élèves les plus faibles, sans doute parce qu'elle fait écho au rapport au savoir et à l'école à partir duquel ils investissent l'école. Les élèves qui se situent entre ces deux, les « moyens » semblent être ceux qui parviennent à prendre en compte une plus large palette de gestes professionnels dans leurs analyses, ce qui n'est pas sans lien avec le fait qu'ils sont sans doute ceux qui dépendent davantage de ce qui met en œuvre l'enseignant pour réussir à se mobiliser. Ce résultat nous amène à faire la distinction entre compétences scolaires et compétences analytiques chez les élèves.

Aussi, l'analyse lexicale montre des ressemblances entre les discours des élèves non pas sur la base des modèles convoqués ni sur leur profil scolaire, mais par l'appartenance à un même établissement. La proximité dans les façons de parler ne signifie pas nécessairement une proximité dans la façon d'analyser la classe. Des modes de raisonnement très proches peuvent être mis en place sous des enrobages linguistiques différents, davantage marqués par une socialisation contextualisée. Sont ainsi également à distinguer les compétences analytiques et les compétences linguistiques des élèves.

[1] Par A. Boulin, M.-S. Claude, M. Mamede, J. Netter et P. Rayou.

Bibliographie :

Boulin A., Claude M-S. (2017) « L'agir enseignant vu par des collégiens : entre doxas et expertise », Recherches en éducation, n°29, p.114-123.

Bucheton D. et Soulé, Y. (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », Éducation et didactique, vol.3, n°3, p.29-48.

Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992) École et savoir dans les banlieues… et ailleurs. Paris, Armand Colin.

Claude, Marie-Sylvie & Rayou, P. (à paraître) "Tenir la classe ou faire apprendre les élèves ? Des perspectives de collégiens sur l'action conjointe des enseignants et des élèves". Éducation et Didactique.

Orange, Ch. (2010) Etude des situations « forcées » : quelles méthodes pour les recherches didactiques s'appuyant fortement sur les productions des élèves et de la classe ?. In : Actes du

Congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010

Sensévy, G. (2007), « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique », dans Sénsevy, G. et Mercier, A. (dir.), Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.13-49.

Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994) Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In Vincent, G. (dir) L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Lyon, Presses universitaires de Lyon.

CIS n°529 – « On ne peut pas travailler avec ceux-là !". Regards d'enfants sur les situations et les figures du désordre en contexte d'apprentissage »

Auteur.e.s : Benjamin MOIGNARD (1), Stéphanie RUBI (2) - (1)LIRTES-PARSIE, OUIEP, France, (2)LACES, OUIEP, France

Résumé :

La figure des élèves dits « perturbateurs » incarne aujourd'hui un certain nombre des difficultés de l'école à travailler la question de publics spécifiques qui peuvent être éloignés de la culture scolaire ou marginaliser en raison de leur situation de vulnérabilité. Cette question mobilise de nombreux acteurs éducatifs dans un contexte de transformation de l'école contemporaine autour de la recomposition des espaces scolaires et éducatifs. L'élève dit « perturbateur », remet en cause, par une attitude ou un comportement déviant, l'ordre scolaire établi dans un établissement. Il est désigné comme tel par les personnels ou une partie des personnels de l'établissement, en fonction de critères normatifs que ces personnels édictent en matière de respect des règles et de reconnaissance de leur autorité (Moignard & Rubi, 2018). La figure de cet élève perturbateur émerge dans le contexte d'une démocratisation scolaire qui, malgré ses promesses, peine à accomplir son projet d'égalité de réussite. La désignation d'élèves « à risque » (Frandji, 2012) est le corolaire de cet échec, et leur gestion se pose avec une acuité nouvelle par l'intermédiaire de dispositifs ou de programmes déployés à un échelon local ou national (classes relais, dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire, internat de réinsertion scolaire par exemple), ou par des modalités d'encadrement pédagogique ou d'accompagnement éducatif spécifique dans les classes et les établissements.

Si l'on identifie des travaux importants en France sur la question du désordre scolaire et de ses incidences à partir du point de vue des acteurs scolaires (Barrère, 2002; Debarbieux, 2016; Périer, 2010), il est plus rare de mettre au travail les modalités à partir desquels les élèves eux-mêmes travaillent cette figure de l'élève perturbateur. Nous interrogeons dans cette communication les formes de désignation et de traitement par les enfants eux-mêmes de « ceux qui font des problèmes », et interrogerons la distance qu'ils entretiennent avec les catégories construites par ailleurs dans la recherche. Il s'agira en particulier d'interroger la lecture qu'ils font des usages normatifs de l'école, et ce qu'ils disent de leur rapport à l'école.

Cette communication s'appuie sur une enquête menée dans le cadre du projet ADHERE autour de la prévention des violences et du harcèlement (Debarbieux & Moignard, 2016), à partir d'observations ethnographiques de classe étalées sur deux années scolaires, et de 28 entretiens individuels et 6 focus-groups (N=6 ; 8) menés auprès d'élèves de CM2 de trois écoles situées en zone d'éducation prioritaire dans l'académie de Créteil. Elle sera mise en relation avec des enquêtes de climat scolaire

menées dans cette même Académie auprès d'un échantillon de 1182 élèves de cycle 3, qui seront mobilisées pour contextualiser un certain nombre d'enjeux autour des questions traitées.

Bibliographie :

Barrère, A. (2002). Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents. *Déviance et Société, 26, 3-19.*

Debarbieux, É. (2016). *L'école face à la violence: décrire, expliquer, agir. Paris: Armand Colin.*

Frandji, D. (2012). 'Groupes à risque', 'besoins spécifiques : raison gestionnaire et ghetto épistémologique au service d'une redéfinition scolaire ? In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J.-Y. Rochex (Éd.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome 2. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?,* (p. 169-209). ENS éditions.

Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale.* Paris: Presses universitaires de France.

Moignard, B., & Rubi, S. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèges à l'heure de la sous-traitance ? *Carrefours de l'éducation, 36, 47-60.*

Moignard, B., & Rubi, S. (2018). Les figures de la déviance à l'école : les "élèves perturbateurs" comme analyseur de la transformation des milieux éducatifs et scolaires. *Education et sociétés,* (41), 43-61. https://doi.org/10.3917/es.041.0043

Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles.* Presses Universitaires de Rennes.

SYMPOSIUM 584 : SINGULARITE ET COMPLEXITE DES TERRITOIRES ULTRA-MARINS FRANÇAIS EN EDUCATION : QUELS CONTENUS D'ENSEIGNEMENT CONTEXTUALISES POUR MAYOTTE, LA REUNION ET LA POLYNESIE ?

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Georgeta STOICA, Philippe CHARPENTIER - Centre Universitaire et de Formation de Mayotte, Mayotte

Discutant.e.s : G. STOICA, P. CHARPENTIER

Texte de cadrage :

La France présente des entités ultra-marines aux statuts administratifs variés : La Réunion devient Département d'Outre-mer en 1946, Mayotte en 2011 et la Polynésie française demeure une collectivité territoriale. Dans ces entités ultra-périphériques aux identités et aux trajectoires uniques, la constitution française permet d'adapter une partie des programmes nationaux de l'école primaire aux contextes sociaux, historiques, culturels et artistiques de ces territoires. Pour autant, la spécificité de ces contextes pèse lourdement sur les manières d'engager le lien scolaire - et identitaire - avec la métropole et oriente indéniablement la formation initiale et continue des enseignants. En effet, le rapport des futurs enseignants à l'institution scolaire est orienté par les représentations vis à vis de 1) ce qui vaut d'être enseigné, 2) du rôle de l'enseignant et la place de l'élève dans la médiation et 3) du rapport identitaire à soi et à l'altérité, notamment pour ce qui

concerne la place et le statut de la langue, du patrimoine et des traditions régionales à l'école de la République. A cet effet, la co-présence à l'école de langues régionales se double d'un fond patrimonial culturel puissant bien souvent marginalisé, voire rejeté aux portes de l'école, au motif du localisme déclassé par ceux-là même qui portent la mission d'éduquer. L'intervention éducative en milieu scolaire questionne ainsi d'une part la généricité nécessaire à toute éducation nationale, d'autre part le localisme des savoirs mis à l'étude sous le feu d'un particularisme identitaire culturellement signifiant.

Si la médiation de la culture nationale opérée au regard des ressources et des spécificités locales amène indéniablement un effort de contextualisation de la part des enseignants, quelles dynamiques de (ré)appropriation, d'exclusion voire de déni s'opèrent, parfois à l'insu même des futurs professionnels, lors du choix didactique des contenus enseignés? Existe-t-il, à des degrés divers, une "compétence de contextualisation" chez ces enseignants ? Quels sont les processus d'apprentissage chez les élèves qui rendent spécifiques le contexte dans lequel ils se situent ?

En croisant les regards, ce symposium a pour objectif d'identifier comment et à quelles conditions se décline concrètement l'adaptation aux contextes des différents territoires, de façon contrastive mais non comparatiste.

Les communications sont centrées sur des approches didactiques et socio-anthropologiques concernant différentes disciplines d'enseignement. Il s'agira d'interroger les représentations respectives des étudiants professeurs du premier degré par rapport à la nécessaire prise en compte du contexte social, historique, linguistique, culturel et artistique de leur intervention pour en mesurer les limites et intérêts pour les élèves en termes d'apprentissages (Blanchet, Moore et Asselah Rahal, 2009 ; Luntadi, Tupin, 2012 ; Castellotti et Moore, 2012 ; Lenoir, 2014).

A La Réunion, la question du Moringue, danse patrimoniale pratiquée par les ancêtres et enseignée en Créole, sera investiguée du point de vue de ses enjeux éducatifs et identitaires en EPS, des formes corporelles et des modalités de médiation présentes sur l'Ile (Arnaud, 1986 ; Combeau-Mari, 2013).

A Mayotte et à la Réunion, les arts plastiques proposent une approche qui est centrée sur le vécu quotidien de l'enfant et la représentation sociale (Abric 2016, Jodelet 1989) de l'écosystème corallien.

En Polynésie Française, lors d'une étude longitudinale menée sur quatre années dans les atolls de Tuamotu, les observations in-situ des pratiques enseignantes du premier degré ont mis en évidence la nécessité d'une contextualisation des enseignements (Barbier, 2010 ; Varela, Thompson et Rosch, 1993).

La discussion de ces cas d'études ouvrira de nouvelles perspectives sur la pertinence de différents dispositifs d'enseignements ancrés dans la complexité des contextes.

Bibliographie :

Abric, J.-C. (2016). Pratiques sociales et représentations. Paris. PUF.

Arnaud, P. (1986). Objet culturel, objet technique, objet didactique. Formes et statuts des apprentissages. Epistémologie historique de la pédagogie des activités physiques et sportives - exemple de la natation: Lyon 19ème siècle. Revue STAPS 16-17, 43-55.

Barbier, J.M. (2010). Cultures d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens. Revue d'anthropologie des connaissances, vol 4,1(1), pp. 163-194.

Blanchet, J., D. Moore et S. Asselah Rahal. (2009). Perspectives pour une didactique des langues contextualisée. Paris. Éditions des archives contemporaines.

Castellotti, V. & Moore, D. (2012). Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire. L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration. Strasbourg. Études et ressources, division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.

Combeau-Mari E. (2013). Moraingy, mrenge, moring: Permanence et ré-invention des pratiques traditionnelles de combat dans les îles de l'océan Indien : Madagascar, Mayotte, Réunion. Revue Staps, 3(101), p. 69-80. DOI 10.3917/sta.101.0069

Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales. Paris. PUF.

Lenoir, Y. (2014). Les contextualisations de la pratique d'enseignement. Bulletin du CREAS, 2, 4-9.

Sauvage Luntadi, L. et Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. La situation professionnelle. Volume 1, numéro 1.

Varela, F.,Thompson, E. Rosch, E. (1993). L'inscription corporelle de l'esprit. Les couleurs des idées. Nanterre. Seuil.

CIS n°595 – « Contextualiser les enseignements à l'école primaire à Mayotte : entre représentations, propositions et réalités en classe en formation initiale »

Auteur.e.s : Philippe CHARPENTIER - Cufr Mayotte, Mayotte

Résumé :

Située dans l'Océan indien, entre Madagascar et la Tanzanie, l'île de Mayotte est française depuis 1843. Elle fait partie de l'archipel des Comores ; au même titre que les îles indépendantes depuis 1976 de Grande Comore, Anjouan et Mohéli. Territoire d'Outre-mer en 1946 au même titre que les autres îles de l'archipel des Comores, Mayotte décide par référendum de devenir un département d'Outre-mer en 2011.

L'île de Mayotte est peuplée depuis le IV e siècle par des Perses puis un important contingent marin de Bantous. Suivra par la suite une importante communauté venant de Madagascar. C'est dire qu'avant l'annexion française de Mayotte, des populations parlaient d'autres langues issues du Swahili, de l'Arabe, du Malgache (actuellement les langues les plus parlées à Mayotte sont le Shimaoré et le Shibushi même si d'autres langues minoritaires sont encore présentes sur l'île) et pratiquaient l'Islam comme religion (Laroussi, 2009).

Depuis la départementalisation du territoire de Mayotte, les programmes nationaux doivent être appliqués à l'école. En 2017 cependant, les programmes nationaux d'Histoire et de Géographie promulgués en 2013 pour le primaire et le collège sont adaptés aux spécificités historiques et géographiques des territoires ultra-marins dont Mayotte fait partie (Eduscol, 2017).

On peut noter à cet égard que le projet académique qui court de 2016 à 2019 n'en fait en toute logique pas mention. Le projet académique, ne mentionne en effet, dans son axe 3 « Etre disposé à… être disponible pour apprendre » que la reconnaissance d'une altérité culturelle à Mayotte pour

travailler la question du bien vivre ensemble et de « faire civilisation en faisant coexister des cultures et des langues différentes » (Vice-Rectorat de Mayotte, 2016).

Et pourtant la formation proposée au Centre Universitaire de Formation et de Recherche de Mayotte, en formation initiale des maîtres à travers les programmes d'enseignements du Master des Métiers Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation, demande aux étudiants-stagiaires se destinant au professorat du premier degré de préparer, proposer des séances de classes qui tiennent compte de la contextualisation dans plusieurs disciplines ; en tenant compte surtout du volet patrimoniale et culturel de l'île (Cufr de Mayotte, 2018).

Or, des auteurs se sont intéressés aux notions de contexte, contextualisation des enseignements (Blanchet et al. 2009 ; Lenoir, 2014). Si la notion de contexte apparaît plus comme un état qui peut être composé de différents paramètres, la notion de contextualisation en revanche correspond à un processus qui prend en compte des éléments du contexte pour préparer sa classe, pour faire classe (Bru, 1991 ; Bru, Altet, Blanchard-Laville, 2004 ; Sauvage Luntadi et Tupin, 2012).

Cette contribution aura pour objet de comprendre ce que les étudiants-stagiaires ont retenu de cette notion de contextualisation lors de leur formation initiale et ce qu'ils en font concrètement à l'école primaire.

C'est à partir d'un questionnaire distribué aux étudiants de M2 Meef, de la récension des titres et thèmes de leur dossier didactique et pédagogique que nous rendrons compte de leurs représentations, des propositions qu'ils font et de la réalité des propositions en classe lors et en dehors de ce dispositif de formation.

Bibliographie :

Blanchet, J., D. Moore et S. Asselah Rahal. (2009). Perspectives pour une didactique des langues contextualisée. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Bru, M. (1991). Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.

Bru, M., Altet, M. &. Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. Revue Française de Pédagogie. 148. 75-87.

Cufr de Mayotte (2018). Maquette du M2 MEEF.

https://www.ac-mayotte.fr/attachments/article/59/Projet%20Acad%C3%A9mique%202016-2019.pdf

Eduscol (2017). Adaptation des programmes nationaux d'histoire et de géographie pour l'outre-mer

http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/actualites/actualites/article/adaptation-des-programmes-nationaux-dhistoire-et-de-geographie-pour-loutre-mer.html

Laroussi, F. (2009). Mayotte. Une île plurilingue en mutation. Mamoudzou. Editions du Baobab.

Lenoir, Y. (2014). Les contextualisations de la pratique d'enseignement. Bulletin du CREAS, 2, 4-9.

Sauvage Luntadi, L. et Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. La situation professionnelle. Volume 1, numéro 1.

Vice-Rectorat de Mayotte (2016). Projet académique 2016-2019.

https://www.ac-mayotte.fr/attachments/article/59/Projet%20Acad%C3%A9mique%202016-2019.pdf

CIS n°617 – « Vers une formation contextualisée des enseignants des Tuamotu Gambier »

Auteur.e.s : Dominique BATLLE, Rodica AILINCAI - université Polynésie française, Polynésie française

Résumé :

L'archipel des Tuamotu Gambier comprenant 76 atolls répartis sur 2 millions de kilomètres carrés, dispose de 43 écoles sur 42 atolls dans un isolement géographique concentrique de (1) la Polynésie française dans l'océan Pacifique, (2) l'archipel des Tuamotu-Gambier de Tahiti, (3) des groupes d'atolls entre eux, (4) de chaque atoll et enfin (5) de chaque motu (îlot de l'anneau), dont celui où se situe chaque école. Huit aires linguistiques sont identifiées : le paumotu (sept variantes dialectales) et le mangarévien. L'isolement impacte la professionnalité et la vie quotidienne. Les enfants vivent dans un contexte particulier et unique, loin d'un enseignement et de pratiques qui se veulent homogènes et généralisées. Le peu de fréquence de passage des formateurs pose la question d'une formation continue opérationnelle. Une étude préalable dans un cadre d'inspections et visites a permis de mettre en exergue des pratiques peu ou pas contextualisées, sans effet tangible sur les apprentissages des élèves. L'opportunité d'un choix de formation axé sur l'enseignant et sur ses actions en classe est apparue déterminante. La question de recherche est : « quel type de dispositif pour une formation continue adaptée à l'évolution des pratiques des enseignants et à une dynamique d'auto-formation dans ce contexte ?».

Ancrage théorique

L'approche phénoménologique s'attache (1) aux phénomènes perçus, (2) à ce qui apparaît à la conscience comme réalité, (3) à l'incidence sur le ici et le maintenant dans la formation continue. Elle pose le développement individualisé d'une identité professionnelle spécifique et d'une pratique unique appartenant à l'individu-enseignant - la culture propre- (Theureau, 2011), dans une dynamique intentionnelle - la culture d'action - (Barbier, 2010), une dimension collective de l'activité - la culture partagée - (Barbier, 2010) et des configurations d'activité collective (Veyrunes, 2011).

Problématique et hypothèse de recherche

L'apport de cette approche dans la formation continue des enseignants des Tuamotu Gambier contribue-t-elle à l'évolution des pratiques sur site isolé ? Nous posons l'hypothèse qu'un dispositif innovant de formation continue, basé sur les théories phénoménologiques dans l'acte de formation, ouvre l'enseignant à de nouvelles démarches et à une transformation au sein de l'activité. Un accompagnement longitudinal a permis l'acquisition des prérequis nécessaires. Durant 3 années, des modules de formation ont été développés : collaboratifs, dynamisant la collaboration entre pairs et entre pairs et formateurs ; participatifs, développant l'intentionnalité et enfin recherche-action-formation, liant concepts et savoirs au contexte. L'étude présentée dans cette communication porte sur la 4ème année, c'est à dire l'apport d'une approche phénoménologique sur les conséquences pratiques des actions des enseignants sur leur propre activité et le processus de transformation qui en découle.

Méthode

Le recueil des données consiste en l'enregistrement vidéo des séances de classe d'enseignants professant sur site isolé : avant formation, après formation (N=18 vidéos, de 2 séances ; 3

enseignants dans 3 écoles différentes) et des formations effectives (N'= 4 jours de formation dans 3 écoles).

Analyse

L'analyse des données, actuellement en cour de réalisation, se base sur la méthode du cours d'action de Theureau (2006), étudiant les retours réflexifs : l'auto-confrontation individuelle et collective et la transformation dans l'action permettent l'émergence d'une acceptation individuelle de savoir faire et savoir être propre à chacun. Les perspectives et l'étude du corpus en cours amèneront à étudier en quoi et comment la transformation s'est opérée ainsi que sa durabilité, preuve d'une dynamique d'autoformation.

Bibliographie :

Barbier, J.M. (2010). Cultures d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens. Revue d'anthropologie des connaissances, vol 4,1(1),pp. 163-194.

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

Theureau, J. (2011) Appropriation 1, 2, 3 ou Appropriation, Incorporation & Inculturation. Journée Ergo-Idf. Appropriation & Ergonomie. CNAM, Paris.

Veyrunes, P. (2011). Formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches (non publiée). Toulouse : Université de Toulouse II

CIS n°618 – « Moring à lékol. Approche anthropo-didactique de l'interculturalité à l'école réunionnaise »

Auteur.e.s : Nathalie WALLIAN (1), Delphine BODY (1), Jérémie BRIDE (2) - (1) Laboratoire ICARE, ESPE, Université de La Réunion, Réunion, (2)Université de Tsububa, JP, Japon

Résumé :

Cadre théorique

Art martial dansé pratiqué autrefois par les esclaves réunionnais et patrimoine mémoriel, le Moringue réunionnais oscille entre le spectacle, le sport compétitif et la pratique rituelle ancestrale. En traversant le temps, le Moringue voit se diversifier les modalités de la pratique et les techniques corporelles sur un mode « arrangé », pour mieux se déployer dans les espaces communautaires et culturels. Véritable outil de médiation interculturelle transmis de façon confidentielle par les Maîtres, il permet faire lien entre les élèves et leur héritage patrimonial tout en leur trouvant une place dans la communauté scolaire. La question du choix des objets culturels pris pour support éducatif devient alors décisive : comment et sous quelles conditions les pratiques corporelles locales peuvent-elles intégrer l'école primaire pour impulser une médiation à la culture patrimoniale, aux savoirs issus de la pratique physique ainsi qu'une relation auto-constructive à l'altérité ? A quelles conditions le Moringue à l'école primaire représente-t-il une activité-support et quel traitement didactique opérer du débutant à l'initié, a fortiori si l'enseignement se fait en Créole ?

Problématique

Dans les pratiques enseignantes, la contextualisation est à la fois primordiale, paradoxale et problématique. L'école n'est pas simplement un lieu de transmission de savoirs didactisés : elle est

également un espace de rencontre de soi avec l'altérité. La dynamique interculturelle permet de tisser un lien entre l'intime et le familial, entre la communauté et le national, entre le patrimonial et le global. En contextualisant les savoirs dans l'intervention éducative, l'enseignant opère un retournement à la fois identitaire et socio-culturel, de nature quasi anthropologique : aux confins du didactique et des didactiques, c'est le rapport contextualisé aux savoirs et à l'identité de l'élève qui est questionné par le dialogue de l'inter-vention éducative.

Quel est l'intérêt éducatif du Moringue et quelles finalités éducatives lui assigner ? Sur quelles conceptions de cette pratique fonder une intervention éducative à l'écoute des attentes des usagers comme de leurs parents ; à quelles conditions intégrer cette pratique corporelle régionale dans un projet de classe et quel traitement didactique opérer pour identifier les étapes de construction du débutant au Moringué initié ? Quelle approche interdisciplinaire proposer pour intégrer cette culture dans un parcours éducatif en arts socialement et culturellement contextualisé ? Dans quelle mesure et comment le Moringue peut-il opérer une médiation de l'identité culturelle réunionnaise à l'adresse des publics scolaires ?

Méthode

L'étude 1 porte sur l'approche technologique de l'objet culturel Moringue à partir du support vidéo de 2 finales régionales de compétition de Moringue. L'étude 2 tente de cerner les représentations initiales des futurs PE l'ESPE de La Réunion (N = 105 x 2 ; T = 2h) à partir a) d'un questionnaire et b) du test vidéo « EPS et Interculture ».

Résultats

Même si les étudiants-futurs PE- reconnaissent la nécessité d'une contextualisation et d'une approche interculturelle dans l'éducation -et dans l'EPS en particulier-, ils ne peuvent ni définir la pratique du Moringue de façon appropriée ni en formuler l'intérêt éducatif pour l'école primaire. Le fait d'identifier et d'analyser ce qui fait obstacle à la présence du Moringue à l'école permet de requestionner leur rapport à l'histoire coloniale de l'île et leur propre rapport identitaire, ceux-ci pouvant les empêcher d'intégrer cette pratique corporelle culturelle dans leur enseignement voire de lui reconnaître tout intérêt éducatif et didactique.

La perspective est ouverte pour l'analyse des conditions d'intégration du Moringue à l'école primaire à La Réunion mais également de la manière dont une culture patrimoniale peut -et doit- être intégrée à l'école.

Bibliographie :

Alaoui, D., & Lenoir, A. (2014). L'interculturel et la construction d'une culture de la reconnaissance. Québec: Groupéditions, Collection universitaire.

Arnaud, P. (1986). Objet culturel, objet technique, objet didactique. Formes et statuts des apprentissages. Epistémologie historique de la pédagogie des activités physiques et sportives - exemple de la natation: Lyon 19ème siècle -. Revue STAPS 16-17, 43-55.

Combeau-Mari E., (2013). Moraingy, mrenge, moring: Permanence et ré-invention des pratiques traditionnelles de combat dans les îles de l'océan Indien : Madagascar, Mayotte, Réunion. Revue Staps, 3(101), p. 69-80. DOI 10.3917/sta.101.0069

Fuma, S. & Dreinaza, JR. (1992). Le Moring Art guerrier. Saint André : Editions océan.

Sauvage-Luntadi, L., & Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au coeur de la situation d'enseignement-apprentissage. Revue Phronesis, 1(1), 102-117.

CIS n°633 – « Environnement insulaire : éducation et représentations sociales de l'écosystème corallien dans des écoles primaires de Mayotte et la Réunion »

Auteur.e.s : Georgeta STOICA (1), Jocelyne FERRARIS (2), Pascale CHABANET (2), Lola MASSE' (2) - (1) Centre Universitaire et de Formation de Mayotte, Mayotte, (2) IRD UMR ENTROPIE, France

Résumé :

Dans la vaste littérature des représentations sociales (Abric, 2003; Doise, Clemence & Lorenzi-Cioldi, 1992; Jodelet, 1989; Moscovici, 1961; Garnier, 2002), peu d'études concernent la représentation sociale de la nature et de l'environnement (Castro & Lima, 2001; Castro, 2003; Rouquette et al., 2005; Desrochers, Ferraris, & Garnier, 2014; Michel-Guillou, 2014, Chabanet et al. 2018). Cette communication sur les représentations sociales de l'écosystème marin à partir de dessins d'enfants apparaît comme pouvant combler un manque et contribuer à la compréhension de la question de l'environnement et de la conservation de la biodiversité en milieu insulaire et notamment dans le contexte des écoles primaires de l'île de Mayotte et de la Réunion.

Inscrit dans différents contextes environnementaux et socio-économiques, le programme de recherche RESO-ECORAIL qui est à la base de cette présentation a permis de saisir les différences et ressemblances de représentations de l'écosystème corallien dans des sites contrastés notamment du point de vue culturel, géographique et écologique, tout en tenant compte de l'implication des professeurs des écoles dans les activités du projet mais aussi des spécificités des rapports des élèves avec les milieux littoraux.

La mallette pédagogique MARECO sur les récifs coralliens, « Le récif entre nos mains », a constitué le support de l'activité de recherche dans le but d'éduquer les élèves à l'écosystème corallien et elle a été intégrée de différentes façons par les professeurs des écoles dans leurs enseignements réalisés à un niveau pluridisciplinaire (es. arts plastiques, sciences de la vie et de la terre, géographie).

L'outil principal de recherche a été le dessin réalisé dans les classes niveau CE1 dans le but d'analyser et identifier les représentations que les enfants se font du récif corallien. Basé sur un protocole scientifique rigoureux, globalement plus de 1300 dessins ont été collectés auprès de 466 élèves de CE1 de 20 écoles publiques, sur la base de deux consignes « dessine-moi la mer » et « dessine-moi le récif corallien », dont la deuxième avant et après l'utilisation de la mallette MARECO. Un protocole de recherche a été mis en place en collaboration avec les professeurs de l'école qui ont utilisé la mallette pédagogique pour deux mois en l'adaptant parfois en fonction du contexte local. Dans le cadre du protocole, les mêmes séquences de jeux ont été animées auprès des enfants afin d'inculquer des notions identiques aux différentes classes, sur la biodiversité, les perturbations et les usagers de la mer, puis la mallette a été laissée aux enseignants pendant deux mois avant le retour des scientifiques en classe.

Cette communication présente d'une manière réflexive les differentes façons d'utilisation de la mallette par les enseignants mais aussi les représentations que les élèves ont du récif corallien en fonction du contexte régional. On a pu observer que l'effet région mais aussi le contexte local est bien sur très marqué, nuancé par les critères de choix des écoles (milieu urbain, rural ou côtier). A noter que dans le contexte français, contrairement à des pays étrangers comme Madagascar où la

pêche constitue un moyen de subsistance vital, la représentation de la mer chez les enfants est davantage reliée aux activités récréatives ou sociales et influencée par l'environnement contextuel et géographique. Suite aux échanges et aux entretiens réalisés avec les professeurs des écoles, on a pu observer que la mallette MARECO peut être intégrée dans les enseignements proposés aux élèves de niveau CE1 mais plusieurs critères agissent sur cette décision en fonction des intérêts des professeurs, des particularités du contexte local, croyances, qui puissent agir d'une façon ou d'autre sur les représentations sociales des élèves mais aussi sur la transmission des savoirs continue qui va au-delà du contexte de l'école.

Bibliographie :

Abric, J.-C., (2003), Méthodes d'étude des représentations sociales. Ramonville-SaintAgnès: Erès

Castro, P., & Lima M. L. (2001), Old and new ideas about the environment and science. An exploratory study. Environment and Behaviour, 33(3), 400–423.

Castro, P. (2003). Pensar a natureza e o ambiente-alguns contributos a partir da Teoria da Representações Sociais. Estudos de Psicologia, 8(2), 263–271.

Doise, W., Clemence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1992) Représentations sociales etanalyses des données. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble

Moscovici, S. (1961), La psychanalyse son image et son public. Paris : Presses universitaires de France.

Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales. Paris : Presses universitaires de France.

Garnier, C., & Doise, W. (Dir.). (2002), Les représentations sociales : balisage du domaine d'études. Montréal : Éditions Nouvelles.

SYMPOSIUM 587 : CONSEILS D'ELEVES, CONSEILS MUNICIPAUX : INTERROGER LES FORMES DE PARTICIPATION DES ENFANTS ET LA MEDIATION DES ADULTES

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Bruno FONDEVILLE (1), Véronique ROUYER (2) - (1)UMR EFTS, France, (2)Laboratoire de Psychologie, France

Discutant.e.s : Stéphane CORMIER

Texte de cadrage :

L'éducation à la citoyenneté constitue un champ de réflexion et de travaux en sciences humaines et sociales qui interroge la contribution des dispositifs pédagogiques dans la construction des rapports à la citoyenneté des enfants et des jeunes et ce, dans différents contextes éducatifs (Horgan et al., 2015 ; Percy-Smith & Thomas, 2010). En privilégiant une approche pluridisciplinaire de ce champ d'étude, ce symposium vise à explorer la contribution de dispositifs visant l'expérimentation de l'exercice démocratique auprès des enfants en s'interrogeant tout aussi sur les formes de participation sollicitées par de tels dispositifs que sur la médiation des adultes.

Que cela soit dans les écoles ou à l'échelle d'une municipalité, le conseil apparait comme un dispositif emblématique des politiques éducatives et publiques visant, auprès des jeunes générations, un apprentissage dit actif de la citoyenneté (Haeberli, Pagoni & Maulini, 2017). La

participation des enfants à des instances de délibération et de décision ne va pourtant pas de soi : comment sont-ils accompagnés par les adultes ? Quel statut conféré à cet accompagnement au regard des caractéristiques d'un dispositif visant l'exercice de la démocratie ? Dit autrement, comment éduquer les enfants à la citoyenneté sans instrumentaliser leur participation à des instances comme les conseils municipaux ou les conseils d'élèves ?

Bibliographie :

Connac, S. (2009). Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école. ESF : Paris.

Haeberli, P., Pagoni, M. & Maulini, O. (sous la direction de). (2017). La participation des élèves : effet de mode ou nécessité ? L'harmattan.

Horgan, D., Forde, C., Parkes, A., Martin, S., Mages, L. & O'Connell, A. (2015). Children and young people's experiences of participation in decision-making at home, in schools and in their communities. Dublin : Department of Children and Youth Affairs.

Pagoni, M. (2010). La gestion des conseils de classe à l'école primaire : quelle professionnalité de l'enseignant ? Travail et formation en éducation, n°5.

Percy-Smith, B. & Thomas, N. (Eds.) (2010). Handbook of children's participation : Perspectives from theory and practice. London : Routledge.

CIS n°556 – « La participation des enfants dans les conseils municipaux : regards croisés des enfants, des promoteurs du dispositif et des chercheurs »

Auteur.e.s : Stéphanie CONSTANS (1), Véronique ROUYER (2), Jessica BRANDLER-WEINREB (3) - (1)Centre de Recherche en Education de Nantes (EA 2661), France, (2)Laboratoire de Psychologie EA4139, Université de Bordeaux, France, (3)Centre Émile Durkheim, Université de Bordeaux / Centre de Recherches et de Documentation des Amériques, Université Paris 3, France

Résumé :

La participation des enfants à différents niveaux de la vie (local, départemental, régional, national et européen) fait l'objet de débats et de réflexions depuis l'adoption de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) (Bartos, 2016 ; Horgan, Forde, Parkes, Martin, Mages & O'Connell, 2015 ; Lansdown, 2001 ; Percy-Smith, 2016 ; Percy-Smith & Thomas, 2010). Depuis l'élaboration de l'échelle de participation de Hart (1992), il est possible de distinguer différents niveaux de participation de l'enfant à la vie de la Cité (de la manipulation de l'enfant par l'adulte à la prise de décision partagée par l'enfant et l'adulte). Dans le cadre de cette communication, nous examinons la participation de l'enfant élu.e dans une des plus anciennes structures à visée participative en France : le conseil municipal des enfants ou des jeunes (CMEJ) (Koebel, 1997 ; Rossini, 2001). Ce dispositif s'inscrit dans une double démarche politique et pédagogique (Koebel, 2013 ; Rossini, 2001). Cependant, selon les logiques et dynamiques locales, il existe une diversité des formes de mise en œuvre, d'organisation et de fonctionnement à différents niveaux (tranche d'âge des enfants, modalités d'élection, durée du mandat et aménagements de celui-ci, modalités de fonctionnement et séances plénières, etc.) (Rossini & Vulbeau, 1992). Des analyses ont pu émettre un certain nombre de critiques sur ce dispositif. Certaines soulignent une forme de mimétisme des CME avec celui des conseils municipaux des adultes et une certaine mise en scène des enfants siégeant au CME (Blatrix,

1998 ; Koebel, 2013). D'autres questionnent la représentativité des enfants élu.e.s, en termes d'âge, de classe sociale, etc. (Blatrix, 1998 ; Koebel, 2000 ; Wyness, 2009), ainsi que la diversité des conceptions de la citoyenneté des enfants, du rôle et de la place de l'enfant-citoyen.ne derrière la promotion affichée de la citoyenneté par les promoteurs du CME (Koebel, 2000). Des analyses mettent également en exergue l'existence d'un régime de consensus dans ces instances, ainsi que d'un processus de dépolitisation (Boone, 2013) et d'une vision « aseptisée » du monde social, dépourvue de clivages sociaux et/ou politiques (Blatrix, 1998). Enfin, certaines analyses interrogent les rapports adultes / enfants à travers le dispositif qui reste très contrôlé par l'environnement adulte (Koebel, 2013 ; Nyr & Perry-Hazan, 2016). Cependant, peu de travaux examinent le point de vue des enfants sur leur expérience d'élu.e.s. Les données présentées dans cette communication sont issues de l'étude exploratoire conduite entre octobre 2016 et mai 2017, comprenant des entretiens semi-directifs menés auprès de 18 enfants élu.e.s au CME (11 garçons et 7 filles, âgé.e.s entre 10 et 11 ans) au cours de la deuxième année du mandat, et auprès des promoteurs du dispositif (élues en charge de l'enfance et de l'éducation, responsable du service Enfance et conseillère technique CME, responsable de l'animation du CME), ainsi que des observations des trois commissions mensuelles. L'analyse des résultats portera plus spécifiquement sur la caractérisation de la participation des enfants à ce dispositif et la question des rapports enfant(s)-adulte(s) (animateurs, élu.e.s, etc.), en croisant les points de vue des enfants, des promoteurs du dispositif et des chercheurs.

Bibliographie :

Hart, R. (1992). Children's Participation: From Tokenism to Citizenship, Innocenti Essays No. 4 (Florence: unicef, 1992).

Percy-Smith, B. & Thomas, N. (Eds.) (2010). Handbook of children's participation: Perspectives from theory and practice. London : Routledge.

Rossini, N. (2001). Quand l'expérimentation citoyenne mène à l'expérience sociale : sur les pas des conseils d'enfants et de jeunes. In A. Vulbeau (dir.), La jeunesse comme ressource (pp. 199-212). Ramonville Saint-Agne : Erès.

Rossini, N., & Vulbeau, A. (1992). Les conseils municipaux des enfants et de jeunes. A la recherche d'un dispositif de participation. Paris: Anacej IDEF FAS, Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles.

Wyness, M.G. (2009). Children representing children: Participation and the problem of diversity in UK youth councils. Childhood, 16(4), 535–552.

CIS n°560 – « Ce que disent les institutions des conseils d'enfants et de jeunes : entre vertus éducatives et promesses démocratiques »

Auteur.e.s : Valérie BECQUET - Université de Cergy-Pontoise, France

Résumé :

Les préoccupations des pouvoirs publics aux niveaux européen et national pour la citoyenneté des enfants et des jeunes ne sont pas récentes. Cette mise à l'agenda est productrice de discours sur ces publics et sur les enjeux de l'accès à la citoyenneté et donne également lieu à la valorisation et à la mise en œuvre de dispositifs destinés à la soutenir. La citoyenneté fait ainsi l'objet d'une instrumentation qui désigne un processus de choix et d'usage des outils (des techniques, des moyens

d'opérer, des dispositifs) permettant de « matérialiser et d'opérationnaliser l'action gouvernementale » et la résolution des problèmes inhérents à ce choix (Lascoumes et Le Galès, 2004 :12). Un instrument d'action publique est en effet défini comme « un dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur » (Lascoumes et Le Galès, 2004). Dans les secteurs de l'éducation et de la jeunesse, l'analyse de l'action publique met en évidence que trois principaux instruments coexistent : législatif et réglementaire ; conventionnel et incitatif et informatif et communicationnel. Chacun d'eux privilégie des dimensions de la citoyenneté (juridique, politique et civile) et s'adresse autant aux élèves qu'aux enfants et aux jeunes. Cette typologie constitue un outil pour saisir le sens de l'action publique, mettre en évidence les préférences des décideurs pour certains types de dispositifs et rappeler que des dispositifs hétérogènes cohabitent et structurent les expériences enfantines et juvéniles. Les conseils appartiennent à la catégorie « informatif et communicationnel ». Ce type d'instrument est souvent considéré comme « nouveau », comme proposant des formes de régulation politique « moins dirigistes » et comme des alternatives pour agir (Lascoumes et Le Galès, 2004). Dans les secteurs de l'éducation et de la jeunesse, les références à ce type de dispositif apparaissent dans les discours publics d'après-guerre sans pour autant donner lieu à une opérationnalisation. Du côté de l'éducation, elles sont concomitantes de l'émergence d'une vie scolaire (Soussan, 1988 ; Roudet, 1994) et du côté de la jeunesse, elles renvoient à la volonté d'associer les organisations de jeunesse à l'élaboration des politiques publiques dans un contexte de reconstruction. Progressivement, ils ont rejoint le catalogue des « solutions » visant à traiter des problématiques de citoyenneté et se sont développer dans ces secteurs à différents échelons institutionnels et territoriaux.

Cette communication vise à interroger le recours à ce type de dispositif pour prendre en charge la question de la citoyenneté des enfants et des jeunes. A quelles problématiques socio-politiques affirme répondre à la mise en place d'un conseil ? Quelles en seraient les vertus et les promesses et dans quelle mesure peuvent-elles être articulées aux enjeux d'éducation à la citoyenneté et, plus généralement à des enjeux démocratiques ? Quels liens peuvent être fait avec les préoccupations soulevées par la démocratie participative ? Pour répondre à ces questions, la communication prendra appui sur les discours publics accompagnant la création de ce type de dispositif et mettra en évidence leur évolution que ce soit en matière d'objectifs assignés que de publics concernés.

Bibliographie :

Bacqué, M-H et Sintomer, Y. (dir.). (2011). La démocratie participative. Histoire et généalogie. Paris : La Découverte.

Halpern, C., Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2014). L'instrumentation de l'action publique. Paris : Presses de la FNSP.

Lascoumes, P. et Le Galès P. (2004). Gouverner par les instruments. Paris : Presses de Sciences Po.

Loncle, P., Cuconato, M., Muniglia, V. et Whalter, A. (ed.). (2012). Youth participation in Europe. Beyond discourses, pratices and realities. Bristol : The Policy Press.

Roudet, B. (1994). Conseil des délégués et droits des élèves. Quelle citoyenneté des lycéens pour quelle évolution du système scolaire ?. Savoir, 3.

Soussan, M. (1988). Vie scolaire : approche socio-historique ». Revue française de pédagogie, 83, 39-49.

CIS n°588 – « Titre : Les conseils des élèves à l'école élémentaire : Quelle place pour la délibération ? »

Auteur.e.s : Nathalie PANISSAL, Bruno FONDEVILLE - UMR EFTS, France

Résumé :

Les conseils d'élèves sont cités à plusieurs reprises dans les programmes d'éducation morale et civique de 2015 comme des exemples de pratiques permettant la participation des élèves à la vie de classe, et plus largement de l'école. Les conseils sont une référence pour de nombreux enseignants de l'école primaire, ils puisent leur origine dans les pratiques de classes collaboratives inspirées de Freinet et Oury et sont conçus comme des espaces où les élèves peuvent échanger, débattre et prendre part à la vie scolaire aussi bien sur le plan organisationnel que relationnel. Ils concourent ainsi à responsabiliser les élèves. Néanmoins, les travaux dans le champ montrent que la participation des élèves est loin d'aller de soi et que les enseignants éprouvent des difficultés à mener de front les enjeux éducatifs et politiques sous-jacents. La problématique majeure posée par ces pratiques participatives est la question de la distance entre la société et l'école et la tendance à mettre un maximum de distance entre le politique et la classe. Déjà en 1995 Audigier évoquait l'écueil des 4R (résultats, référentiel consensuel, valorisation du réalisme et refus du politique) et le fait que les enseignants ont tendance à prioriser le vivre ensemble au détriment du politique.

Dans cette communication nous nous intéresserons au conseil d'élève non relié à une discipline scolaire particulière mais dont l'objectif est de former le citoyen et de l'initier à la démocratie. Le focus sera mis sur les interventions des enseignants dans les débats et les prises de décisions des membres du conseil sur les problèmes inscrits à l'ordre du jour. Nous examinons en particulier la nature et les effets de ces interventions sur l'orientation des échanges développés par les élèves.

Les corpus de conseils étudiés ici sont tirés des observations réalisées auprès de deux enseignantes exerçant toutes les deux en CM1-CM2 dans une école relevant de l'éducation prioritaire. Ils sont constitués de la captation vidéo de quatre conseils d'élèves (deux pour chaque classe) et des entretiens d'auto-confrontation ayant suivi les observations. Une analyse de contenu des échanges entre les membres du conseil est conduite en double aveugle par les chercheurs pour faire émerger les thématiques débattues, suivie d'une analyse argumentative (Plantin, 1996) destinée à rendre saillante la structure des jeux argumentatifs au sein du conseil.

Les premiers résultats montrent que quels que soient les thèmes des conseils, les enseignants les conçoivent comme un exercice de discussion, d'échanges entre les élèves orienté vers une décision. Le focus porté sur l'orientation argumentative des enseignants montre, comme cela a déjà été observé dans de nombreux travaux (Haeberli, 2007), que leur conception éducative de la participation des élèves insiste sur le respect d'autrui et l'aspect pacifique du vivre ensemble. L'initiation à la pratique démocratique des élèves est rabattue au vote et à l'expression de la majorité, le politique est ainsi réduit au vivre ensemble. Le temps nécessaire à la construction d'un problème, à son exploration et à sa résolution via la délibération n'est pas intégré aux pratiques enseignantes observées. L'enquête nécessaire pour conceptualiser les conflits comme un processus de travail sur des phénomènes humains est empêchée par l'urgence du vote majoritaire et ne permet pas aux élèves de comprendre que la démocratie créatrice est une enquête menée par une communauté d'enquêteurs (Dewey, 1967). Nous concluons sur le risque d'enseigner véhiculer par ces pratiques éducatives (Legardez, 2006).

Bibliographie :

Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. Spirale, 15, 61–89.

Dewey, J. (1967). La théorie de l'enquête. Paris : PUF. Traduction Gérard Deledalle de Logic: The Theory of Inquiry, 1938.

Haeberli, Ph. (2007). Les conseils d'enfants en Suisse. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 44, 79-84.

Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives ; quelques points de repères. In Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives (pp. 19-31) Paris : ESF.

Plantin, C. (1996). Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas. Langue française, 112, 9-30.

CIS n°591 – « Enseignants et Artistes : regards croisés sur la médiation des adultes dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté »

Auteur.e.s : Mandarine HUGON (1), Véronique ROISIN (2) - (1) ERACE, université d'Orléans, France, (2) ESPE CENTRE VAL DE LOIRE, ERCAE, université d'Orléans, France

Résumé :

Cette étude interroge les formes d'engagement et de participation de l'Enseignant dans la mise en pratique de conseils d'élèves et celles de l'Artiste dans la mise en œuvre d'un dispositif « théâtre et citoyenneté ». En quoi ces pratiques peuvent-elles être source d'apprentissage et d'engagement citoyen pour les jeunes ?

Plus précisément, nous avons questionné dans un premier temps, la pratique d'enseignants du second degré au sein de conseils coopératifs d'élèves, à partir de l'analyse catégorielle d'un corpus d'entretiens semi-directifs auprès de six enseignants de collège pratiquant le conseil coopératif, de profils différents et d'expériences variées.

Trouvant son origine dans la pédagogie de Célestin Freinet au milieu du vingtième siècle, le conseil coopératif ou conseil d'élèves est l'instance de régulation de la vie de classe composée des élèves et de leur maître. Si la pratique du conseil coopératif s'observe dans les écoles primaires, elle se fait plus rare dans le secondaire, le contexte étant plus complexe (pluralité de salles de classe ; enseignants différents par discipline ; moins de formation en second degré sur cette pratique…). Cette étude cherche alors à identifier les facteurs qui permettent de décrire l'engagement d'enseignants du second degré dans des pratiques de la pédagogie coopérative et spécifiquement dans celle du conseil coopératif alors même que le contexte n'est pas facilitateur. D'après l'analyse qualitative, l'ensemble des enseignants interrogés ont pour objectif de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages. Néanmoins, des postures enseignantes différentes sont repérées notamment quant à la place qu'ils/elles s'attribuent au sein du groupe classe lors des conseils coopératifs : place d'enseignant, d'animateur dans le sens « organiser, accompagner » ou encore faisant partie intégrante du groupe.

Dans un second temps, nous avons analysé la pratique d'une metteur en scène, Françoise Coupat, dans le cadre d'un dispositif « théâtre et citoyenneté » proposé en France et en Tunisie auprès

d'adolescents. Il s'agit de l'organisation de stages théâtre auprès de jeunes donnant lieu à des lectures-spectacles, conférences et débats, avec pour support un conte : « La chose publique ou l'invention de la politique » (2011) du politologue Philippe Dujardin. Tout en mettant en lumière les apports de l'expérience théâtrale en termes d'expérience citoyenne, nous cherchons à repérer et à questionner des indicateurs d'éducation à la citoyenneté dans la mise en œuvre d'un tel projet théâtral, en analysant les formes d'engagement dans l'expérience vécue et racontée par Françoise Coupat.

La formation des jeunes au théâtre « suggère une approche profondément différente de l'acte éducatif qui allie, dans une pédagogie active de projet, à la fois une pratique personnelle, des relations aux œuvres et un indispensable travail intellectuel sur ces expériences » (Carasso, 2005, p. 45). Cela nécessite d'agir mais aussi d'éprouver et de réfléchir, trois facteurs nécessaires au développement de la conscience citoyenne. Notre analyse qualitative s'appuyant sur des observations participantes et quatre entretiens non directifs avec la metteur en scène montre que cette dernière se donne un rôle de médiation dans ce dispositif et fait effectivement appel à ces trois facteurs.

En croisant les résultats de ces deux études, nous mettons en évidence les différentes formes de médiation des adultes, liées à leur engagement dans le dispositif, et leurs effets sur l'engagement citoyen des jeunes. Ces résultats d'enquête qualitative nous amènent à interroger la formation pour contribuer à l'accompagnement des enseignants dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté : comment permettre aux enseignants de développer une citoyenneté dite « incarnée », afin d'encourager l'engagement citoyen des élèves ?

Bibliographie :

Besson, J.-L. (2005/2). Le théâtre à l'école, entre art et pédagogie. *Etudes théâtrales, 34*, p. 21-26.

Carasso, J.G. (2005). *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*. Toulouse : Editions de l'attribut.

Connac S. (2016). *Apprendre avec les pédagogies coopératives – Démarches et outils pour l'école* (6ème édition). Paris : ESF Editeur.

Dewey J. (1916) *Démocratie et Éducation.* Paris : Armand Colin (2011)

Grootaers D. et Tilman F. (2016). *Le défi pédagogique, Émanciper par l'action sociale et l'éducation.* Bruxelles : Couleurs livres ASBL.

Ravez, C. (2018). Regards sur la citoyenneté à l'école. *Dossier de veille de l'IFE, 125*, ENS de Lyon.

CIS n°602 – « Le point de vue des enfants sur les conseils d'élèves : Expérience sociale et appropriation du dispositif »

Auteur.e.s : Marie HUET (1), Yoan MIEYAA (1), Ania BEAUMATIN (1), Frédéric FOURCHARD (2) - (1) Université de Toulouse Jean Jaurès, France, (2) Université d'Albi Champollion, France

Résumé :

Dans le cadre de cette communication, nous présenterons une étude centrée sur l'analyse du discours d'élèves scolarisés en école élémentaire à propos de leur expérience d'un dispositif éducatif mis en place dans leurs établissements : le conseil d'élèves.

Nos travaux en psychologie du développement interrogent plus largement les apports de l'éducation à la citoyenneté au processus de socialisation de l'enfant. En référence au modèle de la socialisation plurielle et active (Baubion-Broye, Dupuy & Prêteur, 2013), nous considérons que la construction du rapport à la citoyenneté de l'enfant passe par une pluralité d'expériences éducatives, plus ou moins formellement liées à la citoyenneté, tout au long de son développement. Ces expériences vécues au sein des différents milieux de vie (l'école, la famille, le groupe des pairs, etc.) vont contribuer, par le jeu de processus psychologiques tels que l'appropriation, la hiérarchisation des valeurs, ou l'objectivation, à la construction de l'enfant comme personne et citoyen.

Choisir de s'intéresser au « point de vue » des sujets (Montandon & Osiek, 1997), c'est soutenir une posture scientifique et théorique claire : la réalité est une construction psychosociale qui s'élabore dans l'expérience que les sujets font du monde réel. Dans cette perspective socioconstructiviste et interactionniste, l'enfant peut être considéré au même titre que l'adulte comme un acteur social à part entière - avec ses caractéristiques propres - dont le point de vue peut être pris en compte et analysé pour l'étude compréhensive des processus à l'œuvre dans la construction de sa personne et de son rapport au monde. Notre contribution s'inscrit de fait dans le courant des recherches actuelles sur la participation et l'exercice de la citoyenneté à l'école, qui tendent à reconnaître et à (re)valoriser la parole de l'enfant dans l'étude compréhensive de sa contribution au lien social (Belanger, 2018 ; Bozec, 2018 ; Zotian, 2014).

L'étude que nous présentons ici porte sur l'analyse qualitative des expériences éducatives de la citoyenneté telles que vécues et rapportées par une quarantaine d'élèves scolarisés dans deux écoles élémentaires de la région de Toulouse, concernant leur participation au dispositif du conseil d'élèves. Les enfants, âgés de 6 ans à 11 ans, ont participés à des entretiens semi-directifs visant à recueillir leur point de vue sur le dispositif. Il s'agit ici d'apprécier la contribution du dispositif de conseil d'élèves au processus de construction de soi comme citoyen chez ces enfants (compréhension des enjeux du dispositif, appropriation de connaissances spécifiques sur la citoyenneté, élaboration d'un modèle de soi comme « citoyen »), en considérant à la fois les effets de l'expérience personnelle qu'ils ont du dispositif (qui peut être plus ou moins signifiante, plus ou moins positive) et de leur âge (qui renvoie à des capacités réflexives, discursives et sociales différentes ainsi qu'à des besoins ou attentes spécifiques).

Les résultats issus de l'analyse de contenu thématique des discours seront présentés de façon à éclairer les formes de participation des enfants au dispositif du conseil d'élèves à partir de ce qu'ils en comprennent, du sens et de la valeur qu'ils lui accordent. Les perspectives ouvertes porteront sur

les apports de ce type d'expérience éducative au processus de construction du rapport à la citoyenneté chez les enfants.

Bibliographie :

Baubion-Broye, A., Dupuy, R., & Prêteur, Y. (2013). Penser la socialisation en psychologie : actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu. Toulouse: Érès.

Belanger, N. (2018). Participation et exercice de la citoyenneté des élèves à l'école. Lien social et Politiques, (80), 2018, 89-107.

Bozec, G. (2018). La formation du citoyen à l'école. Lien social et Politiques, (80), 2018, 69-88.

Montandon, C., & Osiek, F. (1997). L'éducation du point de vue des enfants : "un peu blessés au fond du coeur.". Paris-Montréal: l'Harmattan.

Zotian, E. (2014). La participation sociale et politique des enfants : une ethnographie de pratiques ordinaires qui embarrassent les adultes. Lien social et Politiques, (71), 2014, 127-142.

CIS n°606 – « Variations et ambivalence des médiations de l'enseignant dans les conseils d'élèves : étude de quelques cas »

Auteur.e.s : Bruno FONDEVILLE (1), Marie HUET (1), Frédéric CANAC (2), Audrey GIRARD (3) - (1) Université de Toulouse Jean Jaurès, France, (2) Université de Toulouse Jean Jaurès et Académie de Toulouse, France, (3) Académie de Toulouse, France

Résumé :

Dans l'affiliation des pédagogies dites coopératives (Connac, 2009), le conseil d'élèves apparait comme un dispositif emblématique des politiques éducatives qui se sont développées au cours de ces dernières années pour contourner l'écueil d'une approche désincarnée de l'apprentissage de la citoyenneté à l'école. S'appuyant sur l'idée que l'expérience du traitement démocratique des problématiques rencontrées à l'école constitue un puissant vecteur de cet apprentissage, le conseil d'élèves constitue une référence pour de nombreux enseignants de l'école élémentaire bien au-delà de la seule sphère des militants des pédagogies nouvelles.

La littérature scientifique met cependant en évidence que cette participation des élèves à une instance démocratique ne va pas de soi, et interroge aussi bien les visées de ce dispositif (Pagoni 2010) que le rôle qu'y joue l'enseignant (Laplace, 2008). Comment concilier une finalité politique et une finalité éducative ? Quel rôle peut y jouer l'enseignant pour faire tenir ensemble ces finalités et répondre aux injonctions parfois contradictoires qui lui sont faites ?

L'objectif de cette communication est de présenter l'analyse de quelques cas mettant en évidence les variations des médiations de l'enseignant dans les conseils d'élèves.

Les données sont principalement constituées des captations vidéos de conseils d'élèves conduits par 4 enseignants exerçant à l'école élémentaire : la première en CE2, la deuxième et la troisième en CP-CE1, la quatrième en CE1-CE2. Elles sont complétées par des entretiens menés auprès de ces enseignants sur les motifs les ayant conduits à mettre en place ce dispositif dans leur classe. Elles ont été recueillies entre septembre 2016 et octobre 2018. La retranscription des échanges lors des conseils coopératifs et des entretiens nous a permis d'identifier des épisodes mettant en évidence

des variations importantes dans les médiations de l'enseignant. Ces analyses soulignent un point important : si les quatre enseignants observés partagent une même croyance sur les vertus supposées de l'adoption d'une posture de retrait lors du conseil d'élèves, les divers tiraillements qui se jouent entre les enfants et parfois, les nécessités inhérentes à ce dispositif (tenir un ordre du jour dans une temporalité donnée, déboucher sur une décision, etc.) les conduisent à quitter cette posture selon des modalités diversifiées et pas toujours visibles pour les élèves.

Les analyses développées seront discutées au regard de l'ambivalence des médiations de l'enseignant et le statut de l'accompagnement des adultes. Elles seront mises en perspective avec la littérature pédagogique qui témoigne de la persistance de cette préoccupation chez les éducateurs : « Je ne me sens pas très à l'aise » écrivait ainsi Catherine Pochet dans les années 70 au sujet de son premier conseil : « les enfants, à qui peuvent-ils s'adresser sinon à moi ? Or, je suis encore pour eux la maîtresse (…). Maîtresse à certains moments, présidente à d'autres, il est bien difficile de saisir la différence » (Pochet & Oury, 1978, p.19).

Bibliographie :

Connac, S. (2009). Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école. ESF : Paris.

Laplace, C. (2008). Pratiquer les conseils d'élèves et les assemblées de classe. Chronique sociale : Lyon.

Pagoni, M. (2010). La gestion des conseils de classe à l'école primaire : quelle professionnalité de l'enseignant ? Travail et formation en éducation, n°5.

Pochet, C. & Oury, F. (1978). Qui c'est le conseil ? La Découverte.

SYMPOSIUM 652 : INTERACTIONS ENTRE ENSEIGNEMENT DES SVT ET HISTOIRE : HISTOIRE DE LA VIE ET DE LA TERRE, SCIENCES HISTORIQUES, HISTOIRE DES SCIENCES

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Dessart FRANÇOIS, Fabienne PAULIN - (1)S2HEP, France

Discutant.e.s : Denise Orange RAVACHOL

Texte de cadrage :

Le recours à diverses formes de l'histoire dans l'enseignement des Sciences de la Vie et de la Terre, mobilise des raisonnements qui s'articulent entre problèmes fonctionnalistes et problèmes historiques, identifiés mais relativement peu explicités dans les programmes de l'Éducation Nationale. Or les pratiques des enseignants de SVT se confrontent à des difficultés de mise en œuvre de ces « démarches à dimensions historiques » : les apports de l'épistémologie des sciences peinent à s'inviter dans les objectifs pédagogiques, la construction de problème reste fréquemment attachée à des modèles fonctionnalistes, les temps longs de la géologie restent des points de difficultés, la contingence historique est souvent oubliée, et les modes de validation des sciences historiques par cohérentisme sont en général remplacés par des preuves expérimentales souvent sur-estimées. D'autres difficultés concernent également la séparation des registres entre sciences et croyances, récit scientifique et récit religieux.

Nous questionnons dans ce symposium différents modes de mise en œuvre de l'histoire dans l'enseignement des sciences de la de la Vie et de la Terre. Nous souhai-ons notamment engager la discussion sur les raisons de la difficile prise en compte de l'historicité des objets géologiques et biologiques dans l'enseignement des SVT.

CIS n°563 – « Former à l'enseignement d'une controverse historique sur l'âge de la Terre : comment l'histoire des sciences peut-elle être un levier de problématisation en classe de collège ? »

Auteur.e.s : Patricia CRÉPIN-OBERT (1), Christophe FORGAS (2) - (1)LDAR, France, (2)ESPE Créteil, France

Résumé :

Cette recherche s'intéresse aux pratiques enseignantes accordant une place privilégiée à l'histoire des sciences comme ressource pour faire problématiser les élèves en redonnant une certaine épaisseur aux problèmes traités en classe. Suite aux études portant sur les apprentissages des élèves via des temps privilégiés de débat argumentatif en classe d'autres plus récentes tentent de cerner l'impact des interventions enseignantes sur la problématisation tenue au cours d'une séquence pédagogique. Or les enseignants peuvent mal percevoir l'intérêt de séquences d'enseignement fondées sur l'histoire des sciences si les objectifs d'apprentissage sont exclusivement épistémologiques. Le développement d'une culture scientifique n'est pas compris malgré des caractéristiques identifiés de la NOS constituant des objectifs majeurs d'enseignement. Il est surprenant de constater que la place du problème n'y est pas explicite.

Notre problématique est : Comment l'histoire des sciences, fondement d'une pratique enseignante, peut-elle être un levier de problématisation en classe de 3ème ? Trois questions de recherche la déclinent : Du point de vue épistémologique, en quoi l'âge de la Terre peut-il être défini comme un problème à haut potentiel de transposition didactique ? Dans une visée modélisante, quelles interventions enseignantes dans la gestion d'un débat préliminaire à l'étude de textes historiques vont favoriser la co-construction du problème des temps géologiques au sein d'une communauté scolaire ? Du point de vue de la formation des enseignants, quelles activités d'exploitation d'une source primaire peuvent être reçues comme productives pour la construction du problème ?

C'est à travers la conception et mise en oeuvre d'un stage de formation continue dans le cadre de l'IREM de Paris « Interdisciplinarité et histoire des sciences » de 2017 à 2019 que la méthodologie de cette recherche s'est exprimée. Notre collecte de données s'est faite à trois niveaux d'exploration : prospection et analyse de sources primaires majeures (Buffon, Darwin, Kelvin, etc) en vue d'une transposition didactique ; négociation d'un dispositif didactique réalisé en classe de 3ème d'un collège REP de l'académie de Créteil, accordant une place centrale à la mise en œuvre d'un débat, fondé en amont par la collecte et l'analyse des conceptions initiales des élèves et entraînant en aval des activités autour d'une source historique ; réception de ce dispositif didactique par des stagiaires en formation continue avec un focus sur leurs analyses historiques de la source retenue qui font émerger les intérêts qu'ils projettent et les limites qu'ils appréhendent.

Nous retenons trois points saillants pour les résultats. La diversité des réponses initiales des élèves exprime le besoin de cerner cette connaissance des temps profonds géologiques en remontant aux origines de sa construction. Et certains objectifs d'apprentissage épistémologiques prennent sens en mettant l'accent sur le problème : interférences avec un registre idéologique, controverse au sein

d'une communauté de géologues et physiciens, rebond de problèmes successifs, preuve mathématique privilégiée en réseau avec d'autres preuves en sciences historiques liée à la chronologie relative. Ensuite l'analyse plurielle de la situation-débat permet de modéliser une pratique enseignante propice à la problématisation des élèves – véritable énigme, hypothèses controversées dans un périmètre scientifique, solutions explicatives donnant de plus en plus d'ampleur au temps géologiques. Enfin la richesse des analyses historiques d'une archive est à valoriser en formation des enseignants. Plusieurs points de vigilance critique sont identifiés et discutés : la fiabilité et l'évolution d'une publication, l'importance des interactions au sein d'une communauté scientifique, l'extrême précision d'une monstration par mise en cohérence des arguments, la non reproductibilité de la preuve mathématique avancée.

Bibliographie :

Abd-El-Khalick, F. (2012). Examining the Sources for our Understandings about Science: Enduring conflations and critical issues in research on nature of science in science education. International Journal of Science Education, 34(3), 353-374.

Bächtold, M., Boilevin, J-M.et Calmettes, B. (dir. 2017). La pratique de l'enseignant en sciences : comment l'analyser et la modéliser ? Louvain : Presses Universitaires de Louvain.

Darwin, C. (1859/ 2013 par T. Hoquet) L'origine des espèces. chap. IX Sur l'imperfection des archives géologiques. Paris : Editions du Seuil. 271-297.

Maurines,L. et Beaufils, (2011). Un enjeu de l'histoire des sciences dans l'enseignement : l'image de la nature des sciences et de l'activité scienti2ique. RDST, Recherches en didactique des sciences et des technologies, volume 3, 271-305.

Orange C. (2012). Enseigner les sciences. Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe. Bruxelles : De Boeck Education.

Schneeberger, P. & Lhoste, Y. (2009). Quelles interventions de l'enseignant pour permettre aux élèves de construire des problèmes en classe de SVT ? Colloque Probléma. Porto.

CIS n°642 – « Quels attendus épistémologiques pour résoudre des problèmes historiques en SVT ? »

Auteur.e.s : Fabienne PAULIN - S2HEP, France

Résumé :

Les sciences du vivant et les sciences de la Terre peuvent être aujourd'hui pensées comme des sciences travaillant de manière distincte ou complémentaire des problèmes fonctionnalistes (comment une cellule se divise ?) et des problèmes historiques (comment s'est formée la chaîne alpine ?) (Gayon, 2004 ; Gohau, 2012 ; Gould, 1998 ; Orange Ravachol, 2012). Les approches historiques et/ou fonctionnalistes des problèmes scientifiques traités dans l'enseignement des SVT permettent de mobiliser des modes de raisonnement et de validation applicables aux objets isolables en laboratoire et également aux objets uniques historiquement situés. Les programmes scolaires actuels mettent l'accent sur la maitrise de ces éléments épistémologiques que mobilisent les sciences historiques et fonctionnalistes : « Il s'agit de montrer – dans le cadre des domaines propres aux sciences de la vie et de la Terre – que la science construit, à partir de méthodes d'argumentation rigoureuses fondées sur l'observation du monde, une explication cohérente de son état, de son fonctionnement et de son histoire. » (Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010, p.1)

Cependant un déséquilibre existe dans les programmes scolaires français du secondaire et les sciences historiques, bien que mentionnées, sont actuellement peu identifiables dans ces textes qui privilégient les problèmes fonctionnalistes et les approches expérimentales en laboratoire. Enseigner les sciences de la vie et de la Terre nécessite pourtant de travailler un grand nombre de problème historique si l'on pense, par exemple, à l'enseignement de l'évolution quand il s'agit de réfléchir sur l'origine de la vie ou les causes de la crise Crétacé-Tertiaire. Insistons également sur le fait que seule l'approche historique d'un problème scientifique permet de travailler pleinement deux concepts scientifiques majeurs : le temps long et la contingence qui sont des points de difficultés connus des élèves. Quant au mode de validation propre aux sciences historiques, l'accumulation de données convergentes ou cohérentisme, il permet d'ouvrir la réflexion sur le « rapport au vrai » des élèves au-delà de la seule preuve expérimentale.

Dans ce contexte de moindre visibilité des sciences historiques dans les textes programmatiques nous avons voulu savoir quels sont les attendus épistémologiques quand les élèves sont mis en situation de raisonner sur des problèmes historiques ?

Depuis 2013, les élèves de terminale S sont évalués sur leur capacité expérimentale (ECE) lors d'un examen pratique (durée : 1 heure) dont la note est intégrée à la note finale de SVT du baccalauréat S. Depuis cette année (2018), les énoncés des sujets sont en accès libre sur le site EDUSCOL (site officiel de l'Éducation Nationale) avant l'épreuve. Au nombre de 80 ils sont élaborés par des professeurs et validés par l'inspection générale. Ces énoncés d'examen nous donnent accès aux attendus de fin de cycle terminale S en matière de pratiques expérimentales ce qui permet d'en repérer certains fondements épistémologiques.

Ces sujets débutent par une introduction qui contextualise le problème soulevé et se poursuivent par la mise en œuvre d'un protocole donné à l'élève. Nous avons conduit une analyse didactique et épistémologique des sujets soulevant des problèmes historiques en nous focalisant sur le mode de validation attendu pour les problèmes historiques au regard des corrigés mis à disposition pour les examinateurs.

Les résultats montrent clairement une réduction du cohérentisme qui se résume parfois à valider un résultat à partir de l'étude d'un seul échantillon. Ces résultats interrogent plus globalement le rapport à l'histoire du vivant et du non-vivant dans l'enseignement des SVT et les raisons d'une forme d'impensé de cette dimension essentielle de la discipline.

Bibliographie :

Gayon, J. (2004). « De la biologie comme science historique », Sens public, dossier « La représentation du vivant – du cerveau au comportement ». En ligne : http://www.sens-public.org/spip.php?article32.

Gohau, G. (2012). Des sciences palétiologiques (Whewell) aux archives de la nature. Travaux du comité français d'histoire de la Géologie, 3éme série, (tome 26,3), pp 55-63 ;

Gould, S. J. (1998). La vie est belle - les surprises de l'évolution (M. Blanc, Trad.). Paris : Éditions du Seuil.

Orange Ravachol, D. (2012). Didactique des sciences de la vie et de la Terre : entre phénomènes et événements. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

CIS n°647 – « Problématisation historique en géologie : la prise en charge du « piège du modèle historique» dans une situation de formation d'enseignants de SVT « sur le terrain » »

Auteur.e.s : Dessart FRANÇOIS - S2HEP, France

Résumé :

Nous souhaitons montrer dans cette communication les difficultés liées à la mise en œuvre de la démarche historique en géologie dans le contexte d'une sortie « sur le terrain ». Pour cela, nous analysons une séance de formation d'enseignants de SVT « sur le terrain » au cours de laquelle est envisagée une reconstitution d'un événement majeur de l'histoire géologique des Alpes : le chevauchement pennique. Le travail de terrain, pris en charge par un médiateur/formateur consiste à guider les stagiaires le long d'une enquête de terrain destinée à prélever des indices tectoniques de ce che- vauchement, en les replaçant dans le cadre théorique de la tectonique des plaques et en reconstituant ainsi une histoire géologique cohérente. La séance se déroule durant une journée sur les pentes du col du Galibier, dans les Hautes-Alpes (05), autour des différents arrêts qui permettent de faire un inventaire des terrains géologiques impli- qués dans ces événements tectoniques.

Pour analyser cette situation nous mobilisons le cadre théorique de la probléma- tisation historique tel qu'il a été développé par Orange-Ravachol (2012) ainsi que le concept de « causalité narrative » de Ricœur (1983). Nous croisons ainsi le cadre didactique de la problématisation avec la triple mimesis de Ricœur en nous appuyant sur Gould pour qui toute reconstitution historique prend la forme d'une narration (Gould, 1989, p 308).

Nous souhaitons ainsi mettre en évidence que, si la démarche historique est clai- rement souhaitée dans les instructions officielles de l'Éducation Nationale, sa mise en œuvre autour d'une « rationalité narrative » reste problématique. Plusieurs raisons, que nous chercherons à identifier, poussent en effet les enseignants à s'attacher fortement au modèle de la tectonique des plaques comme un objet «ad hoc», qui permettrait de raconter toutes les histoires d'orogenèse du globe. Mais en faisant cela, ils mettent de coté, non seulement la dimension contingente de chaque histoire géologique, et également, l'approche rationnelle que nécessite cette construction historique. Ainsi, au lieu de procéder par rétrodiction (par articulation des nécessités/contingences) à la recherche des conditions de possibilité des événements, les enseignants sont tentés de s'en tenir au modèle de la tectonique des plaques et de le « faire fonctionner » comme un « modèle historique ». Or, la portée prédictive d'un modèle ne saurait s'appliquer à l'histoire, sous peine de tomber dans un historicisme déjà critiqué par Popper (1956). Ce piège du « modèle historique » doit donc, selon nous, être pris en charge dans les formations d'enseignants. C'est en tant qu'« obstacle à la problématisation historique » qu'il doit faire l'objet d'un traitement particulier, notamment au travers de la déconstruction d'une vision de l'« histoire déjà écrite », réifiée, afin de prévenir les méthodologies naïves de reconstitution de l'histoire géologique.

A partir d'enregistrements réalisés au cours de la séance sur le terrain, nous analysons, grâce à divers indicateurs, la mise en œuvre de la causalité narrative (prin- cipe d'antériorité et événement condition de possibilité notamment). Nous mettons en évidence l'importance d'une articulation maitrisée entre ces formes de causalité, imposées par l'histoire, et les causalités fonctionnalistes, indispensables –mais souvent surestimées–, empruntées à des modèles fonctionnalistes.

Les sorties sur le terrain, en permettant un travail au niveau local, ou régional, et en mobilisant ainsi le singulier, devraient pouvoir permettre de travailler des formes de rationalité narrative qui ne se réduisent pas à « des mises en histoire du modèle fonctionnaliste ».

Bibliographie :

Bachelard, G. (1960). La formation de l'esprit scientifique. J.Vrin, Paris, 4eme édition.

Gould, S. J. (1989). La vie est belle. Seuil, Paris.

Orange-Ravachol, D. (2012). Didactique des sciences de la Vie et de la Terre. Presse Universitaire de Rennes, Rennes.

Popper, K. R. (1956). Misère de l'historicisme. Recherches en sciences humaines. Plon.

Ricœur, P. (1983). Temps et récit, tome 1, L'intrigue et le récit historique. Seuil, Paris.

SYMPOSIUM 658 : RECHERCHE INTERNATIONALE, EDUCATIONS ET DISPOSITIFS BI/PLURILINGUES

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Martine DERIVRY, Regis MALET - Université de Bordeaux, France

Discutant.e.s : J. CENOZ, D. GORTER, P. ESCUD

Texte de cadrage :

L'atelier sera consacré à la problématique, à l'échelle internationale, d'éducations bi/plurilingue (Cenoz & Gorter, 2015) de dispositifs interculturels en langues (Escudé & Janin, 2010 ; Derivry-Plard, 2015) et par les langues selon un paradigme plurilingue (Zarate et al, 2008) ou selon le translanguaging (Garcia & Wei, 2014). L'histoire de ces éducations bi/plurilingues et l'extrême variété de ces dispositifs interroge et nécessitent peut-être plus encore la nécessité de travaux comparatistes afin d'en comprendre tous les enjeux contextualisés, les spécificités qui représentent des rapports de force institutionnels, de politiques institutionnelles, locales, nationales et supranationales et celles des acteurs engagés dans ce type d'éducation, personnels de ces écoles, mais aussi les élèves et leurs parents (Majhanovich & Malet, 2015). L'enjeu nouveau pour la recherche en éducation et en formation est d'observer et de décrire la mise en relation entre la recherche internationale sur le plurilinguisme, le translanguaging et les éducations et dispositifs bi/plurilingues, sur la façon dont circulent les notions théoriques et les pratiques entre langues et contextes spécifiques.

Différents contextes, langues et dispositifs seront évoqués et comparés dans l'atelier : le français et l'anglais pour un enseignement de l'intelligibilité des accents ; un dispositif interculturel d'enseignement de l'anglais par des apprenants turcs et français ;

D'un point de vue opératoire, plusieurs aspects seront étudiés, dans le cadre d'une approche comparative ou non : l'identification des mutations professionnelles engagées, par les formations formelles, informelles et aussi par l'absence de formations spécifiques au regard des discours politiques et sociétaux et des préconisations institutionnelles pour améliorer les compétences en langues et en communication interculturelle.

Des approches scientifiques variées des éducations et dispositifs bi/plurilingues seront présentées au cours de l'atelier, avec la mise en valeur des contextes socio-politiques dans lesquels les enquêtes se déroulent et selon les langues, les discours et les cultures éducatives concernées.

L'objectif de l'atelier est de croiser les discours, les langues, les éducations et les dispositifs bi-plurilingues (contribuer à initier une synergie entre chercheurs dans ce domaine circonscrit) : il réunira six doctorants travaillant sur ces thématiques.

Bibliographie :

CENOZ, J., GORTER, D. (eds) (2015). Multilingual Education : between langauge learning and translanguaging, Cambridge : Cambridge Applied Linguistics.

DERIVRY-PLARD, M. (2015). Les enseignants de langues dans la mondialisation, postface de Claire Kramsch, Paris, EAC.

ESCUDÉ, P., JANIN, P. (2010). L'intercompréhension, clé du plurilinguisme, Paris : CLE International.

GARCIA, O, WEI, L. (2014). Translanguaging, Basingstoke, Macmillan Palgrave

MAJHANOVICH, S., MALET, R. (2015). Building Democracy through Education on Diversity, Rotterdam, Sense Publishers.

ZARATE, G., LEVY, D., KRAMSCH, C. (2008). Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, Paris, EAC.

Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. (2016). Conseil de l'Europe,

Guide pour l'élaboration de curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. (2016). Conseil de l'Europe.

https://www.coe.int/fr/web/language-policy/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training.-the-language-dimension-in-all-subjects

CIS n°482 – « Des élèves français et des élèves turcs travaillant ensemble en anglais : de l'autonomie vers l'interculturalité ? »

Auteur.e.s : Joshua GRAY - University of Bordeaux, France

Résumé :

La télécollaboration interculturelle, que l'on peut définir comme toute collaboration à distance entre apprenants de différentes cultures, semble présenter certains avantages évidents. Elle permet de maximiser l'engagement de l'élève dans la vie d'autrui, pour sortir d'un apprentissage du fait culturel et les amener vers le développement d'une compétence interculturelle. (O'Dowd & Waire 2009; Whyte & Gijsen 2016; Ceo-DiFrancesco et al. 2016)

Cependant, la télécollaboration n'est pas une solution magique, et présente à son tour des difficultés. « Recent studies reveal that merely communicating with people from different cultural backgrounds does not automatically lead to intercultural learning. » (Kitade 2012, p. 65) L'interaction elle-même n'est pas garante d'un apprentissage interculturel. (Laurence 2013, p. 305)

Il est donc important de comprendre comment la compétence interculturelle se développe au contact d'autrui. Un des aspects importants de l'interculturalité concerne la communication. La communication, telle qu'elle est présentée par la méthode communicative, consiste en un échange

d'information. Or, d'après les interculturalistes, cette définition est trop restrictive. En effet, communiquer, au sens riche, signifie vivre avec, ou comme le dit Liddicoat, maintenir des relations sociales.

From an intercultural perspective communication comes to be seen as primarily an act of sociality: that is, it is not simply the case that information is transferred from one participant to another, but rather language is used to create and maintain social relationships. (Liddicoat 2009, p. 116)

La compétence interculturelle doit permettre d'aller au-delà de ce simple échange d'information pour arriver à la création de liens personnels. Le locuteur interculturel doit se saisir, non seulement de la langue cible, mais également de la culture cible, par un engagement dans la vie d'autrui. Par cet engagement, il apporte à cette culture sa propre histoire, ses goûts, ses intérêts, ses répertoires culturel et linguistique personnels.

Développer la compétence interculturelle, ce n'est donc pas écrire sur une page blanche. Loin d'être considéré comme un simple apprenant, déficient dans la maitrise des langues et cultures cibles, l'apprenant est perçu comme un locuteur, un individu qui apprend à s'exprimer et à s'engager dans le monde de façons nouvelles.

Dans ce contexte, l'enseignement traditionnel semble présenter des limites au développement de la compétence interculturelle. Même dans le contexte de l'approche actionnelle, où l'élève est impliquée de manière active dans la construction de ses compétences et connaissances, une certaine verticalité demeure. L'enseignant choisit, dans une plus ou moins grande mesure, la tâche à accomplir, l'entrée culturelle de la séquence, les objectifs linguistiques et les modalités de travail (écrit/oral ; outils informatiques, etc.)

La séquence libre télécollaborative permet d'effacer cette verticalité pour remettre l'apprenant à l'origine de son apprentissage. En suivant les trois étapes d'autorégulation telles qu'établies par Zimmerman (cf. Schunk & Zimmerman 1994), les apprenants devront :

1) avant le projet : définir le projet, les objectifs d'apprentissage, les modalités de travail
2) pendant le projet : assurer le suivi du projet, se partager les tâches, gérer le calendrier
3) après le projet : effectuer un retour réflexif et évaluatif sur le projet

Ainsi, l'apprenant apportera à son échange télécollaboratif ses intérêts personnels, ses goûts, adapter les modalités de travail selon sa personnalité et le contenu selon son répertoire lingua-culturel existant. Cette approche qui se rapproche davantage des principes de l'interculturalité, permet-elle de mieux développer la compétence interculturelle chez les apprenants ? L'intervention proposée tentera de répondre en présentant les résultats d'une télécollaboration interculturelle entre élèves français et turcs selon le modèle de la séquence libre.

Bibliographie :

Ceo-DiFrancesco, D., Mora, O., & Serna Collazos, A., (2016) « Developing Intercultural Communicative Competence across the Americas in Jager, S., Kurek, M. & O'Rourke, B., (Eds), New Directions in Telecollaborative Research and Practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education (pp. 59-67). Researchpublishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.490

Derivry, M., Stratilaki, S., Potolia, A. & Boughnim, A., (2015) « Intercultural Communication from the Perspectives and Experiences of TILA Learners, » in TILA Research Results on Telecollaboration: http://www.tilaproject.eu/moodle/mod/page/view.php?id=1495

Kinginger, C., (2016) « Telecollaboration and Student Mobility for Language Learning, » in Jager, S., Kurek, M. & O'Rourke, B., (Eds), New Directions in Telecollaborative Research and Practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education, pp. 19-29, Research-publishing.net: https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.520

Kitade, K., (2012) « An exchange structure analysis of the development of online intercultural activity, » in Computer Assisted Language Learning, 25:1, pp. 65-86, DOI: 10.1080/09588221.2011.584512

Lawrence, G., (2013) « A working model for intercultural learning and engagement in collaborative online language learning environments, » in Intercultural Education, 24:4, pp. 303-314, DOI: 10.1080/14675986.2013.809247

Liddicoat, A.J. & Scarino, A., (2013) Intercultural Language Teaching and Learning, Blackwell: Oxford
Whyte, S. & Gijsen, L., (2016) « Telecollaboration in Secondary EFL: a blended teacher education course, » in Jager, S., Kurek, M. & O'Rourke, B., (Eds), New Directions in Telecollaborative Research and Practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education, pp. 163-170, Research-publishing.net: https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.520

Wilkinson, J., (2012) « The Intercultural Speaker and the Acquisition of Intercultural/Global Competence, » in Jackson, J., (2012) The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication, Routledge: Abingdon and New York

Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J., (1994) Self-Regulation of Learning and Performance, Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, New Jersey

CIS n°536 – « Beliefs about language teaching methods among trainee teachers »

Auteur.e.s : Durk GORTER, Mikel GARTZIARENA SAN POLICARPO, Jon ALTUNA URDIN - UPV/EHU, Espagne

Résumé :

Teaching methods for language learning is a matter of great interest in education. Teachers' beliefs develop strongly when they are students in teacher training and those beliefs evolve over time, and develop into their most preferred language teaching method. The aim of our study is to investigate the pedagogical and methodological core beliefs about language learning of students in different teaching training degree courses in the Basque Country.

Beliefs are commonly known to be a reasonable adequate tool for predicting pedagogical practices (Kagan, 1992; Pajares, 1992; Borg, 2003), and beliefs can also be highly influential for selecting a language teaching approach. Teachers' beliefs can be defined as multifaceted and comple systems which are durable and at the same time continuously developing. In the theoretical approach of our research project we include current holistic ideas about multilingualism, among others about softening boundaries between languages, which can be related to previous investigations in the Basque Country by Arocena et al., (2015) and Leonet et al., (2017).

We used a quantitative research approach by using an online questionnaire for data collection. The questionnaire contained 27 items and was completed by 564 students of the teacher training colleges of our Basque universities. The results give insight into the students' most important beliefs with regard to multilingualism, language teaching methods, and preference for certain learning approaches.

Bibliographie :

Arocena, E., Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). Teachers' beliefs in multilingual education in the Basque country and in Friesland, Journal of Immersion and Content-Based Language Education, 3(2), 169-193. doi: http://dx.doi.org/10.1075/jicb.3.2.01aro

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. Language Teaching, 36(2), 81–109.

Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher beliefs. Educational Psychologists, 27(1), 65–90.

Leonet, O., Cenoz, J. ¬& Gorter, D. (2017). Challenging Minority Language Isolation: Translanguaging in a Trilingual School in the Basque Country, Journal of Language, Identity & Education, 16(4), 216-227. doi: 10.1080/15348458.2017.1328281

Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62(3), 307–332.

CIS n°555 – « Analyzing multilingual practices in Content and Language Integrated Learning settings: a case study from the Basque Autonomous Community »

Auteur.e.s : Nerea VILLABONA PERURENA, Jasone CENOZ - University of the Basque Country UPV/EHU, Espagne

Résumé :

Content and Language Integrated Learning (CLIL) can potentially be a successful approach to multilingualism as content and the foreign language are learnt in an integrated way. The approach has been implemented in many parts of the world, and the education system in the Basque Autonomous Community (BAC) is no exception. In this context, primary and secondary schools offer one subject or more taught through the foreign language, which is usually English, and coexist with the presence of the official languages of the community (Basque and Spanish) in the curriculum. The CLIL classroom is therefore a multilingual setting where more than one language is present. In such setting, this study aims at describing multilingual practices and analyzing their role in classes where English is the medium of instruction.

Research has shown that translanguaging, understood as "multilingual practices that use languages as a resource without establishing clear-cut boundaries between the languages" (Cenoz & Gorter, 2011), is a common phenomenon in CLIL. In addition, the use of students' L1 as a strategy in the classroom taught through the foreign language has been reported to be an efficient tool for learning (Lin, 2015).

This presentation draws on qualitative data from four CLIL classrooms in the Basque Autonomous Community to explore actual language practices and teachers' thoughts on their role as language facilitators. In this setting, the students' main language of instruction is Basque but they have one subject taught through English (partial CLIL). Classroom observations and semi-structured interviews with teachers were used to describe and understand the multilingual practices that occurred in this specific context.

This study shows a picture of classroom realities that may help us understand the complexity of CLIL with regards to the presence of several languages in the classroom and the role of teachers when legitimating the above mentioned multilingual practices, which occur naturally in these settings.

Bibliographie :

Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *Modern Language Journal, 95*(3), 356–369. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x

Lin, A. M. Y. (2015). Conceptualising the potential role of L1 in CLIL. *Language, Culture and Curriculum, 28*(1), 74–89. https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000926

CIS n°721 – « Pour une formation des enseignants et des apprenants à l'intelligibilité des accents : étude sur l'anglais et le français »

Auteur.e.s : Nadia BACOR - DILTEC et LACES, France

Résumé :

La prononciation, composée d'éléments segmentaux et suprasegmentaux, serait associée à la notion d'accent. Tout locuteur possède un accent, qu'il soit qualifié de « natif », « non natif » ou encore « d'étranger ». L'accent est composé des traits marquants de la prononciation d'une langue : en français, nous avons par exemple l'accent méridional du français qui se distingue du français standard par la réalisation de phonèmes voyelles nasales par une dénasalisation. En anglais, l'accent standard (Derwing et Munro, 2005) que l'on retrouve dans les classes de langues est souvent le Received Pronunciation, un accent utilisé par environ 3% de la population mondiale. L'accent peut également être caractérisé par des jugements de valeur à la fois positive et négative selon le point de vue que l'on adopte et selon ses écarts avec l'accent standard, le français standard ou le Received Pronunciation. Ces jugements de valeur engendre de l'insécurité linguistique à la fois du côté de l'enseignant (Roussi, 2009) mais également du côté de l'apprenant. Certains accents, notamment des accents qualifiés « d'étranger » sont envisagés par les locuteurs eux-mêmes comme des accents qui ne sont pas conformes à la « norme » du français standard (Weber, 2013). Ces accents font partie de la personnalité, de l'identité, de la vie sociale du locuteur. L'accent permet de déterminer la catégorie sociale, la communauté linguistique, le lieu géographique de résidence. Il caractérise donc tous les locuteurs. Quels accents faudrait-il enseigner en classe de langue en termes de perception et de compréhension et aussi en termes de production ?

Cette étude se placera dans le cadre de la notion d'intelligibilité (Munro et Derwing, 1995) des accents soit la « clarté du signal émis et la capacité cérébrale à traiter ce signal » (Meunier et al., 2002). Il s'agira de travailler en perception sur divers accents que l'on peut rencontrer chez des locuteurs « natifs » et « non natifs ».

Quelles formations des enseignants et des apprenants à l'intelligibilité des accents ?

Il s'agira d'aborder en formation professionnelle les méthodes pédagogiques (Levis, 2005) prenant en compte l'altérité comprenant les divers accents.

Notre corpus est composé de deux questionnaires internationaux menés auprès d'enseignants de langues anglais (N= 90) et de FLE (N=70) de l'Enseignement Supérieur du monde entier avec pour objectif la compréhension de leur vision des accents, de leurs méthodes pédagogiques pour

enseigner ces accents ainsi que leurs formations initiales et professionnelles en pédagogie et en prononciation. Notre corpus apprenants de FLE et d'anglais est composé de trois questionnaires (début, mi, fin de formation) sur leur vision des accents, des normes du français standard et du Received Pronunciation. Les apprenants sont des étudiants ayant suivi un dispositif pédagogique de 24h en anglais ou en FLE comportant une approche pédagogique multisensorielle intégrée à un dispositif hybride alliant séances en présentiel et à distance sur une plateforme LMS Moodle avec de la mise en scène théâtrale d'extraits de films (kinesthésie), codage visuel du rythme et des chansons (auditif).

Les analyses catégorielles couplées par une analyse de fréquences de mots avec le logiciel AntConc ont permis de mettre en exergue des méthodes pédagogiques prenant en compte l'altérité comme le jeu scénique par exemple.

Les résultats des questionnaires nous montrent notamment qu'en allant vers le jeu scénique, il s'agit pour l'apprenant d'aller au-delà des représentations de l'accent étranger et d'accepter son identité qui est reflété dans son accent. Le jeu d'identité que l'on retrouve dans le jeu d'acteur permet à l'apprenant de prendre l'identité de quelqu'un d'autre pendant un certain temps et de mettre en avant la relation à soi et l'autre par cette mise en scène.

Bibliographie :

Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. Tesol Quarterly, 39(3), 379-397.

Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. Tesol Quarterly, 39(3), 369-377.

Meunier, F., Cenier, T., Barkat, M., & Magrin-Chagnolleau, I. (2002). Mesure d'intelligibilité de segments de parole à l'envers en français. Actes des 24ème Journées d'étude sur la parole (JEP), 117-120.

Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. Language learning, 45(1), 73-97.

Roussi, M. (2009). L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs: le cas des professeurs grecs de français (Doctoral dissertation, Paris 3).

Weber, C. (2013). Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé. Les éditions Didier.

CIS n°764 – « L'apprentissage bilingue dans l'Enseignement Secondaire français : le cas de la DNL »

Auteur.e.s : Amandine CHAPLET - LACES, France

Résumé :

L'Etat français, d'institution et de fondement monolingue, porte en son sein une préférence manifeste pour la langue française et renie dans la majeure partie des cas sa diversité, que ce soit l'intégration des emprunts linguistiques, l'utilisation des langues étrangères et internationales, ou l'acceptation de ses langues régionales ou périphériques. Depuis la création du CECRL et l'appropriation grandissante des européens envers sa diversification des langues, la France a dû, après de maintes réformes, renouveler sa vision sur l'utilisation des langues étrangères et régionales

sur son territoire. Dès lors, son Enseignement a mis en place des initiations puis, bien plus tard, des enseignements de langues vivantes étrangères au sein de ses institutions. Est venu alors l'instauration des sections dites européennes ou de langues orientales dans les collèges et lycées de France. Très demandées par les familles, les sections européennes, que l'on pourra rencontrer sous le nom de "classe Bilangue", "Classe Euro" ou "classe DNL", sont de plus en plus présentes dans nos institutions mais restent encore disponible qu'à un certain type d'élèves, souvent triés sur le volet. Ces places très sélectives sont dues à un manque d'enseignants capables ou ayant les qualifications nécessaires pour enseigner une matière dans une des langues étrangères ou régionales proposées par la carte nationale des langues.

Dans notre étude, nous nous pencherons plus spécifiquement sur le cas des classes DNL, ou en d'autres termes sur les Disciplines Non Linguistiques. Dans le but d'approfondir nos connaissances pédagogiques et toujours dans celui d'améliorer nos qualités d'enseignement, une étude est nécessaire pour connaître les faiblesses et les points forts d'une telle pédagogie. Nous nous poserons les problématiques suivantes : les enseignants sont-ils assez armés pour faire face aux exigences linguistiques qu'exigent une communication dans une langue autre que la langue maternelle de l'enseignant; sont-ils assez formés pour gérer les difficultés d'ordre linguistique que peuvent rencontrer les élèves apprenants; quelle place doit prendre l'enseignant vis-à-vis de son enseignement (doit-il privilégier le contenu de sa matière ou renforcer les acquis linguistiques de la langue-outil); pourquoi ces certifications d'enseignement bilingues sont-elles peu attribuées et n'offrent pas une carte de langues d'enseignement variée sur le territoire français ? Autant de questionnement qui doivent se fonder sur des recherches de terrain et sur une enquête qualitative des progressions des acquis auprès des élèves. On pourra se poser les questions suivantes : les élèves apprenants ont-ils plus de facilités dans l'apprentissage des langues vivantes étrangères et/ou régionales lorsqu'ils suivent un enseignement bilingue comme dans les classes de DNL ? Peuvent-ils acquérir pleinement les connaissances et la compréhension des programmes de la matière enseignée lorsque des difficultés langagières sont présentes ? Notre système d'enseignement est-il propice au bon fonctionnement de ce type de pédagogie bilingue ? Quelles seraient les améliorations possibles et envisageables ?

Pour répondre à ces interrogations, nous suivrons trois classes de lycée général (de la seconde à la terminale) qui suivent un enseignement DNL d'Histoire en langue anglaise. L'enquête se basera sur des analyses de données telles que les résultats des élèves apprenants en comparaison avec leurs camarades ne suivant de telles pédagogies. Des données de type audio seront analysées dans le but de comprendre les différents types de réactions face à des problèmes d'ordre linguistique. Enfin, des témoignages d'élèves et d'enseignants seront apportés afin de recueillir leurs avis et expériences.

Bibliographie :

Olivier Di Scala. "Enseigner et coordonner l'enseignement de DNL en L2 dans un environnement plurilingue : vers la prise en compte des compétences langagières". Sciences de l'Homme et Société. 2016.

Laurent Gajo, « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », Tréma, 28 | 2007, 37 - 48.

Jean Duverger, « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL », Tréma, 28 | 2007, 81-88.

Franca Quartapelle, "La communication en langue étrangère dans la leçon de DNL (discipline non linguistique)", Synergies Italie n° 8 - 2012 pp. 161-173.

CIS n°792 – « L'intercompréhension dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère : développement d'un dispositif d'accès à la compréhension de certains usages de la langue parlée à partir de sources écrites et orales »

Auteur.e.s : Typhaine MANZATO - Université de Bordeaux, France

Résumé :

Cette communication a pour but de présenter notre projet de thèse qui s'attachera à questionner les possibilités d'insertion curriculaire des pratiques d'intercompréhension dans l'apprentissage d'une seule langue cible apparentée au répertoire langagier de l'apprenant-e, ce qui est une nouveauté dans la recherche en intercompréhension, et permettrait de « réaménager les parcours désormais traditionnels » (Caddéo et Jamet, 2013 : 137). Nous travaillerons plus précisément sur l'élaboration d'un dispositif pédagogique visant la compréhension orale de certains usages de la langue parlée à partir de ressources écrites et orales en plusieurs langues romanes.

Dans un premier temps, nous analyserons la place de l'oral dans les méthodes d'intercompréhension existantes et dans les récentes recherches (Cortés Velásquez, 2015) et la manière dont les usages (« la langue authentique, spontanée, non préparée » ; ses variétés) est intégrée dans l'enseignement d'une langue étrangère (Weber, 2013). Dans un second temps, nous nous questionnerons sur l'idée de « langue authentique » et sa représentation à l'écrit (par exemple, dans les romans graphiques ou les parties dialoguées d'un roman). Selon les conditions géolinguistiques des pays de langues romanes, nous verrons que les travaux sur la variation prennent des voies très différentes.

Le choix d'un corpus écrit pour l'aspect pédagogique repose sur deux hypothèses : pour faciliter la compréhension orale, le passage par l'écrit semble indispensable (Jamet, 2007). Ainsi, nous proposons qu'un travail sur certains traits de l'oral imités à l'écrit puisse préparer à la compréhension de certains usages de la langue orale (par exemple, se familiariser par les trucages orthographiques à des réalisations de prononciation particulières de l'oral).

Dans cette optique, nous nous appuierons sur des spécialistes de la langue parlée, comme Claire Blanche-Benveniste (2010) pour le français, de manière à pouvoir identifier clairement les caractéristiques linguistiques qui vont nous intéresser pour l'apprentissage. Ce travail sera d'autant plus important qu'il nous permettra de cadrer les notions essentielles en termes de considérations sur ce qu'est l'oral et ses différentes réalisations, mais également les formes que celles-ci prennent et les traits de l'oral caractéristiques à reconnaitre dans les langues romanes que nous utiliserons dans notre corpus.

Dans un deuxième temps, ce travail conditionnera également le choix de notre corpus oral qui devra rendre compte des traits étudiés par les auteur-e-s dans la recherche en langue parlée « authentique », terme qui sera à questionner et interroger avant la partie pédagogique de notre projet.

Le public cible de cette recherche sera, selon les possibilités d'expérimentation, des étudiant-e-s ou collégien-e-s italophones qui apprennent le français en Italie, et/ou des collégien-e-s français-e-s qui apprennent une langue romane en France, plus particulièrement l'italien. Ainsi, la question de l'insertion curriculaire sera donc étudiée en fonction de notre terrain de recherche, qu'il soit national, européen ou mixte, mais également des programmes et besoins langagiers des apprenant-e-s et des textes de cadrages actuels concernant le plurilinguisme dans l'apprentissage des langues.

Les principaux éléments de discussion de cette communication concerneront donc les premiers éléments de réflexion des différentes problématiques développées plus haut, dans la perspective de notre expérimentation de terrain. Nos réflexions et discussions s'attacheront particulièrement à la manière dont l'intercompréhension romane peut s'insérer dans le cadre de l'enseignement des langues et représenter une perspective plurilingue dans les apprentissages (Escudé et Janin, 2010).

Bibliographie :

BLANCHE-BENVENISTE, C. (2010). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.

CADDÉO, S. & JAMET, M. C. (2013). *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues.* Paris : Hachette Français Langue Etrangère.

CORTÉS VELÁSQUEZ, D. (2015). *Intercomprensione orale : ricerca e pratiche didattiche.* Firenze : Le lettere.

ESCUDE, P. & JANIN, P. (2010). *L'intercompréhension, clé du plurilinguisme.* Paris : CLE International.

JAMET, M. C. (2007). *À l'écoute du français : la compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes.* Tubingen : Gunter Narr Verlag.

WEBER, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé.* Paris : Didier

SYMPOSIUM 662 : DEMOCRATISER L'AMBITION SCOLAIRE DANS L'EDUCATION PRIORITAIRE ? L'EXEMPLE DU DISPOSITIF DES PARCOURS D'EXCELLENCE EN FRANCE

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Ariane RICHARD-BOSSEZ - ESPE/LAMES, France

Discutant.e.s : Noémie OYMPIO, Ariane RICHARD-BOSSEZ, Françoise LORCERIE

Texte de cadrage :

Ce symposium se propose, au travers de l'exemple des Parcours d'Excellence (ParEx), d'apporter une contribution à la réflexion sur les dispositifs d'« égalité des chances » destinés à encourager l'ambition scolaire des élèves issus de territoires classés en « éducation prioritaire ». Le dispositif des ParEx, mis en place depuis la rentrée 2016, vise en effet à mettre en place un suivi spécifique pour certains élèves de la classe de troisième (fin du collège) à celle de terminale (fin du lycée), dans l'idée de lever les éventuels phénomènes d'auto-censure qui pourraient expliquer les inégalités d'orientation et de diplomation des élèves issu·e·s de milieu populaire et pointées de manières récurrentes par les statistiques sur la question (voir par exemple CNESCO, 2016).

Au cours de l'année 2017-2018, dans l'académie d'Aix-Marseille, des chercheur·e·s issu·e·s de différents laboratoires (LAMES, ADEF, IREMAM, TELEMME) et différentes disciplines (sociologie, sciences de l'éducation, sciences politiques, économie, géographie) ont croisé leurs regards sur ce dispositif. Une enquête de terrain a permis de recueillir 41 entretiens auprès de personnels divers (chefs d'établissements, Conseillers Principaux d'Education, Professeurs principaux…) de 12 établissements (7 collèges REP+ et 5 lycées accueillant des élèves de REP+) concernés par les ParEx. Les 6 communications de ce symposium ont pour objectif d'apporter chacune un éclairage spécifique sur le dispositif des ParEx.

A partir de ces différentes entrées analytiques, le symposium propose d'élargir la réflexion initiée sur les Parcours d'Excellence aux enjeux relatifs à la démocratisation de l'ambition scolaire pour les élèves d'éducation prioritaire dans les politiques d'« égalisation des chances ».

Bibliographie :

Bernstein B. (1971). Enseignement de compensation. In : *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social.* Paris : Editions de Minuit.

Bongrand P. (2011). L'introduction controversée de l'« excellence » dans la politique française d'éducation prioritaire (1999-2005). *Revue française de pédagogie*, 177, 11-24.

CNESCO, Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire (2016). Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?. En ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160926-Inegalites-scolaires.pdf.

Demeuse M., Frandji D. & Rochex J.-Y. (dir.) (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP.

Demeuse M., Frandji D., Greger D. & Rochex J.-Y. (dir.) (2009). *Comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Lyon : INRP.

Rochex J.-Y. (2016). Faut-il crier haro sur l'éducation prioritaire ? Analyses et controverses sur une politique incertaine ». *Revue française de pédagogie*, 194, 91-108.

CIS n°374 – « S'engager pour l'excellence en milieu populaire. Les conditions institutionnelles de la mobilisation des équipes éducatives dans les politiques scolaires »

Auteur.e.s : Francoise LORCERIE (1), Renaud CORNAND (2) - (1)CNRS, (2)AMU-LAMES

Résumé :

La présente communication s'appuie sur une enquête menée à Marseille sur les « Parcours d'Excellence » (Parex), à la demande du Rectorat de l'académie. Les Parcours d'excellence ont été impulsés par la ministre précédente par instruction du 05.08.2016, confirmée par la circulaire de rentrée du 09.03.2017. A Marseille, bien que le nouveau ministre n'ait plus insisté sur ce dispositif, le Rectorat a commencé à le mettre en place dans les collèges et certains lycées ciblés à la rentrée 2017. Il souhaitait, conformément à la circulaire, s'en servir pour renforcer et étendre la logique de mobilisation longitudinale portée par les Cordées de la réussite entre le niveau des collèges et l'enseignement supérieur. L'année scolaire 2017-2018 a donc été pour les établissements une année de familiarisation/appropriation du dispositif. Il s'avère que le mode d'appropriation de la proposition a été très variable en forme et en intensité d'un établissement à l'autre. Nous nous proposons ici de discuter des facteurs institutionnels qui ont pesé sur l'investissement des équipes éducatives dans les Parcours d'excellence.

Dans la continuité des « Cordées de la Réussite », Les Parcours d'Excellence visent à accompagner des élèves issus de milieux socialement défavorisés dans leur scolarité. Mais, alors que dans les Cordées, les établissements du secondaire étaient envisagés comme d'éventuels bénéficiaires de dispositifs qui mobilisaient foncièrement des acteurs de l'enseignement du supérieur et du milieu

associatif, ce sont les équipes éducatives des collèges et lycées qui sont au cœur du déploiement des Parcours d'Excellence. L'implication de ces équipes apparaît ainsi indispensable.

Deux types de matériaux seront ici mobilisés. Des entretiens ont été menés auprès de chefs d'établissement, CPE et enseignants de 7 collèges REP+ et 5 lycées des Bouches-du-Rhône correspondant à leur secteur. En complément sont utilisées les données socio-démographiques et académiques des établissements. En outre, à l'initiative de la Direction de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche du Rectorat de l'académie d'Aix-Marseille, les chefs d'établissements et les référents Parcours d'Excellence des établissements ont été appelés à participer à des réunions régulières. L'équipe de recherche a pu assister à ces réunions.

La mobilisation des acteurs éducatifs dans la mise en place des Parex sera décrite à deux niveaux : leur volonté de s'y investir, traduisant leur adhésion au moins partielle aux objectifs et au fonctionnement prescrits ; et leur investissement pratique, qui nécessitait du temps sans qu'il soit à ce jour possible d'en retirer un bénéfice autre que symbolique.

Au delà des origines et des trajectoires sociales individuelles, qui expliquent en partie l'adhésion aux Parex, il est apparu qu'une part importante des facteurs déterminant la mobilisation différentielle des équipes éducatives dans les Parcours d'Excellence était d'ordre institutionnel. Les capacités des équipes à communiquer, l'investissement antérieur dans des projets communs, le sentiment d'efficacité éducative – en lien mais non déterminé par la sociologie des publics accueillis –, la stabilité des équipes enseignantes et des équipes de direction ont constitué des contextes plus ou moins favorables à l'implication dans la proposition Parex. A travers une tentative d'objectivation de ce qui s'apparente à une ambiance régnant au sein des établissements autour d'objectifs d'équité, nous tenterons une typologie des collèges et lycées observés.

Bibliographie :

BOUVIER A., 2001, L'Etablissement scolaire apprenant : l'établissement scolaire et son management, dans la perspective de la conduite du changement. Paris, Hachette

BROCCOLICHI S, et al., 2010, Ecole : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française. Paris, La Découverte.

GATHER THURLER M., 2000, Innover au cœur de l'établissement scolaire. Issy-les-Mx, ESF.

MAROY C., 2006, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », Revue française de pédagogie (155), note de synthèse, p. 111-142.

MEURET D., 2007, Gouverner l'école. Une comparaison France/Etats-Unis. Paris, PUF.

CIS n°494 – « Quelle(s) représentation(s) de l'excellence chez les enseignants de collège en REP+ ? Le cas des Parcours d'Excellence dans l'académie d'Aix-Marseille »

Auteur.e.s : Nathalie RICHIT (1), Noémie OLYMPIO (1), Caroline HACHE (2) - (1)ESPE Aix-Marseille, France, (2)AMU, France

Résumé :

Tout système éducatif se distingue par des cohérences structurelles propres et se caractérise globalement par une conception particulière du « juste et de l'efficace » en matière d'éducation et de formation que ce soit en terme de l'organisation des formations, des diplômes, de l'orientation et des différentes conceptions du savoir (Verdier, 2008). La conception de l'excellence à la française se fonde largement sur un modèle de convention « académique » dont le critère objectivé est la performance académique, insensible dans son principe aux influences locales et marchandes (Duru-Bellat, 1992) et censée fonder une « juste » méritocratie scolaire. Cette conception de l'excellence et les diverses segmentations du système éducatif qui en résultent portent aujourd'hui encore la marque d'une histoire longue qui visait à réserver les filières prestigieuses aux jeunes dit « méritants » (issus dans les faits des classes privilégiées). Ce contexte sociétal contribue largement à structurer les représentations qu'ont les enseignants de l'excellence.

La notion d'excellence est également présente dans des territoires fragilisés comme les réseaux d'éducation prioritaire (REP) à travers les textes officiels. Les enseignants reçoivent la prescription de compenser des inégalités héritées, dans l'objectif de « donner plus à ceux qui ont moins » et d'accompagner les élèves ayant des résultats remarquables le plus loin possible en leur proposant des aménagements particuliers.

Nous cherchons à comprendre le sens pris par cette notion d'excellence en éducation prioritaire au regard du modèle de convention académique, dominé par le critère de performance scolaire. Pour ce faire, nous proposons d'analyser la conception de l'excellence chez les enseignants de REP+ à l'aune d'un dispositif particulier, celui des Parcours d'Excellence (PAREX). Ces parcours, créés en 2016, ont pour objectif d'accompagner des collégiens de la troisième jusqu'au baccalauréat pour assurer l'égalité des opportunités de réussite. Les jeunes visés sont ceux des territoires de l'éducation prioritaire ou de la politique de la ville. Comment les enseignants de REP+ se saisissent-ils du dispositif, plus précisément sur quels critères sélectionnent-ils les candidats potentiels en fin de collège ? Existe-il chez eux une vision singulière de l'excellence en REP+ ? Assiste-t-on à des formes de consensus sur la notion d'excellence en REP+ et à une forme « d'aménagement » de la convention académique ?

Notre démarche est qualitative : le corpus de données est constitué de 25 entretiens semi-directifs avec plusieurs membres des équipes éducatives (Principal, CPE, professeur principal ou référent PAREX) de 7 collèges REP+, interrogés notamment sur les dimensions suivantes : critères de sélection des élèves et activités mises en œuvre, particulièrement celles concernant l'aide à l'orientation et la liaison collège-lycée. Cette approche méthodologique permet d'analyser conjointement les déclarations des différents professionnels d'un même lieu.

Nos premiers résultats tendent à montrer qu'il n'existe pas de consensus sur la notion d'excellence en REP+. Tandis que certains enseignants ont comme critère prioritaire voire comme critère unique la performance académique, d'autres soulignent la nécessité de prendre en compte d'autres critères tels que la motivation ou l'engagement. Enfin, des enseignants se démarquent par une volonté de s'éloigner du critère académique dans une véritable logique de compensation des inégalités. Cette

recherche présentant la pluralité des formes d'excellence vient nourrir la réflexion plus large autour du concept de méritocratie.

Bibliographie :

Chauveau, G. (2000). *Comment réussir en ZEP : Vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris : Retz.

Duru-Bellat, M. (1992). Évaluer les trajectoires sociales à l'aune de la méritocratie. *Savoir*, (3), 453-468.

Lahire, B. (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse. *Ville-Education-Intégration*, (114), 104-109

Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz

Verdier, É. (2001). La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? *Formation emploi*, 76(1), 11-34.

CIS n°514 – Les aspirations scolaires et professionnelles des jeunes de lycée professionnel : une analyse à l'aune des parcours d'excellence

Auteur.e.s : Noémie OLYMPIO, Nathalie RICHIT - (1)Laboratoire ADEF (EA 4671) Aix-Marseille Université, France

Résumé :

Si l'accès aux différentes filières du supérieur s'est élargi ces dernières décennies, cette massification cache un certain nombre d'effets pervers. La forte diminution des inégalités sociales d'obtention du baccalauréat (tous types de baccalauréat confondus) n'a en effet pas été suivie d'une réduction de ces inégalités dans l'accès à l'enseignement supérieur, notamment dans les filières du supérieur sélectives (Duru-Bellat et Kieffer, 2008). On parle depuis quelques années déjà de phénomène de « démocratisation ségrégative » (Merle, 2002). L'explication provient essentiellement du fait que les enfants des classes populaires deviennent plus souvent bacheliers, mais vu le type de baccalauréat auquel ils accèdent (notamment le baccalauréat professionnel), leurs chances réelles d'accès au supérieur sont beaucoup plus limitées. C'est donc bien au sein de ces voies, qui représentent en France près de 40% des jeunes au sortir du premier cycle de l'enseignement secondaire, que nous retrouvons une très large partie des jeunes d'origine sociale modeste. Il est ainsi difficile de questionner les mouvements d'ouverture et de fermeture des formations sélectives aux couches populaires en passant totalement sous silence les destins scolaires de ces jeunes.

De nos jours, la réforme du baccalauréat professionnel offre de belles perspectives d'ouverture aussi bien dans la refonte du bac en 3 ans que dans les réflexions menées autour des poursuites dans le supérieur. Nous interrogeons dans notre recherche ces nouvelles possibilités en lien avec un dispositif particulier pouvant élargir le champ des possibles de ce public scolaire : celui des parcours d'Excellence (ParEx). Ces parcours ont pour objectif d'accompagner des collégiens de la troisième au baccalauréat pour assurer l'égalité des opportunités de réussite et de les amener vers une poursuite d'études ou une insertion professionnelle ambitieuse et réussie. Le lycée professionnel ne constitue naturellement pas la cible de départ. En effet, il est souvent perçu comme « l'antinomie de ce qu'est l'excellence scolaire » (Jellab, 2017). Ces dispositifs constituent-ils alors une impasse ou de nouvelles

chances pour les bacheliers du lycée professionnel (Troger et al., 2016) ? Comment les élèves se saisissent-ils du dispositif ? Assiste-t-on à une modification des aspirations scolaires et professionnelles grâce à ce dispositif ? Cette possible ouverture du champ des possibles est analysé au prisme de la théorie des capabilités de Sen, nous cherchons à apprécier la liberté réelle, non seulement formelle, qu'ont les individus de choisir un parcours scolaire ayant du sens à leurs yeux.

Dans le cadre d'une recherche qualitative, nous proposons de répondre à ces questions à travers un corpus de données constitué des élèves des cinq Lycées professionnels ciblés « parcours d'excellence » dans l'académie d'Aix-Marseille. Ce corpus se base sur des entretiens semi-directifs menés auprès des élèves ciblés et renseigne notamment les dimensions suivantes : le parcours scolaire antérieur, l'environnement socioculturel ainsi que les aspirations scolaires et professionnelles. Nous avons également, mais de manière moins significative, mené quelques entretiens auprès des proviseurs et d'enseignants « responsables ParEx ». L'objectif est d'éclairer et d'étayer le discours des élèves à l'aune du discours des personnes qui les accompagnent au quotidien.

Nos premiers résultats tendent à montrer que d'une part, il existe une véritable spécificité des ParEx dans les lycées professionnels et que d'autre part, pour les élèves, l'accompagnement individuel est la clef de voûte de l'ouverture du champ des possibles en Lycée Professionnel.

Bibliographie :

Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France: déplacement et recomposition des inégalités. Population, 63(1), 123-157.

Jellab, A. (2017). Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui: éclairage sociologique pour une pédagogie réussie. Editions L'Harmattan.

Jellab, A. (2017). Les voies professionnelles, entre relégation et valorisation. Administration & Éducation, (3), 109-121.

Merle, P. (2002). Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires?. Population, 57(4), 633-659.

Troger, V., Bernard, PY & Masy J (2015). Le baccalauréat professionnel: impasse ou nouvelle chance ?, PUF.

CIS n°553 – « Comprendre la diversité des rapports aux familles de membres d'équipes éducatives de quartiers populaires

Auteur.e.s : Caroline HACHE (1), Renaud CORNAND (2) - (1)ADEF SFERE, France, (2)LAMES SFERE, France

Résumé :

L'institution scolaire avait, à sa création, la mission d'apporter aux enfants des savoirs nécessaires au développement d'une société moderne, par la soustraction de ces derniers aux influences diverses, notamment celles de la famille et de l'église. Le positionnement de l'école contemporaine semble différent, ne considérant plus la famille comme un obstacle mais davantage comme un allié.

Plus spécifiquement, le resserrement des liens entre les parents et l'équipe pédagogique est un des axes forts de la politique des réseaux d'éducation prioritaire (REP). Or, ce sont les parents des milieux défavorisés qui sont les plus distants de la culture scolaire. Les enseignants, dans leurs propos, les décrivent comme des parents démissionnaires, manquant à leur rôle et très éloignés du profil du parent idéal. Mais comme l'école ne prétend plus résoudre à elle seule les difficultés qu'elle rencontre auprès de ce public, elle en appelle à l'implication des parents pour construire une coéducation.

Cette communication présentera les principaux résultats d'une recherche concernant les rapports aux familles d'acteurs de l'Éducation Nationale (chefs d'établissement, Conseillers Principaux d'Éducation, professeurs principaux) exerçant dans des quartiers populaires de Marseille. Nos données sont extraites d'une étude empirique à plus grande échelle réalisée dans le cadre de la mise en place d'un continuum d'accompagnement des élèves de REP+ de la troisième à la seconde, les dispositifs « Parcours d'excellence » (PAREX). A partir de quarante et un entretiens réalisés dans douze établissements (7 collèges et 5 lycées), nous rendrons compte des représentations de plusieurs membres de l'équipe éducative et de leurs pratiques déclarées concernant la relation aux familles.

Deux catégories se dessinent dans le discours des acteurs interrogés.

Classiquement, on retrouve un discours assez stigmatisant concernant l'implication des familles à l'école : sont décrits des parents désinvestis, ayant peu d'espoirs et d'intérêt pour la scolarisation, sans objectif et sans stimulation pour leur enfant. Leur faible intérêt engendrerait une faible, voire une absence totale de participation à la vie de l'établissement.

En complément de cette première approche, les membres de l'équipe éducative reconnaissent de réelles difficultés pour ces parents. La non connaissance du système voire la non maitrise de la langue française ou l'analphabétisme de certaines familles créerait un évitement de l'établissement et une honte ressentie dans la relation avec l'école. Les acteurs interrogés parlent d'un manque de culture et de mixité sociale, décrivent des familles dans une grande précarité, avec des parents au chômage.

Par ailleurs, un discours d'un tout autre type a pu être développé. Certains acteurs parlent d'un lien très fort entre l'école et la famille qui ferait entièrement confiance à l'institution. Il n'y aurait jamais de contestation, les parents se montreraient très disponibles et répondraient aux sollicitations de l'établissement. Sans que puissent être repérés des investissements sur des enjeux ou des projets scolaires, les familles confieraient tous leurs espoirs concernant l'éducation de leurs enfants à l'école.

Les déclarations des membres des différents établissements présentent des postures des parents fortement hétérogènes : inquiets, consommateurs, culturellement éloignés, avec des degrés d'investissement différents. Ces rapports diversifiés aux acteurs familiaux semblent avoir des effets sur les pratiques à leurs égards : volonté de coopérer ou maintien à distances. Au-delà de la description de la diversité des représentations et des pratiques déclarées concernant les familles, nous mettrons à jour en nous appuyant sur la littérature existante des facteurs semblant favoriser un rapport aux familles permettant d'envisager une collaboration éducative.

Bibliographie :

Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs. Paris : A. Colin.

Dubet, F. (1997). Ecole, familles : le malentendu. Paris : Textuel.

Guillaume, F. R. (1998). Travailler en ZEP. Note d'information n°98-16.

Lahire, B. (1995). Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. Paris : Gallimard/Seuil.

Perier, P. (2005). Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend. Rennes : PUR.

Van Zanten, A. (2001). L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue. Paris : PUF.

CIS n°668 – La place des Parcours d'Excellence dans les politiques dites d'« égalité des chances »

Auteur.e.s : Ariane RICHARD-BOSSEZ (1), Alice PAVIE (2) - (1) ESPE/LAMES, France, (2) LAMES, France

Résumé :

Lors de la rentrée 2016, Najat Vallaud Belkacem, alors ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, lançait officiellement les « Parcours d'Excellence » en s'appuyant sur une importante campagne de communication. Ce dispositif vise à « lutter contre l'autocensure des élèves en particulier ceux issus de milieux modestes et promouvoir un accès plus large à l'élite, fondé sur le mérite et non sur l'origine sociale »[1], il s'adresse en priorité aux collégiens de REP+ et consiste à les faire bénéficier d'actions d'accompagnement spécifiques diverses de la troisième à la terminale. Cette communication vise à analyser, au-delà de ces effets d'annonce, ce qui caractérise cette politique en insistant sur deux dimensions. D'une part, ce qui caractérise les ParEx en termes d'approche de l'égalité des chances. D'autre part ce qui les caractérise en termes de gouvernance de ce type de politiques. Ces deux points feront l'objet des deux parties qui structureront cette communication.

Dans un premier temps, nous analyserons comment ce dispositif prend place, à l'échelle internationale, dans ce que Rochex (2011) a appelé un « troisième âge » des Politiques d'Education Prioritaire. On mettra ainsi en évidence en quoi les conceptions sous-jacentes à cet « âge » se retrouvent dans les ParEx et rompent avec des approches antérieures : recul d'une entrée en termes de territoires au profit d'une entrée par les populations ; fragmentation et multiplication des programmes et dispositifs ciblant certains types d'élèves ; logique d'individualisation des parcours ; rhétorique de l'excellence, du talent, du potentiel, du mérite. On interrogera plus particulièrement la notion d'« excellence » et la manière dont elle se donne à voir dans les ParEx en questionnant la spécificité de l'approche développée dans ce dispositif et dans le contexte des politiques d'éducation prioritaire françaises (Bongrand, 2011).

Dans un second temps, les formes de gouvernance en matière d'égalité des chances et d'éducation qui caractérisent les ParEx seront interrogées, en s'appuyant sur les textes institutionnels, les discours politiques ainsi que des entretiens avec les acteurs et actrices chargé·e·s de piloter ou mettre en œuvre le dispositif ou d'y contribuer (Rectorat, acteurs associatifs, acteurs de l'enseignement supérieur et notamment des Grandes Ecoles). Une attention particulière sera portée à l'académie d'Aix-Marseille où nous réalisons actuellement une enquête de terrain sur le déploiement des ParEx. On montrera que le schéma identifié dans leur déploiement se retrouve dans d'autres domaines de l'action publique et témoigne du processus de dénationalisation en cours depuis les années 1970, « processus par lequel de l'autorité politique quitte des acteurs étatiques pour se retrouver chez des acteurs non étatiques » (Genschel et Zangl, 2011), comme c'est le cas

dans ce type de politiques éducatives (Van Zanten, 2010). Ces acteurs non étatiques (entreprises, associations…) sont d'ailleurs largement à l'origine du cadrage de ces dispositifs, (Soubiron, 2011). Néanmoins, le retrait étatique n'est pas total, une forme de gouvernance peut aussi s'exercer à distance, notamment à travers la mise en concurrence pour l'obtention de labels qui encourage une relative homogénéisation (Bergeron, Castel, Dubuisson-Quélier, 2014).

[1] « Parcours d'Excellence : pour les collégiens de Rep+, de la troisième jusqu'à la terminale », dossier de presse, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche http://cache.media.education.gouv.fr/file/01_-_janvier/82/2/Parcours_excellence_-_Dossier_de_presse_526822.pdf

Bibliographie :

Bergeron, H., Castel P., et Dubuisson-Quellier S. (2014). Gouverner par les labels. Une comparaison des politiques de l'obésité et de la consommation durable. *Gouvernement et action publique*, 3(3), 7-31.

Bongrand P. (2011). L'introduction controversée de l'« excellence » dans la politique française d'éducation prioritaire (1999-2005). *Revue française de pédagogie*, 177, 11-24.

Genschel, P. & Zangl, B. (2011). L'État et l'exercice de l'autorité politique. Dénationalisation et administration. *Revue française de sociologie*, 52(3), 509-535.

Rochex J.-Y. (2011). *Les trois « âges » des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ?.* En ligne : http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Themes/dossiers_autoformation/education_prioritaire/textes/les%20trois%20%E2ges%20des%20politiques%20d%27%E9ducation%20prioritaire%20_%20une%20convergence%20europ%E9enne%20_%20JY%20Rochex.pdf

Soubiron A. (2011). De l'égalité des chances à la diversité ? La politique d'égalité dans l'enseignement supérieur français. Communication présentée au congrès de l'AFSP.

Van Zanten, A., (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ?. *Sociétés contemporaines,* 79, 69–95.

CIS n°670 – « Titre : Les choix d'orientation des élèves et de leurs familles en fin de collège REP+ : quel apport des Parcours d'Excellence ? »

Auteur.e.s : Sofia LAIZ MOREIRA (1), Ariane RICHARD-BOSSEZ (2) - (1) LAMES, France, (2) ESPE/LAMES, France

Résumé :

A partir d'une enquête relative à la transition collège/lycée menée dans 12 établissements (7 collèges et 5 lycées) accueillant des élèves de Réseaux d'Education Prioritaire renforcés (REP+) de l'académie d'Aix-Marseille, nous nous proposons dans cette communication d'apporter des éclairages sur les processus de choix d'orientation que font les élèves et leurs familles en fin de collège. Il s'agira également de questionner le rôle que certains dispositifs d'accompagnement tels que les Parcours d'Excellence peuvent jouer dans ces choix. Notre propos se structurera en deux temps.

Nous commencerons par analyser les logiques sous-jacentes aux choix d'orientation effectués par les élèves et leurs familles dans les 7 collèges de notre échantillon. Pour cela, nous nous appuierons, d'une part, sur l'analyse de leurs choix de lycées à l'issue du collège en insistant sur les différenciations qui y apparaissent, notamment le choix entre voie générale et technologique ou voie professionnelle et le choix entre lycée général et technologique de secteur ou hors secteur. D'autre part, à partir des 29 entretiens réalisés auprès de divers personnels de ces établissements (chefs d'établissements, Conseillers Principaux d'Education, Professeurs Principaux de troisième et seconde), nous soulignerons les perceptions qu'ont ces enquêtés des logiques mobilisées dans les choix d'orientation par les familles et les élèves. Ces logiques s'articulent autour de trois processus principaux que nous développerons : des processus territoriaux oscillant entre attachement ou fuite du « quartier » ; des processus d'auto-limitation des ambitions scolaires ; des processus de différenciations sexuées entre filles et garçons.

On s'intéressera ensuite au rôle qu'un dispositif comme les Parcours d'Excellence (ParEx) peut jouer dans les choix d'orientation. Ce dispositif, mis en place dans les établissements secondaires des Réseaux d'Education Prioritaire (REP) français depuis la rentrée 2016, propose en effet un accompagnement spécifique de la fin du collège (classe de troisième) à la fin du lycée (classe de terminale) pour certains élèves sélectionnés. L'objectif, au travers de cet accompagnement, est d'encourager l'ambition des élèves auxquels il s'adresse dans le but de les conduire vers une poursuite d'étude ou une insertion professionnelle « réussies ». Après avoir présenté les modalités d'accompagnement mises en place par les établissements pour favoriser la transition collège/lycée pour les élèves intégrés aux ParEx, nous interrogerons les apports qu'elles peuvent présenter en lien avec les logiques mobilisées par les élèves et leurs familles. Nous insisterons notamment sur les possibilités d'ouverture vers d'autres choix d'orientation que ceux qui sont généralement les leurs que proposent certaines activités mises en place. Nous soulignerons également comment certaines compétences basées sur des savoir-être (travail sur l'image de soi, la confiance en soi…) peuvent également être des appuis dans les choix d'orientation. On développera, enfin, les limites de ce type de dispositif : le peu de travail spécifique sur les compétences les plus scolaires (contenus disciplinaires, méthodes de travail…) et la faible prise en compte des familles dans ce dispositif. Ce faisant nous soulignerons certains « effets pervers » qui peuvent aussi émerger dans cet accompagnement (effets d'imposition, conflits entre choix proposés par l'institution scolaire et famille notamment).

De manière transversale, les résultats présentés sur notre échantillon d'établissements seront mis en rapport avec les résultats existants sur les processus inégalitaires qui traversent les choix d'orientation des élèves de milieu populaire (DEP, 2006 ; Duru-Bellat, Perretier, 2007 ; De Besses, 2007 ; Landrier & Nakhili, 2010 ; Broccolichi & Sinthon, 2011 ; Vrignaud, 2016) pour initier une réflexion sur les conditions de démocratisation des processus d'orientation.

Bibliographie :

Broccolichi S., Sinthon, R. (2011). Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives. Revue française de pédagogie, 175, 15-38.

De Besses, M. (2007). L'estime de soi, enjeu éducatif pour préparer à la vie professionnelle. *Formation Emploi*, 98, 109-121.

DEP (2006), Devenir des élèves neuf ans après leur entrée en sixième. *Note d'information*, O6-11.

Duru-Bellat M., Perretier E. (2007). *L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée*. Rapport pour le HCE, Haut Conseil de l'Education.

Landrier, S., & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation Emploi*, 109(1), 23-36.

Vrignaud, P. (2016). *L'évolution des intentions d'orientation et du choix professionnel au cours du collège : l'impact du genre et de l'origine sociale*. Contribution au rapport du CNESCO, Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire.

SYMPOSIUM 713 : PARENTALITE(S) EN QUESTION

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Julie PINSOLLE, Pierre MAZET - CeDS, France

Discutant.e.s : Françoise CARRAUD

Texte de cadrage :

La famille n'est pas une institution anhistorique et naturelle, il n'existe pas définition permettant de la décrire à n'importe quelle période de l'histoire et dans n'importe quelle culture. La raison de cette impossibilité est simple : si la famille s'est privatisée au fil de temps (Ariès, 1975 ; Dagenais, 2004 ; Diaso, 2009 ; Fize 2005 ; Gauchet 2004), elle est un construit social et une institution au sens plein du terme dans la mesure où elle est en charge de la mise en conformité des jeunes générations en ayant pour mission de les intégrer au monde (Arentd, 1961).

Pour autant, un glissement sémantique est à l'œuvre depuis les années 1980-1990 : la relation entre la sphère publique (chercheurs, Etat, professionnels) et la sphère privée de la famille se pense dans un terme nouveau, celui de *parentalité*. Si ce néologisme s'est imposé dans un moment où les dimensions sociales (lecture de la relation parent-enfant par le prisme du mariage et de la filiation) et psychologiques (passage par les « fonctions parentales » traduisant une complémentarité hiérarchique des sexes) du parental étaient fortement interrogées, sa pérennité et sa visibilité dans le discours public invitent à poursuivre le travail de réflexion déjà engagé par certains auteurs (Hounet, 2014; Lamboy, 2009; Martin, 2003; Neyrand, 2011; Sellenet, 2007). Ce symposium invite donc les contributeurs à adopter une démarche réflexive tant sur les usages de ce terme (sens commun, champ scientifique, action publique), les savoirs qu'il mobilise, que les situations concrètes qu'il recouvre (actions à destination des familles -soutien et/ou accompagnement à la parentalité-, quotidien des familles).

Chaque participant, s'inscrit, par sa contribution, dans une ou plusieurs de ces perspectives. Trois communications s'attacheront ainsi à étudier la production discursive relative à la notion de parentalité, la première à travers ses occurrences publiques (littérature plus ou moins scientifique et actions publiques), la seconde par l'analyse des positions développées et défendues par les acteurs qui se présentent comme des experts en fonction parentale et enfin, la troisième par la pénétration de la pédagogie Montessori dans la sphère familiale et les représentations de l'enfance et de la relation parentale qu'elle sous-tend. Il s'agira ensuite, par l'étude de situations qui pourraient être considérées comme « à la marge » de la parentalité, telles que la parentalité à l'épreuve des scolarité difficiles, la parentalité à l'épreuve de l'isolement social, ou encore, la parentalité à l'épreuve de l'entrée dans la vie adulte, de souligner tout l'intérêt de l'étude ces « impensés » de la relation

parentale pour mettre à jour la multiplicité de trajectoires que ce concept réunit et produire une image des formes de l'éducation contemporaine à l'œuvre au sein de la relation parentale et des savoirs qui sont produits à son propos.

Bibliographie :

Hounet, Y. B. (2014). La parentalité des uns... et celle des autres. L Homme, (209), 121-141.

Martin, C. (2003). La Parentalité en questions, perspectives sociologiques. Rapport pour le Haut Conseil de la Population et de la Famille. Haut-Conseil de la population et de la famille, 53.

Neyrand, G. (2011). Soutenir et contrôler les parents : le dispositif de parentalité. Érès éd.

Sellenet, C. (2007). La parentalité décryptée: pertinence et dérives d'un concept. Paris: l'Harmattan.

CIS n°106 – « Etre parent d'un jeune adulte : des normes éducatives sous tension »

Auteur.e.s : Marie-Clémence LE PAPE (1), Nicolas CHARLES (2), Mickael PORTELA (3), Elise TENRET (4) - (1) Université Lumière Lyon 2, France, (2) Université de Bordeaux, France, (3) DREES, France, (4) Université Paris Dauphine, France

Résumé :

Sous l'action des mutations économiques et sociales, notamment les difficultés croissantes d'insertion professionnelle des jeunes, l'expérience de la jeunesse s'est considérablement transformée en Europe et spécifiquement en France, au cours des dernières décennies. Alors que le passage de l'enfance à l'âge adulte était traditionnellement formalisé par le franchissement d'étapes relativement concomitantes et irréversibles (départ du domicile des parents, mise en couple, accès au premier emploi,…), le temps de la jeunesse s'est allongé et complexifié. L'entrée dans la vie adulte s'est ainsi faite plus tardivement et par étapes franchies de façon souvent désynchronisée. Dans ses travaux comparatifs, Cécile Van de Velde (2008) montre l'injonction à « se placer » pour les jeunes Français en opposition notamment aux pays du nord de l'Europe où il s'agit de « se trouver ».

Cette injonction à « se placer » est aujourd'hui largement intégrée par les parents de jeunes adultes. Leur mobilisation se perçoit notamment à travers l'inquiétude qu'ils manifestent pour l'avenir de leurs enfants et plus généralement pour les jeunes générations, mais également par les stratégies éducatives mises en place pour accompagner leur progéniture, qui varie cependant selon les profils familiaux. Si cet accompagnement a fait l'objet d'études approfondies parmi les parents d'enfants en âge scolaire, le suivi parental des enfants adultes est davantage resté dans l'ombre, alors même que les aides familiales se poursuivent bien après le départ du domicile.

Comment, dans un contexte d'injonction à l'autonomie des jeunes, les parents perçoivent-ils leur rôle vis-à-vis de leurs enfants ? Quels enjeux de relations entre générations se jouent avec le passage à l'âge adulte (Bozon, Villeneuve-Gokalp, 1994) ?

Les travaux sur la jeunesse se sont surtout intéressés au regard des jeunes adultes sur l'évolution de leur relation avec leurs parents (Maunaye, Molgat, 2003 ; Bidart, Pelissier, 2007). Le point de vue de ces derniers a été plus rarement pris en compte et on sait finalement peu comment évolue leur fonction parentale avec le passage à l'âge adulte.

En se basant sur une enquête qualitative mobilisant 39 entretiens semi-directifs réalisés avec des parents (dont au moins un enfant est majeur), cette communication vise à interroger leurs logiques éducatives.

Les parents s'expriment d'emblée dans un registre de normes de « bonne parentalité », appelant à l'amour inconditionnel, à l'objectif d'autonomie du futur adulte et au traitement égalitaire dans la fratrie. La convocation de ces normes contribue à masquer l'expérience relationnelle des parents avec leurs enfants, faite de choix – parfois difficiles – et d'arbitrages dans leur façon d'être de « bons parents ». Nous proposons une lecture différente des discours parentaux au travers d'une grille analytique inspirée des travaux sur la justice sociale (Dubet, 2006). Dans cette perspective, l'expérience des acteurs sociaux se comprend en analysant leurs justifications de ce qui est « juste », en considérant ici que les parents peuvent être tiraillés entre plusieurs normes : les besoins perçus du jeune, ses mérites éventuels, les caractéristiques de sa fratrie (norme d'égalité). On s'intéressera donc particulièrement à des situations mettant en tension les principes éducatifs parentaux dans la mesure où elles révèlent tout à la fois la charge mentale et financière qui pèse sur les parents mais aussi leurs attentes sur le devenir de leurs enfants.

Bibliographie :

Bozon M., Villeneuve-Gokalp C. (1994), « Les enjeux de relations entre générations à la fin de l'adolescence », *Population*, n°6, p. 1527-1556 ;

Bidart C., Pellissier A. (2007), « Entre parents et enfants : liens et relations à l'épreuve du cheminement vers la vie adulte », *Recherches et Prévisions*, n°90, p. 29-39 ;

Dubet F. (2006), *Injustices. L'expérience des inégalités au travail*, Seuil ;

Maunaye E., Molgat M. (2003), *Les jeunes adultes et leurs parents. Autonomie, liens familiaux et modes de vie*, Presses de l'Université Laval et Éditions de l'IQRC ;

Van de Velde C. (2008), *Devenir adulte, Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, PUF, Le lien social.

CIS n°500 – « Entre jeux de langage et enjeux, la parentalité comme catégorie réalisée »

Auteur.e.s : Julie PINSOLLE - CeDS, France

Résumé :

Souci de sens commun, la famille est une institution excessivement « parlée ». Chacun s'exprime à son propos : ceux qui la « vivent » quotidiennement bien sûr, mais aussi les professionnels de secteurs variés « travaillant avec les familles » (métiers du soin, de la petite enfance, de l'enseignement, du social, du droit, de la médiation, *etc*.), les acteurs politiques et institutionnels (CNAF, CNSP, REEAP, *etc*.) et, enfin, les acteurs du monde académique. Toutefois, les régimes de discursivité (au sens foucaldien) produits sur la famille, s'ils ne sont pas nouveaux prennent une inflexion nouvelle depuis les années 1980-1990 avec l'acuité croissante du terme de « parentalité » dans la sphère publique. La relation parentale, fait social ordinaire est ainsi devenue un enjeu fort de débat public et/ou d'intervention étatique (Martin, 2003).

A partir d'un travail d'analyse de la littérature qui lui est dédiée, cette communication vise à produire une *archéologie* du terme « parentalité » (Foucault, 1969). L'étude de ses conditions d'émergence

(au début du XXe siècle par l'entremise des approches eugéniques et rationalistes, Hounet, 2014) permettra d'identifier les différents objets qu'il recouvre selon les disciplines qui s'en saisissent. Enfin, son usage en tant que catégorie de l'action publique sera discuté de façon indissociable, en particulier à partir des années 2000 où deux *régimes de visibilité* cohabitent : celui de la promotion de la relation parentale et celui d'une relation sur le point de défaillir à travers l'institutionnalisation du soutien à la parentalité.

Ainsi, l'étude de ce concept que l'on peut qualifier d'inflationniste de par la multiplication de ses déclinaisons (monoparentalité, biparentalité, co-parentalité, homoparentalité, beau-parentalité, pluriparentalité, *etc*.) et de ses occurrences tant dans les écrits académiques (analyse des publications parues ces dernières années à ce sujet) qu'institutionnels et politiques, soulignera les enjeux parfois antagonistes qu'il recouvre. Pour l'indiquer rapidement, le concept de parentalité tend, d'un côté, à rendre compte des évolutions et de la multiplication des configurations parentales dans une perspective que l'on pourrait qualifier d'humaniste (donner à voir et légitimer des pratiques sociales variées, mais aussi accompagner les parents face aux évolutions du rôle parental). De l'autre côté, il peut être lu comme une sur-responsabilisation des parents par l'effet de cécité qu'il produit (les rapports sociaux dans lesquels se trouvent pris les parents sont passés sous silence alors qu'ils conditionnent grandement la relation parentale) et participant de l'imposition d'un certain nombre de normes éducatives (Martin, 2014).

En conclusion à cette analyse de la parentalité comme fiction sociale réalisée et institutionnalisée (Bourdieu, 1993), cette communication développera une conception de la parentalité en termes de relation (par opposition à une approche par position). Entendant par « relation », l'ensemble des attendus réciproques et implicites qui encadrent la relation parentale (ou encore les obligations et responsabilités que se créent des individus se considèrant inscrits dans cette relation). Nous tenterons de montrer son utilité pour

1/ appréhender la façon dont cette relation est soumise à des logiques hétérochrones (juridiques, axiologiques, éthiques, biologiques, etc.) ;

2/ penser la variabilité de la parentalité ;

3/ mettre à jour les reconfigurations que connaît cette relation aux cours des différentes phases de la vie (repositionnant l'enfance non comme un âge de la vie mais comme une position générationnelle).

Bibliographie :

Bourdieu, P. (1993). À propos de la famille comme catégorie réalisée. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 100(1), 32-36.

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir.* Paris : Gallimard.

Hounet, Y. B. (2014). La parentalité des uns... et celle des autres. *L Homme*, (209), 121-141.

Martin, C. (2003). *La Parentalité en questions, perspectives sociologiques. Rapport pour le Haut Conseil de la Population et de la Famille*. Haut-Conseil de la population et de la famille, 53.

Martin, C. (2014). *« Être un bon parent »: une injonction contemporaine*. Rennes : Presses de l'École des hautes études en santé publique.

Neyrand, G. (2011). *Soutenir et contrôler les parents* : le dispositif de parentalité. Érès éd.

CIS n°530 – « L'expertise au service d'une "bonne parentalité" »

Auteur.e.s : Pierre MAZET - CEDS Faculté des sciences de l'éducation, France

Résumé :

La production d'un savoir propre à la famille n'est pas un phénomène nouveau (E. Zucker-Rouvillois, 2001) mais sans doute a-t-elle pris une nouvelle ampleur avec le développement des débats autour de la parentalité. La multiplication des configurations familiales, les controverses sur un ordre symbolique qui serait questionné, notamment par la reconnaissance de l'homoparentalité, ont permis à des anthropologues, des psychanalystes, des psychologues de se positionner en « entrepreneurs de la morale familiale » (C. Martin, 2014). Le point de départ de cette communication part du constat que leur intervention répond à une double demande, d'une part, celle de parents questionnés sur leur fonction de socialisation et demandeurs d'un soutien à la parentalité et, d'autre part, celle des pouvoirs publics qui convoquent des « experts » au moment d'élaborer de nouvelles politiques familiales. Ces experts en fonction parentale exercent aujourd'hui un véritable magistère moral, mobilisant comme l'a montré Robert Castel (1981), « des techniques médico-psychologiques ». L'objectif de cette communication est double.

Analyser les conditions de production de ces discours sur la parentalité et leurs modalités de diffusion auprès des familles. Il est symptomatique de voir, par exemple, que certains psychanalystes, à l'occasion des débats sur la reconnaissance du Pacs ou du mariage pour tous, se sont sentis habilités à défendre un appel à l'ordre et notamment à l'ordre symbolique alors même que « la psychanalyse est d'abord une pratique » (S. Prokhoris, 2001) et non l'explicitation de normes sociales qui seraient indépassables (M. Tort, 2013). Il n'en demeure pas moins que la psychologisation du social est forte, produit une nouvelle normativité et conditionne les pratiques de médiateurs sociaux, ce que nous étudierons à partir d'entretiens menés auprès de travailleurs sociaux, d'administrations (comme la CAF) ou de structures telles que le Planning familial. Analyser ces discours comme étant révélateurs d'une nouvelle forme de « gouvernementalité » des conduites et des pratiques des parents. Dans ces travaux, Michel Foucault a montré comment nous sommes passés d'une société du contrôle à une société de la discipline. Les discours et préconisations qui entourent la parentalité en sont une bonne illustration. Par des politiques de soutien à la parentalité, l'Etat cherche à modifier les pratiques, diffuser des représentations légitimes de la famille, faisant ainsi entièrement reposer sur la responsabilité des parents le soin d'une « bonne éducation » de leurs enfants comme on pourra le voir à travers différentes formes de soutien apporté aux familles.

Bibliographie :

Borillo D, Fassin E. (2001), Au-delà du PACS. L'expertise familiale à l'épreuve de l'homosexualité. Paris, PUF, 2001.

Castel R. (1981), La gestion des risques : de l'anti-psychiatrie à l'après psychanalyse. Paris, Edition de Minuit.

Foucault M. (1976), Histoire de la sexualité, Vol. 1, La volonté de savoir. Paris, Gallimard.

Foucault M. (1994), « La gouvernementalité ». Dits et écrits, tome 3, Paris Gallimard.

Martin, C. (2014). « Être un bon parent »: une injonction contemporaine. Rennes, Presses de l'École des hautes études en santé publique.

Prokhoris S (2001), « L'adoration des majuscules » in Au-delà du Pacs, op. cit.

Zucker-Rouvillois E, (2001), « L'expertise familiale ou la perte du doute scientifique » in Au-delà du Pacs, op.cit.

CIS n°639 – « La parentalité à l'épreuve des scolarités difficiles. Le cas des familles précaires et immigrées »

Auteur.e.s : Pierre PÉRIER - Université Rennes 2, France

Résumé :

Face à l'enjeu de la scolarité, la politique d'ouverture de l'école en direction de familles s'est imposée progressivement comme un déterminant majeur dans la lutte contre les inégalités de réussite et la prévention de l'échec scolaire. Sous les formes actuelles de la coopération et de la coéducation, l'institution scolaire juge la participation des parents « nécessaire », et tout particulièrement avec les « parents les plus éloignés » et les publics « les plus fragiles » (Loi de refondation de l'école, 2013). Cette politique volontariste de rapprochement entre les familles et l'école porte implicitement des attentes de rôle et produit des effets de jugement à l'égard des parents. En effet, la conversion de parent à parent d'élève suppose d'adopter un certain comportement en conformité avec les normes de l'école. Ce travail a un versant scolaire (devoirs, participation…), mais indissociablement éducatif quant à la manière de faire avec ses enfants dans la sphère domestique et d'être un « bon parent » (Montandon & Perrenoud, 1987 ; Martin, 2015). Ce qui demeure invisible par le jeu de la connivence culturelle d'une partie des parents avec l'école, prend la forme d'un décalage et de tensions avec les fractions précaires des familles populaires et immigrées dont les enfants rencontrent plus souvent et plus précocement des difficultés. Dans ce cas, l'interprétation spontanée des acteurs de l'école se déplace des professionnels de la classe vers la famille, de l'élève vers l'enfant et ses parents, des questions de pédagogie vers les pratiques éducatives. Les parents sont alors interpellés et exposés dans un rapport asymétrique qui les place, au nom de la proximité attendue dans une relation efficace (Payet & Guiliani, 2014), en position de devoir se confier et de se justifier. Comment les parents les plus vulnérables face à l'école font-ils face à l'injonction institutionnelle à collaborer en dévoilant ce qui relève du registre privé voire intime ? Quels sont les effets d'un tel rapport sur leur identité et dignité de parent ? Quelles sont les tactiques mobilisées par les parents pour se dégager du regard déficitaire porté sur ce qu'ils font en matière éducative et scolaire voire sur ce qu'ils sont ?

La réponse développée dans la communication se fera en deux temps. En premier lieu, on s'attachera à montrer que la contribution des parents enquêtés à la scolarité se fait principalement sur le mode d'une éducation morale qui, selon eux, soutient l'école dans son rôle en préparant l'enfant à intégrer une institution qu'il devra tenir en respect et réciproquement. Autrement dit, les parents s'impliquent selon leurs compétences et à distance de l'espace scolaire, au risque de rester « invisibles » et « inaudibles », loin du modèle de la coopération. En second lieu, l'analyse portera sur les tactiques et non les stratégies (Certeau de, 1991) par lesquelles ces « acteurs faibles » se préservent du regard et des jugements d'une institution qui, dans son fonctionnement ordinaire, produit des effets de disqualification et de violence symbolique à leur encontre. Adoptant des attitudes d'évitement, de défiance ou de retrait, les parents « discréditables » (Goffman, 1975) s'efforcent de « garder la face », le sentiment de leur responsabilité éducative et le lien dans la famille. La communication s'appuie sur un corpus d'entretiens de 30 familles membres des fractions précaires et immigrées (13 familles de sept origines différentes) des catégories populaires. Elles habitent un quartier dit prioritaire où se situe l'école de leur enfant (classe de CM2). Certains parents

ont été rencontrés à deux ou trois reprises à leur domicile (entre 40 mn et 1h30), en s'aidant de l'enfant ou d'un tiers pour échanger avec les immigrés allophones.

Bibliographie :

Certeau de, (M.). (1990). L'invention du quotidien. 1. Arts de faire. Paris : Folio.

Goffman, (E.). (1987). Stigmate. Paris : Editions de minuit.

Martin, (C.). (2015). (dir.). Etre un bon parent : une injonction contemporaine. Presses de l'EHESP : Rennes.

Montandon, (C.) & Perrenoud, (P.). (1994). Entre parents et enseignants : un dialogue impossible. Peter Lang : Bern.

Payet, (J.-P.) & Giuliani, (F.). (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi d'un monde commun: pratiques, épreuves et limites, Education et sociétés, 34, 55-70.

CIS n°648 – « Les ouvrages à l'usage des parents qui se réfèrent à « Montessori ». Quelles représentations de l'enfant et de la relation adulte / enfant ? »

Auteur.e.s : Ghislain LEROY - Université Rennes 2 / laboratoire CREAD, France

Résumé :

Cette communication prend pour objet d'étude un corpus de très récents ouvrages éducatifs à l'usage des parents qui en réfèrent à « Montessori ». Nous nous penchons sur les représentations de l'enfant et de la relation adulte / enfant qui y sont à l'œuvre. Nous nous situons au carrefour des problématiques de plusieurs champs de recherche. En premier lieu, nous nous inscrivons dans le champ de la sociologie de l'enfance, pensée ici comme porteuse d'interrogations sur les définitions sociales de l'enfance (Chamboredon & Prévot, 1973). S'y dévoile-t-il la figure d'un enfant performant dès le plus jeune âge (Glaumaud-Carré & Manuélian-Ravet, 1995) ? Est-on face à une nouvelle forme (neuroscientifique ?) de l'appréhension psychologique de l'enfance, après celle prévalant dans les années 60-70 (Chamboredon & Prévot, 1973) ? S'agit d'une approche psychologique de nature cognitive et/ou affective ? Ensuite, les définitions sociales de l'enfant sont indissociables de définitions de la relation adulte / enfant. Quelles représentations de cette relation émanent-elles de ces ouvrages ? Nous réactivons ici la question des styles éducatifs à l'œuvre dans les familles (Kellerhals & Montandon, 1991) et de la manière dont on y apprend à l'enfant (Vincent, 2000). Enfin, cette recherche s'inscrit en continuité avec une enquête menée dans le cadre du laboratoire CIRNEF (2017-2018) qui avait pour but d'analyser les pratiques enseignantes d'inspiration montessorienne qui prospèrent actuellement au sein de l'école maternelle française (Leroy & Lescouarch, à paraître). En portant, dans cette communication, la focale sur le sens de la référence à « Montessori » dans les familles, nous comptons faire des hypothèses sur les raisons du succès contemporain de cette référence, commun aux enseignants de maternelle et aux parents (des éléments de l'enquête CIRNEF seront aussi mobilisés, en particulier des observations directes de réunions parents / élèves). Ce faisant, nous renouvellerons l'interrogation classique sur les continuités et discontinuités entre les socialisations familiales et scolaires (Périer, 2005).

Bibliographie :

Chamboredon, J.C., & Prévot, J. (1973). Le ''métier d'enfant''. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. Revue française de sociologie, 14 (3), 295-335.

Glaumaud-Carré, M. & Manuélian-Ravet, M. (1995). Le bébé et les apprentissages. Paris, France : Syros.

Kellerhals, J., Montandon, C. et al. (1991). Les stratégies éducatives des familles. Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.

Leroy, G. & Lescouarch, L. (à paraître). De la pédagogie Montessori aux inspirations montessoriennes. Réflexion sur la question des emprunts pédagogiques partiels dans les pratiques enseignantes. Spécificités.

Périer, P. (2005). Ecole et familles populaires : sociologie d'un différend. Rennes, France : PUR.

Vincent, S. (2000). Le jouet au coeur des stratégies familiales d'éducation. Sociétés contemporaines, 40, 165-182.

CIS n°705 – « La parentalité au prisme de l'isolement social. Réflexions à partir de parents pauvres et/ou âgés en marge de la « bonne parentalité »

Auteur.e.s : Sylvain BORDIEC - U. Bordeaux/LACES, France

Résumé :

Cette communication appréhende la parentalité comme un espace de possibles et d'impossibles manières d'être parent.e. Ces manières sont indissociablement déterminées par les propriétés sociales des pères et des mères, par le temps collectif historique dans lequel leurs existences se déroulent, par les inscriptions spatiales des vies sociales et, enfin, par les expositions et non expositions aux discours officiels sur la parentalité et aux dispositifs publics et parapublics d'accompagnement ou de soutien à la parentalité. Je propose ici d'interroger ces manières d'être parent.e chez des personnes ayant, dans notre période contemporaine, une vie « moins sociale » que les « autres », c'est-à-dire une vie moins faite de « vie amoureuse », de « vie familiale » et de « vie amicale » que celle des « autres ». L'analyse prend appui sur les enseignements d'une enquête historique et sociologique menée depuis l'automne 2015 dans le territoire du Médoc, au Nord-Ouest du département de la Gironde, à différents postes d'observation – association de solidarité ; dispositifs de visite aux « âgés » ; Groupe d'entraide mutuelle ; Epicerie solidaire ; Union locale de syndicats ; Permanence d'accès aux soins – ayant en commun d'accueillir ou de rendre visite à des parents catégorisés comme « isolés » et se disant « seuls ». Dans ces institutions, je réalise des entretiens avec les personnels et les publics ainsi que des observations, notamment dans une position de bénévole.

Le questionnement des pratiques et des représentations de ces femmes et de ces hommes majoritairement membres des classes populaires et ayant pour la plupart grandi dans ce territoire rural pauvre et enclavé offre d'une part la possibilité d'éclairages sociologiques sur la manière dont la question sociale – avec son « problème social des jeunes », notamment ses filles et garçons investis précocement dans des responsabilités parentales, avec son « problème social » des mères et des pères vivant « seuls » avec leur.s enfant.s possiblement éligibles à l' « Allocation parent isolé » et bénéficiaires d'aides et d'actions sociales et, enfin, avec son problème des parents vieillissants vivant « seuls » possibles bénéficiaires de dispositifs de visites offerts aux « âgés » et dont les contacts avec

leur.s enfant.s se raréfient – intervient dans la construction de la parentalité comme catégorie d'action publique (Castel, 1995 ; Blumer, 2003). D'autre part, l'examen de ces personnes dont les isolements posent problème aux autorités politiques et sociales au point de les constituer en cibles de dispositifs d'action publique et pour lesquelles l'isolement social fait problème, est instructif sur la manière dont la parentalité, aussi bien dans son acception commune que dans sa définition politique et administrative, est construite autour d'un idéal d' « être socialisé » (Perrenoud, 1988) dont la place (relativement) confortable qu'il peut occuper dans l'espace social contemporain repose (encore) largement sur sa capacité à établir des liens sociaux tant favorables au devenir parent qu'à la « bonne parentalité » (Martin, 2014). Comme le montre l'enquête ici restituée, une existence pouvant offrir les conditions sociales d'un rapprochement de cet idéal demeure, pour certains individus, improbable. Ici, les accidents biographiques (décès, maladie, chômage), les ruptures scolaires, les éloignements sociaux et géographiques (notamment les enfants en ascension sociale et en mobilité spatiale) empêchent la production et la reproduction d'un réseau de relations sociales ouvrant sur une parentalité présentant des formes conformes à sa définition dominante.

Bibliographie :

CASTEL R. (1995). Les métamorphoses de la question sociale. Paris : Folio/Gallimard.

DARMON M. (2006). La socialisation, Paris : Armand Colin.

DECHAUX J-H. (2009). Sociologie de la famille, Paris : La Découverte.

MARTIN C. (dir.) (2014). Être un bon parent ». Une injonction contemporaine. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

PERRENOUD M. (1988). Sous des airs savants, une notion de sens commun : la socialisation. Cahiers de recherche du Groupe de recherche sur la socialisation, Université de Lyon II, n° spécial " Analyse des modes de socialisation. Confrontations et perspectives ", 149-170.

SLATER P. 1990 (1970). The Pursuit of Loneliness. American Culture at the Breaking Point. Boston : Beacon Press.

SYMPOSIUM 714 : LES OUTILS D'AIDE A L'APPRENTISSAGE POUR LES ELEVES AVEC UN TROUBLE DES FONCTIONS VISUELLES, ENTRE UTILISATION ET INSTRUMENTALISATION

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Mathieu GABORIT (1), Janin FLORENCE (1), Castillan LAETITIA (2) - (1)EA 7287 Grhapes, France, (2)UMR 5263 CLLE, France

Discutant.e.s : Patrice BOURDON

Texte de cadrage :

Ce symposium a pour objectif de réfléchir aux différents usages que les élèves et professeurs font des outils d'aide à l'apprentissage et ce dans le but de comprendre les conditions qui permettent d'accompagner au mieux les élèves dans leurs apprentissages.

Les élèves avec TFV dans l'enseignement primaire et secondaire sont la population la mieux équipée au regard des aides techniques parmi les élèves porteurs de handicap (devant les élèves ayant un

handicap moteur ou auditif). Bien qu'ils ne représentent qu'autour de 2% des élèves porteurs de handicap, 40 % des élèves du primaire et 64% des élèves du collège sont équipés (DEPP, 2018).

Lors de ces interventions, nous désignons par outils d'aide à l'apprentissage, les artefacts, en référence au travail de Rabardel (1995). Nous entendons, ici, par artefact, tout objet, technique ou symbolique, ayant subi une transformation d'origine humaine. La notion d'artefact, neutre, permet de penser différents types de relation du sujet à l'objet. Pour ce qui nous occupe, un livre numérique, un outil numérique spécifique, un dessin en relief sont conçus pour aider à l'apprentissage. Un niveau de maîtrise minimum est ainsi essentiel pour ne pas déplacer l'objectif de la tâche de l'objet d'apprentissage vers les compétences techniques nécessaires à l'utilisation de l'artefact (Alajarmeh & Pontelli, 2012), générer une fatigue supplémentaire (Brzoza & Maćkowski, 2014) et/ou surcharger cognitivement l'apprenant (Archambault, 2009, 2010). La finalité n'est pas la maîtrise de l'outil lui-même mais l'accès aux apprentissages par l'utilisation de l'artefact.

Cet artefact devient instrument dès lors que le sujet, ici l'élève ou l'enseignant.

Rabardel développe la notion de genèse instrumentale que l'on peut définir comme le passage de l'artefact à l'instrument. En effet, l'artefact ne constitue qu'une proposition d'usage(s) à l'utilisateur. Il est considéré comme un médiateur entre le sujet et l'objet, mais ce sont les conduites spécifiques de l'utilisateur et ses choix qui transforment l'artefact en instrument. L'instrument est construit par le sujet : en d'autres termes, l'usage que fait l'utilisateur de l'artefact et le choix de privilégier certaines fonctions lui permet d'instrumentaliser l'artefact, il parle alors d'instrumentalisation. L'instrumentation, elle, agit non sur l'artefact mais sur le sujet, en ce sens que l'utilisation de l'artefact peut amener l'utilisateur à renégocier l'usage qu'il en fait au fur et à mesure qu'il utilise cet artefact et qu'il en comprend les potentialités et les limites. Ainsi, l'étude de Murillo et ses collègues (Murillo, Lefeuvre, Veyrac, & Fabre, 2013) montre la façon dont un enseignant a détourné l'utilisation d'un outil d'aide à l'organisation mentale (carte heuristique) pour présenter à ses élèves le fonctionnement du centre de documentation de leur lycée. Les auteurs montrent comment l'outil a été dévié de sa fonction première et comment l'enseignant se l'est approprié. Dans le cadre de ce symposium, nous nous sommes donc interrogés sur la façon dont les élèves ou les enseignants s'approprient les outils d'aide à l'apprentissage.

Bibliographie :

Alajarmeh, N., & Pontelli, E. (2012). A Non-visual Electronic Workspace for Learning Algebra. In Computers Helping People with Special Needs(pp. 158–165). Springer, Berlin, Heidelberg.

Archambault, D. (2009). Non-Visual Access to Mathematical Contents: State of the Art and Prospective. Proceedings of Weims Conference, 43–52.

Archambault, D. (2010, December). Interaction et usages des modalités non visuelles, accessibilité des contenus complexes - Habilitation à diriger les recherches. Université Pierre et Marie Curie-Paris 6.

Brzoza, P., & Maćkowski, M. (2014). Intelligent Tutoring Math Platform Accessible for Visually Impaired People. In Computers Helping People with Special Needs(pp. 519–524). Springer, Cham.https://doi.org/10.1007/978-3-319-08596-8_81

DEPP. (2018). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche(RERS No. 2018). Retrieved from http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html

Drouhard, J.-Philippe, & Kuzniak, A. (2014). Un point de vue multidimensionnel sur les outils et les instruments dans les espaces de travail mathématique. In Espacio de Trabajo Matemático Mathematical Working Space Espace de Travail Mathématique. Retrieved fromTéléchargé dehttps://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01655923

Fauré, C. (2008, November 18). Distinguer les usages des pratiques. Retrieved October 19, 2018, from http://www.christian-faure.net/2008/11/18/distinguer-les-usages-des-pratiques/

Murillo, A., Lefeuvre, G., Veyrac, H., & Fabre, I. (2013). Comment un outil devient instrument d'enseignement ? In Congrès International Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF) 2013. Montpellier, France. Retrieved fromTéléchargé dehttps://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01569646

Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains. Paris : Colin.

CIS n°628 – « Usages des outils numériques chez des collégiens avec un trouble des fonctions visuelles en mathématiques et en SVT »

Auteur.e.s : Mathieu GABORIT (1), Dominique ARCHAMBAULT (2), Minna PUUSTINEN (1), Nathalie LEWI-DUMONT (1) - (1) EA 7287 Grhapes, France, (2)EA 4004 CHArt/THIM, France

Résumé :

Au plus tard à partir du collège, les élèves avec un TFV sont, la plupart du temps inclus en classe dite ordinaire et équipés d'un outil numérique (un ordinateur adapté ou d'un bloc-notes braille). Or à notre connaissance, il n'existe pas d'études sur l'usage que ces élèves font de leur outil numérique en classe. Pourtant, les recherches montrent que les situations médiatisées par les technologies numériques présentent des particularités qu'on ne trouve pas dans des situations sans technologies, et que celles-ci peuvent avoir un impact sur la nature et le déroulement des interactions et, par voie de conséquence, des apprentissages en classe (Karabenick & Puustinen, 2013 ; voir aussi Amadieu & Tricot, 2014, Rouet, 2013 et Hao, Wright, Barnes, & Branch, 2016 sur l'importance de la bonne maîtrise des outils numériques). De surcroît, les enseignants qui accueillent ces élèves dans leur classe dans le cadre d'une inclusion ne connaissent que rarement ces outils et les possibilités qu'ils offrent (Lewi-Dumont, Arneton & Puustinen, 2016). Dans ce contexte, nous avons cherché à répondre à la question suivante : quel(s) usage(s) les collégiens avec un TFV font-ils de leur outil numérique en classe en mathématiques et de sciences de la vie et de la terre (SVT) ? Nous avons choisi de mener notre recueil de données sur les mathématiques et les SVT relativement aux difficultés que rencontrent ces élèves dans ces disciplines (Hatwell, 2003 ; Lewi-Dumont, 2016).

Sept collégiens avec un TFV (2 en 6ème, 3 en 5èmeet 2 en 3ème) scolarisés dans trois collèges différents ont participé à cette étude. Tous étaient scolarisés à temps plein et étaient également suivis en unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis) pour élèves avec TFV. Les deux élèves de 3èmesont braillistes, les autres travaillent « en noir » (expression utilisée par les personnes aveugles pour désigner le mode d'écriture des personnes voyantes) adapté à leur vue.

Dans le cadre de cette étude, nous avons recueilli plusieurs types de données. Les élèves ont d'abord été filmés lors de deux séances dans chaque discipline ; mathématiques et SVT (les élèves de 3èmeont seulement été filmés en mathématiques). Puis nous avons réalisé des entretiens semi-

directifs avec les élèves avec un TFV et les professeurs notamment. Dans le cadre de cette communication, nous nous centrons exclusivement sur les entretiens menés avec les élèves avec un TFV. Lors de ces derniers, les élèves ont été invités à répondre aux questions concernant l'usage qu'ils faisaient des outils numériques en classe pour les apprentissages. Les questions ont porté sur trois thématiques principales : la façon dont ils utilisent leur outil, la façon dont ils s'adaptent à l'outil et la perception qu'ils en ont.

L'analyse des entretiens a permis de mettre en évidence, premièrement, que les usages rapportés par les élèves varient selon leurs besoins. De plus, les résultats ont montré que les élèves ont des perceptions différentes de leur outil, selon leur niveau de compétence et de l'usage qu'ils peuvent en faire. Par ailleurs, même si les élèves utilisent leur outil numérique régulièrement en mathématiques et en SVT, cet usage ne semble pas être systématique. De même, les élèves usent de leur outil numérique pour des fonctions variées et décident parfois de ne pas s'en servir. Enfin, les pratiques enseignantes semblent jouer un rôle dans l'utilisation (ou la non utilisation) que ces élèves ont de leur outil.

L'objectif de cette étude était de rendre compte, à partir des données recueillies lors des entretiens semi-directifs, des usages que des collégiens avec un TFV font de leur outil numérique en classe. Malgré le faible échantillon, les résultats nous ont permis de mettre en évidence des éléments saillants. Il serait important de confronter les données recueillies lors des entretiens avec les données filmées afin de vérifier si les usages rapportés par les élèves correspondent à ceux réellement observés en classe.

Bibliographie :

Amadieu, F., & Tricot, A. (2014). Apprendre avec le numérique : mythes et réalités. Paris : Retz

Hao, Q., Wright, E., Barnes, B., & Branch, R. M. (2016). What are the most important predictors of computer science students' online help-seeking behaviors? Computers in Human Behavior, 62(Supplement C), 467–474.

Hatwell, Y. (2003). Psychologie cognitive de la cécité précoce. Paris : Dunod.

Karabenick , S. A., & Puustinen, M. (Eds.). (2013). Advances in help-seeking research and applications: The role of emerging technologies. Charlotte, NC : Information Age Publishing.

Lewi-Dumont, N. (2016). Enseigner à des élèves aveugles ou malvoyants. Futuroscope : Canopé éditions.

Lewi-Dumont, N., Arneton, M., & Puustinen, M. (2016). Comment des professeurs de mathématiques s'adaptent-ils aux besoins des élèves déficients visuels ? Carrefours de l'éducation, 42, 117-130.

Rouet, J.-F. (2013, novembre). Les spécificités de la lecture numérique [Doc pour docs]. Téléchargé sur https://www.docpourdocs.fr/spip.php?article528

CIS n°640 – « Acceptabilité des manuels scolaires numériques par les élèves avec trouble des fonctions visuelles »

Auteur.e.s : Laetitia CASTILLAN, Julie LEMARIÉ, Mustapha MOJAHID - (1)université de Toulouse, France

Résumé :

Les manuels numériques sont de plus en plus répandus dans les salles de classe. Plusieurs enquêtes et études (Mardis et al., 2010, Nikitopoulos, 2017) ont été menées auprès des enseignants pour évaluer l'acceptabilité de ce nouvel outil en classe. Les principaux résultats montrent que malgré une utilisation croissante, les manuels numériques sont encore utilisés de façon marginale. Cet outil a du mal à trouver sa place dans les situations pédagogiques et est pour le moment principalement projeté en classe sur un tableau blanc interactif. Si les utilisations des enseignants ont été explorées, qu'en est-il des utilisations des étudiants, en particulier des étudiants malvoyants ? Cependant, l'acceptabilité d'une nouvelle technologie par les utilisateurs peut parfois être complexe (Dillon, 1993). Selon le modèle d'acceptation de la technologie (TAM) (Davis, 1989), l'acceptation d'une nouvelle technologie pourrait être partiellement prédite par : la caractéristique de conception du système, la facilité d'utilisation perçue, l'utilité perçue, l'attitude à l'égard de l'utilisation et l'utilisation réelle du système.

Méthode

Vingt-cinq collégiens de la région toulousaine ont participé à l'expérience. L'échantillon comprend 64,7% d'hommes et 35,3% de femmes. L'âge moyen était de 14,7 ans (min = 11, max = 18). Chaque étudiant reçoit un mot de passe pour accéder au manuel numérique sur son ordinateur ou sa tablette. Afin d'être le plus écologique possible, les élèves ont reçu comme une unique instruction d'utiliser le manuel librement pendant l'année scolaire. La collecte de données a été effectuée via des entretiens en fin d'année scolaire.

Résultats

Équipement.La plupart des étudiants interagissent avec leurs manuels numériques sur un ordinateur (76,47%), certains utilisent des tablettes (23,53%) et personne n'utilise de smartphone.

Contexte d'utilisation. Le manuel numérique est principalement utilisé seul en classe (76,47%) ou à la maison (88,24%) pour "apprendre une leçon" (100%), "faire un exercice" (94,12%), "suivre en classe" (82,35 %) ou "produire un document" (76,47%).

Ressources et fonctionnalités du manuel numérique. Si de nombreux étudiants utilisent du texte (100%) et des illustrations simples (94,11%), seuls quelques-uns utilisent des illustrations interactives (29,41%), de l'audio (23,53%), de la vidéo (23,53%) et des exercices interactifs (17,65%). En ce qui concerne les ressources, les fonctionnalités ne sont pas utilisées de manière homogène, le zoom (100%) et la recherche par numéro de page (88,24%) sont souvent utilisés à moins que des annotations textuelles (29,41%) et audio (5,88%) ne soient pas utilisées.

Sentiments. Lorsqu'ils demandent à quel point il est facile d'utiliser le manuel numérique, la plupart des étudiants répondent que c'est facile (35/29%) ou super facile (41,18%) et seul peu d'entre eux sont neutres ou pensent que cela est difficile (11,76% chacun). En ce qui concerne les attentes, personne n'a indiqué que les manuels numériques ne répondaient pas à leurs attentes.

Discussion

Les résultats montrent que les manuels scolaires numériques pourraient bénéficier d'une bonne acceptabilité de la part des étudiants. Le manuel numérique semble être facilement pris en main par les étudiants malvoyants qui trouvent qu'il est très facile d'utiliser même s'ils ne semblent pas maîtriser toutes les possibilités offertes par celui-ci. Les entretiens ont mis en évidence le fait que le non usage des ressources et fonctionnalités est principalement dû à un manque de connaissance de l'outil. Un accompagnement devrait leur permettre d'utiliser le manuel numérique plus efficacement.

Bibliographie :

Davis, F.D., 1989.Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. MIS Quarterly 13 (3), 319-339.

Dillon A., Morris M., user acceptance of information technology : theories and models, Annual Review of Information Science and Technology, 1996, p.3-32.

Mardis, M., Everhart, N., Smith, D., Newsum, J., & Baker, S. (2010). From Paper to Pixel: Digital Textbooks andFlorida Schools.The Florida State University Partnerships for Advancing Library Media (PALM) Center, Tallahassee, FL. ERIC Document Reproduction Service No. ED522907.

Nikitopoulos, C. (2017). Les illustrations interactivesdans le manuel scolaire numérique en France. Usages et impacts sur l'appropriation. (Thèse de doctorat inédite). Université Bordeaux Montaigne.

CIS n°709 – « Analyse croisée des interactions entre des enseignants et un élève avec un trouble des fonctions visuelles lors de la guidance de lecture d'images tactiles »

Auteur.e.s : Florence JANIN, Minna PUUSTINEN - EA7287 Ghrapes, France

Résumé :

Les dessins en relief (DER) sont aujourd'hui utilisés régulièrement dans le cadre scolaire auprès des élèves très malvoyants employant la modalité tactile et visuelle ou auprès des élèves en cécité. Les recherches montrent que la lecture de ces documents est une action complexe (Bris & Morice, 1995) et qu'elle doit être accompagnée d'une aide. Pourtant, les études existantes portent le plus souvent sur la perception tactile (Hatwell, 2000 ; Lebaz, 2011) et non sur les gestes de l'enseignant. Cette étude se propose de cerner la manière dont les enseignants susceptibles d'intervenir auprès des élèves non ou très malvoyants s'emparent des dessins en relief. Comment s'approprient-ils le DER, pour servir quel apprentissage ? Dans quelle mesure leur représentation des besoins et des possibilités des élèves influence-t-elle leur appropriation de cet outil ? En quoi les pratiques de ces enseignants avec cet outil permettent-elles effectivement de réaliser des apprentissages scolaires ?

L'étude s'appuie sur une analyse croisée des interactions successives entre trois enseignants et un élève, lors de la guidance de lecture d'images tactiles. Les situations sont aménagées pour les besoins de la recherche. Le dispositif s'apparente à un jeu de Memory. Sur chaque carte sont représentées des figures géométriques imbriquées. L'activité de l'élève consiste à lire puis assembler les cartes semblables deux à deux. Trois pratiques différentes sont étudiées : celle d'un enseignant de classe dite ordinaire, celle d'un enseignant spécialisé intervenant auprès des élèves en difficulté scolaire et celle d'un enseignant spécialisé auprès des élèves avec un TFV. L'élève concerné a 10 ans. Il est

scolarisé au sein d'une unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis). Il se situe dans le champ de la cécité légale. Lors d'un entretien ante, les enseignants reçoivent le matériel afin de pouvoir se l'approprier, et la seule indication qui leur est donnée est que l'élève doit assembler les cartes identiques. La séance est filmée, analysée puis fait l'objet d'une autoconfrontation. L'entretien ante, le corpus vidéo de la séance ainsi que celui de l'autoconfrontation donnent lieu à un transcript et à une analyse.

L'analyse des résultats, éclairée par la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD ; Sensevy, 2007), montre que les enseignants s'emparent des DER et s'approprient cet outil relativement à leur épistémologie pratique et pour servir leur pratique habituelle, gommant la spécificité du support DER. L'enseignant généraliste, ayant habituellement un groupe classe nombreux, place l'autonomie dans la gestion matérielle comme premier objectif et ce d'autant plus qu'il présuppose que cet élève particulier sera moins autonome. Il se perçoit incompétent dans le domaine tactile et oriente sa séance vers des objectifs méthodologiques. L'enseignant intervenant auprès des élèves en difficulté scolaire s'attache aussi à la problématique de la méthodologie, mais aborde ce point par le biais de la conscientisation et la verbalisation (par l'élève) de la démarche utilisée. Il s'attache à valoriser l'élève afin qu'il se perçoive « capable », ce qui est au cœur de sa pratique habituelle, d'autant plus qu'il apparaît lors des entretiens qu'il s'attendait à ce que l'élève déficient visuel montre une incapacité à réussir la tâche.

L'enseignant spécialisé auprès des élèves avec un TFV, dont la pratique habituelle est proche de celle proposée dans la recherche, se centre sur l'aspect tactile de l'exploration du DER, et cherche à permettre à l'élève de développer des techniques d'exploration qui serviront à l'élève à long terme.

Chacun restant attaché à sa pratique, seul l'enseignant auprès des élèves avec un TFV permet à l'élève de réaliser des acquisitions spécifiques correspondant à se déficience ; les autres enseignants, en situation de découverte de la déficience visuelle, ne parviennent pas à se saisir des objectifs d'apprentissage.

Bibliographie :

Bris, M. & Morice, J. C. (1995). Conception du dessin en relief pour les personnes non-voyantes. Le courrier de Suresnes, n° 63, 5-16.

Hatwell, Y. (2003). Le développement perceptivo-moteur de l'enfant aveugle. Enfance, 55(1), 88-94.

Lebaz, S. (2011). Perception haptique d'images aux traits en relief par des individus aveugles et voyants. Thèse de doctorat, université de Toulouse.

Lederman, S. J., Klatzky, R. L., Chataway, C., & Summers, C. (1990). Visual mediation and the haptic recognition of two-dimentional pictures of common objects. Perception & Psychophysics, 47, 54-64.

Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Toullec-Théry, M. (2012). Dans le regroupement d'adaptation, existe-t-il des régimes d'attention spécifiques aux maîtres spécialisés à dominante pédagogique ? In B. Gruson, D. Forest & M. Loquet (Eds.), Jeux de savoir (pp. 259-278). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

SYMPOSIUM 717 : PENETRATION ET DEVELOPPEMENT DE LA PEDAGOGIE MONTESSORI DANS LES PRATIQUES SCOLAIRES

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Anne-Claudine OLLER - LIRTES-UPEC/OSC-LIEPP-Sciences Po, France

Discutant.e.s : Rachel GASPARINI

Texte de cadrage :

Ce symposium présente les résultats de travaux menés jusqu'alors parallèlement[1] par 7 chercheuses (en sociologie et en sciences de l'éducation) appartenant à 6 laboratoires différents sur la question de la pénétration et du développement de la pédagogie Montessori dans les pratiques scolaires.

Plus de soixante-dix ans après le décès de Maria Montessori, les discours et les pratiques s'y référant et s'en revendiquant connaissent un renouveau croissant. En témoignent le « succès » des lois naturelles de l'enfant (Alvarez, 2016) –numéro 2 des ventes en septembre 2016- ainsi que la régularité médiatique et les publications « grand public » consacrées aux pédagogies Montessori. Les références à ces formes pédagogiques s'exportent tant à destination du « grand public » que dans les écoles « ordinaires » (publiques et privées sous contrat), comme l'ont montré des travaux consacrés aux pédagogies nouvelles et à la manière dont elles sont réappropriées dans des classes « ordinaires » (Hugon et Viaud, 2017 ; Leroy, 2017 ; Reuter, 2007 ; Reuter, Bart et ali., 2011).

Ce symposium long permettra de saisir comment les références « montessoriennes » sont promues auprès des enseignant.e.s (par quels acteurs ?), comment elles sont perçues par elles/eux, comment ils/elles s'en emparent plus ou moins dans leurs pratiques –constituant un continuum de pratiques que nous appellerons « montessoriennes »- et comment elles contribuent à structurer leurs dispositions ainsi que celles des élèves concernés et de leurs parents. Ainsi sera mis en évidence la manière dont ces pratiques deviennent des supports de discours, de représentations et de pratiques des professeur.e.s des écoles et des professionnel.le.s avec lesquels ils/elles travaillent. De quoi cette référence croissante est-elle le signe ? Comment les acteurs scolaires, ainsi que les élèves et leurs parents s'emparent-ils/elles de ces pratiques ? Comment contribuent-elles à structurer leurs dispositions ? Ce symposium interrogera la manière dont les pratiques pédagogiques « montessoriennes » transforment la forme scolaire dominante (Vincent, 1980 ; 1994), les pratiques, identités et dispositions professionnelles des acteurs éducatifs, tout en saisissant les points de vue des élèves et de leurs parents à l'égard de ces pratiques ainsi que la manière dont ils s'en emparent et participent eux-mêmes, ce faisant, à transformer les pratiques des professionnel.le.s.

[1] Elles ont décidé de déposer ensemble un projet ANR pour la vague 2019, coordonné par A.-C. Oller et intitulé « Les pédagogies d'inspiration « Montessori » dans les écoles « ordinaires » : une analyse sociologique » (PIMSOC).

Bibliographie :

Alvarez, C. (2016). Les lois naturelles de l'enfant. La révolution de l'éducation, à l'école et pour les parents. Paris : Les arènes.

Carraud, F., Robert, A. (2018). Professeur des écoles au XXIe siècle. Portraits socioprofessionnels. Paris : PUF.

Giraud, F. (2018). « Se convertir aux pratiques pédagogiques alternatives », 20.06. 2018, Université d'Artois (Arras).

Hugon, M.-A. et Viaud, M.-L. (dir.) (2017). « Le paysage institutionnel des écoles différentes : ouvrir, fermer, durer, essaimer… ? », SpécifiCITéS, n°10

Leroy, G. (2017). « L'influence de l'éducation nouvelle sur les pratiques contemporaines de l'école maternelle française », Spécificités, n°10, p. 61-86.

Montmasson, D. et Oller, A.-C. (2018). « L'introduction de pratiques d'inspiration montessorienne en classe ordinaire : quelle recomposition des identités et des relations professionnelles ? », JE « Les travailleurs de l'enfance », 20.06.2018, Université de Lyon.

Montmasson-Michel, F. (2017). « Les ATSEM, les activités manuelles et la raison graphique », Recherches en éducation, n°30, p. 125-137.

Reuter, Y. (dir.) (2007). Une école Freinet. Paris : L'Harmattan.

Reuter Y., Bart D., et ali. (2011). Rapport sur les expérimentations liées à l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'école de 2005. Rapport remis au Haut Conseil de l'Éducation, Paris, 27 juin 2011.

CIS n°527 – « Des enseignant-e-s en quête d'un statut professionnel valorisé : les pratiques pédagogiques « alternatives » comme label »

Auteur.e.s : Frédérique GIRAUD - Université Paris-Descartes, France

Résumé :

Cette communication vise à rendre compte d'une enquête menée par entretiens approfondis auprès d'enseignant-e-s présentant leurs pratiques pédagogiques comme en rupture avec d'autres qu'ils disent « traditionnelles » ou « classiques ». Nous nous intéressons aux parcours de ces enseignants vers des méthodes pédagogiques présentées comme « nouvelles » ou « alternatives ». Qu'ils soient déjà enseignants ou qu'ils se convertissent à l'enseignement par ce biais (ils sont auparavant ingénieurs en CDI dans des entreprises), quelles sont les modalités de leur entrée en pédagogie alternative ? Nous souhaitons rendre compte des représentations portées par les individus de ces pédagogies, des manières différenciées de s'y former et de se les approprier puis de les mettre en pratique. Nous montrerons que certains parcours de conversion vers les pratiques alternatives sont repérables au sein de notre population.

Nous chercherons dans le cadre de cette communication à comprendre comment le parcours professionnel antérieur et les attentes sociales de statut social peuvent permettre de rendre raison de la configuration professionnelle de l'enseignant-e s'engageant dans une pratique pédagogique pensée comme alternative. Les représentations sur les pratiques pédagogiques nouvelles, articulées à des éléments de contexte biographiques et professionnels, s'agencent pour expliquer la convergence vers des pratiques pédagogiques alternatives. Les modes de construction des choix pédagogiques des enseignant-e-s sont en lien avec des systèmes de préférences socialement constitués et des systèmes pédagogiques institutionnalisés face auxquels ils se positionnent et se confrontent.

Comprendre les choix de pédagogies alternatives investies par des acteurs sociaux en bifurcation professionnelle consiste à rendre raison des conditions de possibilité de ces bifurcations vers des pratiques pédagogiques « différentes ». Il faut s'intéresser aux modalités de la conversion pédagogique et porter son attention aux façons différenciées de vivre et de présenter les intérêts des modalités pédagogiques « alternatives » mises en place, ainsi qu'aux processus d'identification aux méthodes pédagogiques « nouvelles ». Nos entretiens permettent de mettre en évidence le rôle des circonstances (professionnelles et familiales) qui rendent nécessaires et possibles d'un point de vue dispositionnel le changement de situation professionnelle. Le choix de l'enseignement est un choix conditionné en amont par la volonté de s'orienter vers des méthodes pédagogiques alternatives chez nos enquêtés, ingénieurs de formation et salariés avant leur bifurcation d'entreprises en lien direct avec leur diplôme. La place des appétences socialement constituées de ces individus les pousse non pas à changer de métier pour n'importe quel autre, ni pour les métiers de l'enseignement en général mais bien précisément pour questionner et expérimenter des méthodes de transmission « alternatives » des savoirs.

Les justifications des professionnels de l'éducation en faveur de ces méthodes se situent d'emblée dans le monde des apprentissages dont il s'agit de favoriser l'acquisition chez les élèves. S'affirme moins facilement la volonté pourtant réelle chez certains de nos enquêtés de bénéficier par ce biais d'une reconnaissance professionnelle. Chez des enseignant-e-s qui ont le sentiment de vivre un « déclassement » de leur profession ou chez des individus qui ressentent le besoin de changer de métier mais ne peuvent néanmoins s'engager, compte tenu de leurs aspirations et de leur métier initial, dans un métier dévalorisé, l'enseignement « alternatif » offre une condition professionnelle envisageable et valorisante. Brandie comme une bannière, chez des personnels enseignants en recherche d'un renouveau de leurs pratiques ou des nouveaux enseignants, les méthodes pédagogiques « alternatives » peuvent fonctionner comme un outil de différenciation et de distinction.

Bibliographie :

Broccolichi, S., Joigneaux, C., Mierzejewski, S. (2018). Le parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire. Arras : Artois Pesses Université.

Carraud, F., Robert, A. (2018). Professeur des écoles au XXIe siècle. Portraits socioprofessionnels. Paris : PUF.

Hugon, M.-A. et Viaud, M.-L. (dir.) (2017). « Le paysage institutionnel des écoles différentes : ouvrir, fermer, durer, essaimer… ? », SpécifiCITéS, n°10.

Leroy, G. (2017). « L'influence de l'éducation nouvelle sur les pratiques contemporaines de l'école maternelle française », Spécificités, n°10, p. 61-86.

Millet M. et Croizet J.-C. (2016). L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination. Paris : La Dispute.

Rayou, P., Van Zanten, A. (2004). Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?. Paris : Bayard.

CIS n°569 – « Les références à Montessori : pour faire son métier malgré tout ? »

Auteur.e.s : Anne-Claudine OLLER-NAUDET (1), Francoise CARRAUD (2) - (1) LIRTES UPEC, France, (2) laboratoire ECP université Lumière Lyon2, France

Résumé :

Les références à Montessori sont très présentes aujourd'hui dans les médias (radio, télévision, internet, journaux, magazines, ouvrages, etc.). Difficile d'ignorer le nom de cette femme médecin pédagogue du début du XXe. Au-delà de cette médiatisation, les professionnels de la petite enfance et notamment les enseignants de maternelle, se réfèrent aussi de plus en plus à cette figure historique et à ses écrits.

Cette communication vise à identifier et présenter ces références, dans les discours et dans les pratiques des enseignants de maternelle, avant d'en proposer une compréhension, à partir du sens que les acteurs donnent eux-mêmes à leur activité et à son inscription dans ce type de « nouvelle » forme éducative.

À partir d'enquêtes empiriques (observations ethnographiques et entretiens compréhensifs) réalisées dans des classes et écoles publiques auprès d'enseignantes (x5) ayant opté pour cette forme pédagogique, complétées par des enquêtes conduites dans des écoles privées hors contrat (3 écoles, 7enseignant.es) récemment ouvertes, cette communication s'intéressera à l'activité ordinaire des professionnelles dans une approche ergonomique (Daniellou, 1996) et à leurs modes de justification (Boltanski & Thévenot, 1991).

En quoi ce recours à Montessori inscrit-il leur activité dans une « nouvelle » forme éducative ? Et dans quelle mesure les enseignantes, actrices de ces « nouvelles » formes éducatives, sont-elles des passeurs ou des promoteurs de ces mêmes formes ?

Cette réflexion s'inscrit dans un ensemble de travaux conduits sur l'école maternelle aujourd'hui et ses évolutions ces dernières années (Garnier, 2016) ; elle s'adosse notamment sur une enquête ethnographique conduite durant trois années dans une école maternelle ordinaire (Carraud, 2016). Dans cette perspective, une hypothèse sera particulièrement explorée : dans quelle mesure le recours à la pédagogie Montessori permet aux enseignantes de maternelle de résoudre, en partie, les paradoxes des évolutions de l'école maternelle aujourd'hui ? Ce faisant, contribue-t-il à une évolution du métier (Clot, 2007), en dehors ou à la marge de l'institution scolaire ?

En effet, entre les exigences d'efficacité (la fréquentation de l'école maternelle étant supposée permettre de mieux réussir l'ensemble de la scolarité, notamment pour les enfants de milieux défavorisés), les demandes d'individualisation et les nouvelles injonctions à la bienveillance, l'activité des professionnelles est en tension entre des principes et des gestes professionnels potentiellement divergents. Comment ces tensions sont-elles résolues en situation, au quotidien des journées avec les enfants dans l'école et dans la classe ? En quoi les références à Montessori, à ses écrits, à ses conceptions de l'enfant, à sa pédagogie, aux méthodes et dispositifs issus de son travail, sont-elles des ressources pour dénouer ces tensions et pour travailler à l'école maternelle aujourd'hui ? Si ces ressources modifient l'activité des enseignantes, contribuent-elles, ou pas, à transformer la forme scolaire (Vincent, 1980 ; Lahire, 2008) ? C'est ce que cette communication propose de donner à voir et à comprendre.

Bibliographie :

Bautier, E. (dir). (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction des inégalités dès la maternelle*. Lyon : éditions de la Chronique sociale.

Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification*. Paris : Gallimard.

Bouysse, V., Clauss, P. et Szymankiewicz, C. (2011). *L'école maternelle*. Rapport n°2011-108. Paris : MEN.

Carraud, F. (à paraître 2019). « Vieillir auprès des petits de l'école maternelle. Ethnographie d'un métier enseignant féminin spécifique à la France ». *Durer dans le métier enseignant. Approche franco-allemande*. Garcia, A.-L. & Lantheaume, F. L'Harmattan, Thélème.

Carraud, F. (2016). « Confort, fatigue et satisfaction au travail dans une école maternelle ». *Former les enseignants au XXIe siècle. 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Ria, L. [dir]. Bruxelles : De Boeck.

Carraud, F. (2014). « Ma collègue Atsem : Vraiment ? ». *Cahiers Pédagogiques* n° 517. Tout commence en maternelle.

Carraud, F. (2013). « Enseignants de maternelle et Atsem : des métiers interdépendants ». *Le Furet* n° 72. Pour la petite enfance : une mosaïque de métiers.

Carraud, F. (2013). « Produire des enfants performants ? Évolution du travail des enseignants à l'école maternelle ». *Le Nouvel Observateur Société*, Hors série n°1 : Être enseignant aujourd'hui.

Carraud, F. (2011). « Sur les traces de l'enfance. Lecture de Enfance obscure de Pierre Péju ». Sens public [Revue en ligne].

Clot, Y. (2007). « De l'analyse des pratiques au développement des métiers ». *Éduction et didactique*, vol.1, n°1, p.83-93.

Daniellou, F. (Ed.) (1996). *L'ergonomie en quête de ses principes, débats épistémologiques*. Toulouse : Éditions Octarès.

Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Paris : PUF, Éducation et société.

Joigneaux, C. (2009). « La construction de l'inégalité scolaire dès la maternelle ». *Revue française de pédagogie* n° 169, Petite enfance et scolarisation, p.17-28.

Lahire, B. (2008). « La forme scolaire dans tous ses états ». *Théma*, Revue suisse des sciences de l'éducation 30(2), pp.229-258.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : PUR.

Luc, J.-N. (1997). *L'Invention du jeune enfant : de la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris : Belin.

Péju, P. (2011). *Enfance Obscure*. Paris : Gallimard.

Pinsolle, J. (2017). *Une question d'autorité ? Les pratiques d'éducation familiales*. Paris : PUF

Plaisance, E. (1996). *Pauline Kergomard et l'école maternelle*. Paris : PUF.

Renaut, A. (2002). *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris : Calman-Lévy, Bayard.

Robert, A.-D., & Carraud, F. (2018). *Professeurs des écoles au XXIe siècle. Portraits socioprofessionnels*. Paris : PUF.

Sirota, R. (dir.). (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presse universsitaires de Lyon.

CIS n°627 – « S'orienter vers une formation à la pédagogie Montessori : quelles conceptions de l'éducation, pour quelles mises en œuvre de l'acte éducatif ? »

Auteur.e.s : Jessica POTHET - 2L2S, France

Résumé :

La communication pressentie s'adosse à une recherche portée sur la question des transformations des professionnalités enseignantes, laquelle vise à interroger et décrire en quoi les pratiques pédagogiques « montessoriennes » contribuent à redéfinir la forme scolaire traditionnelle.

On observe en effet que la référence montessorienne connaît un nouvel éclat. En atteste le succès médiatique de l'ouvrage Les lois naturelles de l'enfant, de Céline Alvarez, numéro d eux des ventes en septembre 2016 – dont on n'ignore pas que celui-ci a nourri polémiques et controverses –, ou encore la diffusion, par des canaux médiatiques variés, de supports d'accompagnement à la mise en œuvre de pratiques montessoriennes pour les familles.

Concernant
les transformations des pratiques et des professionnalités enseignantes et des autres professionnel.le.s « scolaires », celles-ci ont récemment été étudiées sous l'angle des évolutions « managériales » impulsées par l'éducation nationale, s'inscrivant dans la veine du « new public management » (Farges, 2017) et sous celui des effets de réformes « imposées » par le haut, telle que la réforme des rythmes scolaires (Lebon et Simonet, 2017). De plus, on observe l'affichage politique d'une volonté de refonder l'école française, notamment en lui assignant un impératif de « bienveillance », supposé se traduire par une approche plus ajustée et plus empathique à l'égard de l'enfant élève (Moignard, 2018, op. citée). Or, on peut penser que ce contexte favorise aussi à ce que se développent de nouvelles pratiques et professionnalités tournées vers des pédagogies alternatives.

La communication proposée souhaite plus particulièrement éclairer les biographies professionnelles de personnes ayant fait le choix de se former à la pédagogie Montessori et à la mettre en œuvre auprès des élèves. Qui sont ces professionnelles ? Quels sont les déterminants, voire les conceptions de l'éducation les ayant poussées à s'orienter vers un enseignement alternatif à ce que propose traditionnellement l'école ? Comment se déclinent les formations que ces dernières ont suivies ? Vers quelles écoles se tournent ensuite ces professionnelles ?

Le traitement de ces questions s'appuie sur un matériel empirique exploratoire, à savoir sur la passation d'une dizaine d'entretiens semi-directifs auprès de personnes engagées dans un parcours de formation Montessori, ou nouvellement en poste. Il s'agit en outre de saisir en quoi l'avènement

sur les scènes scolaires de ces nouveaux professionnels de l'éducation peut venir recomposer la forme scolaire traditionnelle.

Bibliographie :

Alvarez, C. (2016). Les lois naturelles de l'enfant. La révolution de l'éducation, à l'école et pour les parents. Paris : Les arènes.

Giraud, F. (2018). « Se convertir aux pratiques pédagogiques alternatives », 20.06. 2018, Université d'Artois (Arras).

Farges, G. (2017). Les mondes enseignants. Identités et clivages. Paris PUF.

Vincent, G. (1994). L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Lyon, PUL.

CIS n°698 – « Effets de la mise en œuvre de la pédagogie Montessori en écoles « ordinaires » sur les relations professionnelles »

Auteur.e.s : Anne-Claudine OLLER (1), Doriane MONTMASSON (2) - (1)LIRTES-UPEC/OSC-LIEPP-Sciences Po, France, (2)CERLIS-ESPE de Paris, France

Résumé :

Cette communication, qui s'appuie sur une dizaine d'entretiens approfondis avec des enseignant.e.s de maternelle, cherche à mettre en évidence comment la mise en œuvre (à différents degrés) de la pédagogie Montessori dans des écoles « ordinaires » (c'est-à-dire publiques ou privées sous contrat) participe à transformer les relations professionnelles des enseignant.e.s, tout particulièrement avec leurs supérieur.e.s hiérarchiques et les professionnel.le. intervenant au sein de leur classe (AVS et ATSEM en maternelle).

Si les enseignantes bénéficient d'une liberté pédagogique au sein de leur classe, il n'en demeure pas moins que leurs pratiques sont évaluées (même si c'est à une fréquence peu élevée) par un.e inspecteur/inspectrice de circonscription, qui peut, à des degrés plus ou moins importants, les sanctionner ou entraver la mise en œuvre de telles pratiques (Mosconi et Heideiger, 2003), et ce plus encore lorsque l'enseignante souhaite une mise en application de la pédagogie « Montessori » la plus complète possible. Sans négliger les spécificités des inspecteurs/inspectrices, les entretiens réalisés tendent à laisser penser qu'ils ont une certaine réticence vis-à-vis de la mise en œuvre, au sein de classes « ordinaires », de pratiques pédagogiques inspirées de « Montessori ». Cette réticence s'exprime à des degrés divers, pouvant aller du simple désintérêt ou d'un discours peu favorable à ces pratiques, à une véritable hostilité.

Les effets de pratiques inspirées de la pédagogie Montessori sur les professionnalités « scolaires » semblent tout particulièrement toucher les ATSEM[1]. Cela peut se comprendre dans le sens où se sont-elles qui interviennent aux côtés des enseignantes, au sein des salles de classe, là-même où, nous avons pu le voir au cours de notre enquête, les transformations sont les plus effectives. A l'échelle de la classe, l'introduction de pratiques d'inspiration montessoriennes semble donc avoir des effets, tant sur les conditions concrètes d'exercice du métier d'ATSEM, que sur les relations enseignantes/ATSEM. Au regard des entretiens effectués, l'hypothèse que nous avions initialement formulée, selon laquelle la « conversion » de l'enseignante (Barbier-Le Déroff, 2007 ; Boukacem et Filiod, 2011 ; Garnier, 2010 ; Gasparini, 2012) aux pédagogies d'inspiration Montessori modifie

également la professionnalité des ATSEM, semble se vérifier. Ces dernières semblent craindre soit un alourdissement de leur charge de travail, soit un allègement de cette dernière (cet allègement étant alors perçu comme pouvant menacer l'utilité même de leur métier, ce que récusent les enseignant.e.s interrogé.e.s). D'un point de vue des relations professionnelles entre enseignant.e.s et ATSEM, l'introduction de pratiques issues de la pédagogie Montessori semble pouvoir être à l'origine de tensions entre l'ATSEM et l'enseignante, qui n'aboutissent toutefois pas nécessairement à une dégradation des liens, mais qui peut au contraire, si la conversion de l'ATSEM s'opère, conduire, à terme, à une reconfiguration (positive) des relations enseignante/ATSEM.

[1] Les études montrent que les ATSEM disposent d'un rôle pédagogique informel fort auprès des élèves (Montmasson-Michel, 2017).

Bibliographie :

Barbier-Le Déroff, M. (2007). « Des grands dans l'espace des petits: Les ATSEM ». Ethnologie française, vol. 37, p. 655-662

Boukacem D., Filiod J.P. (2011). Entre-tenir sa place : des Atsem au travail. Rapport de recherche 2011 pour le Centre de ressources Enfance Art et Langages, Lyon.

Garnier, P. (2010). Transformations de la collaboration entre enseignants et personnel de service à l'école maternelle : entre principes et pratiques. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, vol. 43, p. 101-119.

Gasparini, R. (2012). « Pratiques et conceptions de la discipline chez les enseignants et agents spécialisés des écoles maternelles », in B. Galand et al., Prévenir les violences à l'école, Paris : PUF, p. 75-89.

Montmasson-Michel, F. (2017). « Les ATSEM, les activités manuelles et la raison graphique », Recherches en éducation, n°30, p. 125-137.

Mosconi N., Heideiger N. (2003). « Des enseignantes face à des inspecteurs : une approche mendélienne du rapport d'autorité ». Revue française de pédagogie, volume 142, p. 45-53.

CIS n°700 – « Mise en œuvre de la pédagogie Montessori en classes « ordinaires » : entre réticences et stratégies parentales »

Auteur.e.s : Aksel KILIC (1), Anne-Claudine OLLER (2) - (1)CERLIS-Université Paris Descartes, France, (2)LIRTES-UPEC/OSC-LIEPP-Sciences Po, France

Résumé :

Cette communication, qui s'appuie sur des entretiens approfondis avec des parents d'élèves scolarisé.e.s dans des écoles « ordinaires » (c'est-à-dire ici publiques) ayant mis en œuvre, à différents degrés, la pédagogie Montessori, ainsi que sur les enseignant.e.s « Montessoriens » de ces mêmes élèves, vise à interroger le regard que portent les parents sur l'instauration de ce type de pratiques et comment ils peuvent osciller entre réticences ou inquiétudes à l'égard de ces pratiques pédagogiques et stratégies scolaires.

Les enseignant.e.s « Montessoriens » auprès desquels nous avons enquêtés enseignent tou.te.s dans des écoles maternelles publiques, et donc pour lesquelles l'affectation des élèves se fait au regard de

la carte scolaire. Les parents n'ont donc pas, a priori, « choisi » l'école de leur enfant (van Zanten, 2009), et encore moins la pédagogie mobilisée par l'enseignant.e. Bien que la pédagogie Montessori soit de plus en plus médiatisée ces dernières années, tout particulièrement depuis la publication de l'ouvrage de Céline Alvarez (Alvarez, 2016), il n'en demeure pas moins que les parents –ou du moins un certain nombre d'entre eux, au regard de leurs caractéristiques sociales- puissent s'inquiéter de la mise en œuvre de cette pédagogie dans la classe de leur enfant. En effet, les principes tirés de la pédagogie Montessori interrogent la forme scolaire traditionnelle (Leroy, 2017) et par là même le travail attendu de l'élève, uniquement invité à manipuler du matériel. Le travail sur fiches (Joigneaux, 2015) étant fortement réduit voire proscrit dans les classes « ordinaires » « montessoriennes », les parents ont moins à voir ce que fait leur enfant en classe, ce qui alimente leurs inquiétudes.

Pour autant, les enseignants montessoriens auprès desquels nous avons enquêtés mettent en évidence qu'après un temps d'inquiétudes, les parents seraient « acquis à la cause ». En effet, certains parents développent des stratégies scolaires de « choix » de l'école en contournant la carte scolaire (Barrault, 2013) après avoir eu connaissance de « classes Montessori » publiques. Ces stratégies parentales s'inscrivent aussi à l'échelle d'une école par le choix de l'enseignant.e de leur enfant en fonction qu'il est ou non montessorien.

Bibliographie :

Alvarez, C. (2016). Les lois naturelles de l'enfant. La révolution de l'éducation, à l'école et pour les parents. Paris : Les arènes.

Barrault, L. (2013). Gouverner par accommodements. Stratégies autour de la carte scolaire Paris : Dalloz.

Joigneaux, C. (2015). « La diffusion des fiches à l'école maternelle », Spirale. Revue de recherches en éducation, n°55, p. 57-66.

Leroy, G. (2017). « L'influence de l'éducation nouvelle sur les pratiques contemporaines de l'école maternelle française », Spécificités, n°10, p. 61-86.

van Zanten, A. (2009). Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales. Paris : PUF.

SYMPOSIUM 728 : L'ACCELERATION DES RYTHMES DES REFORMES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE : UNE RECHERCHE D'ARTICULATION ENTRE POLITIQUES, DISPOSITIFS ET ACTEURS DE LA FORMATION

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Pierre MAZET - CEDS Faculté des sciences de l'éducation, France

Discutant.e.s : Nicolas CHARLES, Pascal ROQUET

Texte de cadrage :

Dans la lignée des travaux portant sur la compréhension des formes de temporalités dans les activités éducatives et formatives (Roquet, Gonçalvès, Roger, Viana-Caetano, 2013 ; Chopin, 2011 ; Maubant, Biasin, Roquet, 2018), l'objectif du symposium vise à analyser l'impact de l'accélération des réformes dans le champ de la formation professionnelle sur plusieurs registres d'interprétation (politique, organisationnel et individuel). La récente loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de

choisir son avenir professionnel bouleverse à la fois les instruments (Compte personnel de formation, plan de formation dans les entreprises, OPCA) et les pratiques (plus grande autonomie recherchée dans l'identification et la mise en œuvre des formations pour les individus, procédures d'accompagnement) et cela, alors même que les apports de la loi du 5 mars 2014 n'ont pas été totalement appropriés par l'ensemble des acteurs, institutions et des politiques . Cette « accélération du temps social » (Rosa, 2010) n'est pas sans conséquences sur « les temporalités vécues » des individus (Roquet, 2013).

Les analyses développées dans le cadre de ce symposium peuvent s'articuler autour de plusieurs questions qui sont de toute façon liées :

L'articulation des temporalités des dispositifs et la temporalité des individus. Inscrite dans le temps long de la formation tout au long de la vie, les réformes menées ces dernières années obligent l'individu à s'inscrire dans une temporalité intermédiaire. Comment s'articulent ces différentes temporalités ? Comment concilier un projet de formation et une attente rapide quant à ses effets ? Le renforcement de la responsabilité des individus. Le constat de l'inégal accès à la formation n'est pas nouveau (Dubar, 2015) et les réformes engagées depuis 2009 visent à lutter contre ce phénomène en visant plus particulièrement les personnes peu qualifiées et les demandeurs d'emploi devenus des « publics prioritaires » notamment en raison de leur « manque d'appétence » pour la formation (Frétigné, 2007). Cependant, les instruments mobilisés (CPF notamment) reposent sur l'engagement personnel, sur le mise en responsabilité de l'individu sommé de construire ou maintenir son employabilité. N'y a-t-il pas une contradiction entre le fait de vouloir lutter contre des inégalités structurelles et le fait de promouvoir la responsabilité individuelle face à la formation ? Quel regard critique peut-on porter sur cet individu rationnel qui choisira seul sa formation ? La place de l'accompagnement. La loi vient rappeler le rôle du Conseil en évolution professionnelle (CEP). On peut imaginer qu'il est effectivement présent pour rendre des droits plus effectifs mais on peut aussi le voir, si on le considère comme une institution, à l'instar des analyses de Rosa, comme une « fonction de déchargement social » qui dispenserait l'individu de réfléchir à ce qu'il entreprend ou du moins à ne penser la formation que dans une perspective instrumentale : celle de son employabilité. Tout en affirmant ainsi un droit à la formation, ne tourne-t-on pas définitivement le dos à un objectif d'épanouissement, de promotion sociale, de deuxième chance qui était l'un des axes majeurs de la loi de 1971 ?

Chaque participant s'inscrit dans ce cadre de questionnement, montrant à la fois l'évolution idéologique qui sous-tend les réformes, la persistance d'un non recours au droit à la formation et la difficulté à articuler la temporalité des réformes avec le temps des structures qu'elles soient des administrations ou des entreprises.

Bibliographie :

M-P Chopin, Le temps de l'enseignement. L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe. Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2011.

C. Dubar, La formation professionnelle continue. La découverte, Paris, 2015 (6° édition).

C. Frétigné, L'appétence pour la formation, une entreprise de rationalisation du flou. Michel Houdiard, Paris, 2007.

P. Maubant, avec C. Biasin et P. Roquet, Les temps heureux des apprentissages. Champ Social, 2018.

P. Roquet, M-J Gonçalvès, L. Roger, A P Viana-Caetano, Temps, Temporalité et complexité dans les activités éducatives et formatives. L'Harmattan, Paris, 2013.

H. Rosa, Accélération. Une critique sociale du temps. La Découverte, Paris, 2010.

CIS n°462 –« Les modèles idéologiques de la formation : analyse du lexique des textes de loi »

Auteur.e.s : Véronique LELIEVRE - CRF Cnam Paris

Résumé :

Les accords de Grenelle en 1968 d'une part, et la loi du 16 juillet 1971 d'autre part, arrêtent et officialisent un système d'organisation de la formation continue qui repose sur l'intervention conjuguée de quatre acteurs : les pouvoirs publics, les partenaires sociaux, l'entreprise et les dispensateurs de formation. Dès lors, en France, la loi du 16 juillet 1971 est considérée comme le texte fondateur du système de la formation professionnelle. L'étude des textes de loi promulgués de 1971 à 2014 montre que les principes juridiques établis en 1971 sur l'organisation du système de la formation n'ont pas connu de modifications majeures. Même si la volonté du législateur par la loi du 5 septembre 2018 « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel » a été de modifier en profondeur le système de l'organisation de la formation professionnelle, il en demeure par moins qu'elle s'inscrit dans la continuité des textes de loi précédents, et confirme la mise en place d'une politique de formation axée sur l'employabilité des individus au service de la compétitivité, de la croissance et de l'emploi, où la formation est devenue une responsabilité accrue du salarié qui devient véritablement acteur de sa formation et de son employabilité.

Le concept "d'éducation permanente" en 1971 était indissociable de celui de "promotion sociale" et s'inscrivait dans une dimension politique où les individus étaient porteurs de projets de transformation. Depuis la loi de 2004 avec l'apparition du concept " de formation tout au long de la vie " il semble que nous sommes entrés dans un nouveau paradigme social, prônant l'individu acteur et auteur de sa propre vie, et que la question de l'éducation a été mise de côté. Cette suppression du concept "d'éducation permanente" pour qualifier la formation est-elle anodine ou est-elle liée à un changement de paradigme de la formation ?

Cette question a été au cœur de la recherche que j'ai conduite. Je suis partie du postulat que les modifications apportées aux textes de loi sont des marqueurs temporels qui indiquent des changements idéologiques dans les manières de penser la formation, et que les mots selon le contexte historique dans lesquels ils sont utilisés sont des indicateurs de réalité sociale. Dans un premier temps l'évolution du lexique de la formation a été analysé, à partir des textes de lois promulgués sur la formation professionnelle (en prenant pour cadre de référence le texte fondateur de 1971). Dans un second temps, il s'est agi d'étudier les mots, qui depuis la loi de 1971 sur la formation, ont perduré dans le temps et disparu et ceux qui sont apparus au fil du temps. Les résultats obtenus font apparaître que le lexique de la formation a évolué en fonction des années de promulgation des lois, et que ce lexique peut-être associé à quatre modèles idéologiques, pour lesquels nous pouvons repérer des manières différentes de penser et de concevoir la formation . D'autre part, l'étude des mots montrent qu'il y a eu : des glissements sémantiques, des glissements lexicaux, et des glissements de paradigme, opérés par l'abandon de mots et l'apparition de mots.

Ainsi, le législateur par le moyen des mots fait passer son propre point de vue selon lequel il souhaite que la politique de la formation se mette en place. Mais, dans la mesure où l'organisation du système de la formation est fondée sur l'intervention d'acteurs multiples le discours véhiculé par le lexique de la formation dans les texte de loi est un discours construit à partir des représentations de chacun de

ces acteurs. Par conséquent, les dispositifs de formation sont aussi construits à partir des représentations que se sont bâtis les formateurs sur cet environnement politique de la formation.

Bibliographie :

Barbier, J-M. (2009). Tendances d'évolution de la formation des adultes, In Barbier J.M., Bourgeois E.,Chapelle G., Ruano-Borbalan J-C (dir), Encyclopédie de la formation (p 1131-1149). Paris, France : Puf.

Dubar, C. (2004). La formation professionnelle continue (5 ème édition). Paris, France : La découverte.

Gaulejac, V. de. (2005). La société malade de gestion. Paris, France : Éditions du Seuil.Krieg-Planque, A. (2014).Analyser les discours institutionnels. Paris, France : Armand Colin.

Krieg-Planque, A. (2014).Analyser les discours institutionnels. Paris, France : Armand Colin.

Moscovici, S.(2003). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire, In Denise Jodelet (dir). Les représentations sociales (7 éd, p. 79 -103). Paris, France : PUF.

Wirtorski, R. (2016). La professionnalisation en formation, textes fondamentaux. Rouen,France : PURH.

CIS n°484 – « Le non-recours à la formation continue en France »

Auteur.e.s : Emmanuel DE LESCURE - CERLIS, Université Paris Descartes, France

Résumé :

Depuis de nombreuses années, les sociologues puis les économistes se sont penchés sur les déterminants de l'accès à la formation continue (Fritsch, 1971) et ont ainsi été conduits à souligner l'importance des inégalités liées à la formation initiale, à la catégorie sociale, au statut d'emploi, au genre, au secteur d'activité, au type d'employeur… (Lambert, Marion-Vernoux, 2014 ; Bonaïti C., et al., 2006). C'est à partir de ce constat qu'un intense travail de réforme a produit depuis 2000 pas moins de quatre accords nationaux interprofessionnels et cinq lois. S'il fallait résumer d'un mot les objectifs de ces transformations législatives, on pourrait dire qu'elles ont principalement cherché à individualiser l'accès à la formation (Caillaud, 2007) en attachant des droits aux personnes (et non plus aux emplois) afin de leur donner plus d'autonomie. C'est le cas de la loi de 2004 qui institua un droit individuel à la formation (DIF), ainsi que celle de 2014 qui le remplaça par un compte personnel de formation (CPF) et enfin celle de 2018 qui, par la monétisation du CPF, veut réduire le rôle des intermédiaires et entend permettre aux salariés de devenir leurs propres acheteurs de formation. On peut cependant s'interroger sur la capacité de ces dispositifs à faciliter l'accès à la formation. Le CPF, monétisé ou non, pourra-t-il remédier aux défauts que son prédécesseur, le DIF, qui n'a été mobilisé que par 6,5 % des salariés (Descamps, 2012) ?

Dans la présente communication, nous nous proposons d'inverser le regard et de ne plus nous intéresser à celles et ceux qui accèdent à la formation mais à celles et ceux qui n'en bénéficient pas. Nous inspirant des théories du non-recours élaborées en matière de politiques sociales (Warin, 2016), nous présenterons quels sont les profils des non-accédants. Pour ce faire, nous avons mobilisé les données de l'enquête DÉFIS menée par le CÉREQ et commanditée par le CNEFP, enquête au cours de laquelle 16 000 salariés du secteur privé et 4 500 entreprises ont été interrogés sur leurs usages

des dispositifs de formation. Pour identifier les profils de non-accédants (environ la moitié de l'échantillon), nous avons utilisé des indicateurs visant à apprécier le rapport à la formation de ces salariés selon qu'ils avaient ou non demandé une formation. La caractérisation des profils est construite à partir du point de vue des salariés quant à leur emploi, leur travail, leurs possibilités et leurs souhaits d'évolution. Les différents types sont ensuite appréhendés en recourant à des variables objectives sur leur situation professionnelle (statut d'emploi, type d'employeur, secteur d'activité), leurs caractéristiques sociales (sexe, âge, situation matrimoniale, diplôme, origine sociale) et celles de leur entreprise (taille, organisation, politique RH, recours à la formation).

Ainsi, nous avons cherché à savoir si l'on devait considérer les non-accédants à la formation comme le décalque inversé des accédants ou si au contraire certains types identifiés relevaient de logiques que l'analyse des inégalités d'accès laissait dans l'ombre. Une classification en cinq groupes de non-accédants permet de montrer que tous ne sont pas éloignés des profils des accédants et qu'au contraire une à deux classes en sont proches ou très proches. Ainsi, certains salariés apparaissent peu intéressés par la formation alors même qu'ils cumulent les caractéristiques les plus favorables à l'accès à la formation. Plutôt que par un défaut d'appétence, ne conviendrait-il pas d'interpréter le rapport à la formation de ces salariés comme une résistance à l'injonction à se former ?

Bibliographie :

Bonaïti C., Fleuret A., Pommier P., Zamora P., 2006, *Pourquoi les moins qualifiés se forment-ils moins ?*, DARES, Document d'études, n° 116.

Caillaud P., 2007, « La construction d'un droit de la formation professionnelle des adultes (1959-2004) », *in* Brucy G. et al., *Former pour réformer. Retour sur la formation permanente (1945-2004)*, Paris, La Découverte, p. 171-210.

Descamps R., 2012, Le DIF : la maturité modeste, *Bref*, n° 299-2, CÉREQ.

Fritsch P., 1971, *L'éducation des adultes*, Paris, Mouton.

Lambert M., Marion-Vernoux I. (coord.), 2014, *Quand la formation continue. Repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés*, Marseille, Céreq.

Warin P., 2016, *Le non-recours aux politiques sociales*, Grenoble, PUG.

CIS n°576 – « Vers un nouveau paradigme employabilité/compétence de la politique formation du régime général de sécurité sociale : temps d'appropriation et effets du changement sur les pratiques gestionnaires et formatives d'une caisse d'allocations familiales »

Auteur.e.s : Cécile GOUSPY -

Résumé :

Le champ de la formation professionnelle a connu des réformes législatives majeures (2004, 2009, 2014, 2015, 2018) modifiant de façon significative le référentiel de promotion sociale posé par la loi fondatrice de 1971. Sont ainsi instituées les notions d'employabilité (via l'instauration de dispositifs individuels d'accès à la formation : D.I.F., C.P.F., entretien professionnel mais également par la mise en place de nouveaux systèmes de financement de la formation qualifiante en alternance : contrat et période de professionnalisation) et de compétence (par la transformation des conditions du dialogue

social autour de la formation continue, via son intégration au sein des nouvelles consultations obligatoires portant sur la stratégie de l'entreprise et sa politique d'emploi). Ce nouveau paradigme est renforcé en 2018 par la monétisation du C.P.F., supprimant l'intermédiation entre l'individu et le marché de la formation professionnelle et la nouvelle dénomination du plan de formation, ce dernier devenant « plan d'adaptation et de développement des compétences ».

Terminologie relevant des problématiques d'insertion professionnelle, l'employabilité se veut désormais applicable aux salariés et aux marchés internes des entreprises. Caractéristique du nouvel esprit du capitalisme pour Ève Chiapello et Luc Boltanski (1999), elle désignerait la capacité de l'individu à faire preuve d'adaptabilité, en passant d'un projet à l'autre. S'imposent alors aux employeurs, de nouvelles injonctions de communication autour des postes et carrières envisageables, censées favoriser une posture « d'acteur ».

Sylvie Monchatre (2009) souligne le paradoxe des démarches de gestion des compétences introduites à partir des années 1980 au sein du secteur privé et rendues obligatoires, par la loi Borloo en 2005, pour les entreprises d'au moins 300 salariés, celui « d'élargir l'espace de mobilisation au travail davantage que d'en rehausser le plafond » (Monchatre, 2009, p21). La polyvalence est en effet envisagée au sein de proximités d'emplois, réduisant, notamment pour les moins qualifiés, l'étendue des possibles et des mobilités sociales.

Notre propos, au regard de la transformation significative en 15 ans du cadre législatif et idéologique de la formation professionnelle continue en France, est de mettre en lumière les effets des évolutions souhaitées par le législateur sur la politique formation d'une branche professionnelle et les pratiques de gestion des Ressources humaines d'une organisation, en postulant que le temps des évolutions structurelles n'est pas celui de l'appropriation par les professionnels (chronogénèse) (Chopin, 2011). Pour cela, nous prendrons l'exemple du régime général de sécurité sociale avec pour focale, l'application des nouvelles directives au sein d'une caisse d'allocations familiales.

Si la volonté affichée de l'Union nationale des caisses de sécurité sociale est de rationaliser les moyens et les effectifs consacrés à la formation professionnelle par la création en 2016 d'un Institut national de formation, elle est également sous-tendue par le souhait « d'harmonisation » des politiques de Ressources humaines du réseau, autour d'un modèle centré sur la prévision et la gestion des risques sociaux, corolaires des transformations des modes de production et d'organisation du travail opérées depuis les années 2010 (régionalisation/départementalisation, mutualisations d'activité, dématérialisation des données)… un paradigme employabilité/compétence se confrontant à la logique de paix sociale des politiques formation des C.A.F. et aux pratiques d'ingénierie des opérationnels des services formation/Ressources humaines.

Bibliographie :

Chiapello, E. et Boltanski, L. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.

Chopin, M-P. (2011). *Le temps de l'enseignement. L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

D'Agostino, A., Dif-Pradalier, M. et Quintero, N. (2015). Diversité des branches professionnelles en matière de politiques d'emploi et de formation. *Net.Doc* (n°135).

Monchatre, S. (2009). 6. Métiers et entreprises : une articulation en tension. Dans *Sociologie des groupes professionnels : Acquis récents et nouveaux défis* (pp. 84-94). Paris: La Découverte.

Palier, B. (2005). *Gouverner la sécurité sociale : Les réformes du système français de protection sociale depuis 1945.* Paris : Presses Universitaires de France.

Quenson, E. (2012). *La formation en entreprise : évolution des problématiques de recherche et des connaissances.* Savoirs, 28, (1), 11-63.

CIS n°729 – « Les personnes sans emploi : entre besoin de formation et injonction à se former »

Auteur.e.s : Pierre MAZET - CEDS Faculté des sciences de l'éducation, France

Résumé :

Lors de la présentation du projet de loi visant à réformer la formation professionnelle, la ministre du Travail (conférence du 5 mars 2018), Muriel Pénicaud, a rappelé que la « protection des plus vulnérables contre le manque de travail ou l'obsolescence rapide des compétences » constituait l'une des priorités de la future loi adoptée finalement en septembre 2018. Cet objectif n'est pas nouveau en soi et se retrouve dans les lois de 2009 et 2014. Par ailleurs, le « Plan 500 000 formations supplémentaires pour les demandeurs d'emploi » lancé à la fin de l'année 2015 par F. Hollande a permis à ces derniers d'accéder à une formation et, pour partie, de retrouver un travail (Rapport du Comité technique d'évaluation, décembre 2017, DARES). L'évaluation faite de ce programme exceptionnel montre cependant la persistance de la sous-utilisation du CPF par les demandeurs d'emploi au moment même où le gouvernement continue à vouloir en faire un instrument facilitant l'accès à la formation.

L'objectif de cette communication vise à analyser l'usage ou le non-usage que les personnes sans emploi font de la formation à partir d'une double entrée. D'une part, il s'agira d'interroger les médiations utilisées par le Service Public de l'Emploi (SPE) intervenant comme Conseiller en évolution professionnelle pour inciter les individus à entrer en formation (mobilisation des bilans de compétences, prescription d'une formation, menace de sanctions…). D'autre part, l'attention sera portée à la perception des bénéficiaires vis à vis de la formation et à l'investissement qu'ils sont prêts à faire. Dans la lignée des travaux de C. Dubar (1991) consacrés à la tension entre « identité héritée et identité visée », on peut considérer qu'un individu s'engage d'autant plus facilement dans une formation qu'il est persuadé qu'elle lui permettra de construire une nouvelle identité (M. Allek, 2014).

A partir de là, on s'interrogera sur le fait de savoir dans quelles conditions la loi de septembre 2018 est de nature à dépasser l'injonction à se former, avec toutes les résistances que cela suppose, pour mieux intégrer les prédispositions sociales des demandeurs d'emploi et leur rapport subjectif à la formation. Pour l'analyser, nous nous appuierons sur une recherche en cours menée dans deux territoires du département de la Gironde (Communauté de communes de l'Estuaire et Communauté d'agglomération du Libournais) où le taux de chômage est plus élevé et le niveau de qualification plus bas que la moyenne régionale.

Bibliographie :

Allek M, « La malédiction du « y'a qu'à former ». La formation entre instrumentalisation et accompagnement des transitions ». Sociologies Pratiques, 2014/1, n° 28.

Boanca-Deicu, « La formation à l'insertion, une activité de service à part ? ». Formation Emploi, avril-juin 2016.

Crunel B, Frau C, « Devenir chômeur. Des parcours pluriels entre transition et état ». Sociologies Pratiques, 2014/1, n° 28.

Dubar C. (1991). La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles. Paris, Armand Colin

Levené T. « Les politiques d'insertion : quelle pertinence pour les inemployables ? ». Formation Emploi, 2011, n° 116.

SYMPOSIUM 749 : QUE FAIT LE TERRAIN A LA RECHERCHE EN EDUCATION ?

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Veronique KANNENGIESSER (1), Laurence GAVARINI (2) - (1)CAREF UPJV, France, (2)CLEF-CIRCEFT Paris8-UPLParis Lumières, France

Discutant.e.s : Patrick GEFFARD

Texte de cadrage :

Toute démarche empirique en sciences humaines et sociales implique un « terrain ». Mais qu'entend-on précisément par terrain, si l'on ne naturalise pas cette notion en raison de son évidence spatiale et géographique? Le terrain n'est pas chose naturelle, un morceau de réalité spontanément accessible. Il est une construction pour et par la recherche. Le projet de ce symposium est d'interroger cette construction au sein des sciences de l'éducation, en partant d'un corpus de travaux s'étalant sur une trentaine d'années (Lapassade, Berthier, Kohn, Payet, Delalande, Marchive, …) ayant contribué au développement et à la réflexion sur la recherche ethnographique, jusqu'à la contribution spécifique des démarches cliniques.

Si les anthropologues ont fait du terrain une pièce maîtresse de leur méthode, non sans méconnaître sa part d'aventure et de « bricolage » (Olivier de Sardan), nous nous demanderons quelle est la « politique du terrain » en sciences de l'éducation et que fait le terrain à la recherche quand il n'est pas utilisé comme simple lieu de recueil d'un matériau à traiter ultérieurement.

Se décalant des débats méthodologiques sur les approches qualitatives/quantitatives et sur les échelles d'étude micro/méso/macro, ce symposium abordera le terrain sous l'angle de l'interaction chercheur.e/terrain, sur les implications et points de vue situés qui s'y manifestent en tension avec un nécessaire travail d'élaboration et de distanciation. Nous nous demanderons à quelles conditions la compréhension des expériences singulières (étude de cas) peut être source heuristique pour de nouvelles connaissances de portée générale et les dépassant. Nous chercherons à comprendre comment les différentes approches représentées dans le symposium s'acquittent de cette tension entre singularité de l'observation et production de connaissances, entre subjectivités à l'œuvre sur le terrain et objectivité scientifique.

Il s'agira au-delà de la variété des usages et pratiques du terrain de montrer comment l'accès à la singularité par l'étude des nouages concrets, imaginaires et symboliques entre les institutions et les sujets fait sens dans et pour le social-historique (Castoriadis).

La présente proposition de symposium inclut des acceptions variées du « terrain » et de sa construction comme « laboratoire » :

Bibliographie :

Delalande, J. (2009). Pratiquer l'anthropologie de l'enfance en sciences de l'éducation : une aide à la réflexion. In : Alain Vergnioux (Ed.) 40 ans des sciences de l'éducation. Caen : Presses universitaires de Caen, 103-112.

Devereux, G. (1967). De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement. Paris: Flammarion, 2012.

Lapassade, G. (1991). L'ethno-sociologie. Paris : Méridiens-Klincksieck.

Marchive, A. (2012). Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 45, (4), 7-14.

Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. Enquête [En ligne], 1. Consulté à l'adresse http://enquete.revues.org/263

Payet, J.-P. (1995). Collèges de banlieue : ethnographie d'un monde scolaire. Paris : Méridiens Klincksieck.

CIS n°184 – « Ethnographier une maison d'adolescents ; un voyage sinueux entre les pièges du terrain proche et les catégories psychiatriques définissant l'adolescence et ses troubles »

Auteur.e.s : Cristina FIGUEIREDO - Université Paris Descartes, France

Résumé :

Le voyage est déjà une mise en condition du terrain. Pour les anthropologues du « lointain », se rendre sur le terrain demande une longue préparation, une mise en condition. Il faut préparer le matériel pour plusieurs mois : les carnets de terrain, le magnétophone, les stylos, les livres qu'on aimerait regarder de temps à autres, le dictionnaire de la langue locale…, mais aussi les médicaments adaptés, les quelques éléments de confort personnel. Le voyage offre également le temps nécessaire à l'adaptation physique et à la préparation psychique. A ce titre, « aller sur le terrain » c'est déjà faire du terrain. Il n'y a pas de « terrain exploratoire » lorsqu'il faut parfois plus d'un mois pour arriver, comme ce fut le cas pour mes terrains en pays touareg pendant plusieurs années.

Lors d'une recherche pluridisciplinaire sur les jeunes en retrait en France et au Japon, après avoir interviewé certains de ces jeunes, nommés hikikomori, au Japon, autre terrain « lointain », j'ai souhaité aller à la rencontre des jeunes en rupture et dits en souffrance psychique en France afin de démêler les différentes théories autour de l'échec éducatif et de la maladie mentale. L'idée fut de faire un terrain dans des services pédopsychiatriques afin de « recruter » des cas de jeunes susceptibles d'être isolés du monde, de les rencontrer ainsi que leur famille. Une fois entrée sur ce terrain, d'abord pour la recherche collaborative, une recherche d'anthropologie plus générale est apparue nécessaire aux yeux de l'anthropologue. Investir un terrain en hospitalisation était l'occasion d'établir une monographie d'une institution fermée, peu accessible au regard extérieur. Cette expérience « à côté de chez soi » a-t-elle modifié ma mise en condition ? Comment être ethnologue auprès de « proches » ? Comment justifier sa démarche auprès des professionnels qui ont eux-mêmes une idée de ce qu'il faut chercher, ou trouver.

Interroger la place du chercheur, et sa démarche, oblige à considérer comment la recherche est orientée par des rencontres sur le terrain. En outre, un nouveau terrain peut produire des données

sensibles à manier avec prudence, soit parce qu'il s'agit de cas médicalisés, soit parce que la manière de traiter ces données peut participer à fabriquer, ou définir, des catégories (enfance, adolescence, élève, hikikomori…). Quelles méthodes le/la chercheur.e a à sa disposition pour mener son enquête ?

Pour essayer de répondre à ces questions, ou, au moins, apporter des éléments de réflexion, l'exposé sera organisé en deux parties : l'une considèrera la place du chercheur sur un terrain dit « proche » mais aussi face à des enfants et des jeunes médicalisés et hospitalisés. Quel temps consacré à la mise à distance ? Quelle « supervision » pour les chercheur.e.s en sciences sociales ? La deuxième partie exposera les travers d'une recherche pluridisciplinaire où les questions de « langage » sont à redéfinir. Que faire des catégories et des représentations médico-psychologiques lorsque l'on est anthropologue ? Comment « protéger » les observations menées auprès des personnes prises en charge et qualifiées par des critères diagnostiques ? Comment mettre ces mêmes classifications à distance pour construire l'objet de recherche d'une anthropologue en sciences de l'éducation ?

Bibliographie :

Aubert, N., Haroche, C., (dir.). (2011). Les tyrannies de la visibilité. Être visible pour exister ? Ramonville-Saint-Agne : Erès.

Delalande, J. (2010). Comment des enfants et des adolescents voient-ils les âges de la vie ? Le Télémaque, 37(1), 71-81.

Fansten, M., Figueiredo, C., Pionnié-Dax, N., Vellut, N. (2014). Hikikomori. Ces adolescents en retrait. Paris : Armand Colin.

Gavarini, L. (2010). Discours et pratiques déclaratives et performatives à propos de l'âge d'adolescence. Le Télémaque, 38(2), 41-56.

Jaffré, Y., Sirota, R. (2013). Les corps sociaux des enfants. Corps, 11(l), 197-202.

Troisoeufs, A. (2009). La personne intermédiaire. Hôpital psychiatrique et groupe d'entraide mutuelle, Terrain 52, 96-111.

CIS n°379 – « Accompagner le lien des adolescent.e.s aux institutions »

Auteur.e.s : Antoine KATTAR - Espé/Caref/UPJV, France

Résumé :

Dans cette communication, je m'appuierai sur les résultats partiels d'une recherche qui a débuté en 2014 et durera jusqu'en 2020. Celle-ci se déroule sur un territoire du Nord de la France : il s'agit d'une recherche longitudinale et partenariale avec un groupe d'adolescents et d'adolescentes accompagné.e.s par une équipe d'éducateurs et d'éducatrices de prévention spécialisée. Quatre garçons et six filles né.e.s en 2002 ont accepté de s'engager dans cette recherche jusqu'à leur majorité. Nous accompagnons ces 10 adolescents et adolescentes pendant leurs six années (2014-2020) collège et lycée dans leur évolution de vie scolaire, sociale, familiale et personnelle en cherchant à comprendre les processus à l'œuvre dans leur construction identitaire. Je présenterai en premier lieu le territoire dans lequel se déroule la recherche et je rappellerai en particulier les règles de partenariat que j'ai établies. Puis, j'évoquerai la visée de cette recherche ainsi que le cadre épistémologique et méthodologique dans lequel j'ai choisi de l'inscrire et enfin certains résultats de ce travail.

Je suis parti du constat que les savoirs professionnels sur les seuils d'entrée et de sortie de l'adolescence s'avèrent aujourd'hui de plus en plus contraints par l'environnement culturel auquel appartient l'adolescent.e. Je m'interroge sur la manière dont les transformations actuelles du lien social affectent les rapports entre les sujets et les institutions et je cherche à appréhender comment les adolescent.e.s y sont exposé.e.s. Plusieurs travaux de recherches (Bordet, 2014, Gutton, 2008, Jeammet, 2008) montrent que les adolescent.e.s sont en grande partie livré·e·s à eux-mêmes, devant se débrouiller pour négocier, comme ils·elles le peuvent, le passage de l'adolescence à l'âge adulte. Certain·e·s y arrivent, car leurs assises narcissiques leur procurent des étayages suffisants. D'autres, psychologiquement, familialement ou socialement fragilisé·e·s, deviennent vulnérables aux séductions dangereuses qui jalonneront leur route. Comment les accompagner pour leur permettre de ne pas laisser les affects et surtout les affects d'angoisse les désorienter jusqu'à les conduire à rompre avec les institutions ? Je tiens à préciser que l'évolution de mon questionnement de recherche est étroitement liée aux cheminements de mon parcours personnel et professionnel. Je développerai dans ma communication des fragments de ces cheminements car je suis convaincu que « le contre-transfert du chercheur […] est exposé comme fil méthodologique majeur et […] permet les avancées du travail sur les objets étudiés » (Blanchard-Laville et coll., 2005, p. 138). L'enjeu n'est pas seulement de dévoiler les mouvements psychiques qui m'ont habité au cours de cette recherche, mais de les constituer comme des objets à la fois pour penser et en tant qu'objets de pensée. Ces élaborations des mouvements contre-transférentiels sont à caractère heuristique pour entendre les propos des adolescent.e.s engagé.e.s dans la recherche. En effet, cette recherche est l'occasion pour moi de réaffirmer mon engagement dans une pratique clinique à référence psychanalytique. La clinique que je soutiens dans ma pratique et plus particulièrement avec les adolescents s'attache, comme l'écrit Laurence Gavarini, à « dénouer les strates » (Gavarini, 2012, p. 42) du rapport des adolescents à leur environnement et à comprendre les identifications auxquelles les adolescents tiennent et par lesquelles ils tiennent. Deux dispositifs de recherche ont été mis en œuvre depuis 2014 : Paroles d'Adolescent.e.s en groupe (P.A.G) et des ateliers où sont mis en place des médiations par le jeu ou par le travail. L'analyse de mes mouvements contre-transférentiels d'autant que je suis intégré à la vie du groupe m'amène à éclairer mon rapport au groupe et à l'institution. Je montrerai lors de ma communication la manière dont mes exigences de rigueur et de plasticité ont été mises à l'épreuve.

Bibliographie :

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. Revue française de pédagogie, 151, 111-162.

Bordet, J., Gutton, P. (2014). Adolescence et idéal démocratique. Accueillir les jeunes des quartiers populaires. Paris : In Press.

Gavarini, L. (2012). « L'objet de la clinique d'orientation psychanalytique en institution ». Dans G. Monceau (dir.). L'analyse institutionnelle des pratiques, une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France. (pp.37-55) Paris : L'Harmattan.

Gutton, P. (2008). Le génie adolescent. Paris : Odile Jacob.

Jeammet, P. (2008). Pour nos ados, soyons adultes. Paris : Odile Jacob.

CIS n°448 – « Une compréhension du processus d'autonomie de l'enfant dans l'institution scolaire : le recours croisé à la construction du terrain de la recherche et à l'analyse des mouvements contre-transférentiels de la chercheuse »

Auteur.e.s : Véronique KANNENGIESSER - UPJV - CAREF, France

Résumé :

Cette contribution s'appuiera sur la recherche que j'ai menée selon une approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville & al., 2005) dans plusieurs écoles de la banlieue parisienne dans le cadre de mon doctorat.

Je me suis questionnée sur les processus psychiques inconscients à l'œuvre chez le sujet qui entre à l'école maternelle. La question de départ étant : comment l'enfant, pris dans un réseau de discours d'adultes qui lui interprètent le monde et lui désignent une place dans ce monde, parvient-il a construire son autonomie ? Il s'agissait donc d'étudier un processus intrapsychique tenant compte des inscriptions institutionnelles dans lesquelles il se déploie ou encore le nouage qui s'opère dans la rencontre du sujet avec l'institution et qui peut se saisir dans les significations imaginaires (Castoriadis, 1975) mobilisées par les individus.

Le terrain est un espace propre au chercheur et à la chercheuse qui le dessine, dans l'après coup, en effectuant des liens utiles à son élaboration théorique. Pour cela, comme le souligne Jean-Pierre Olivier de Sardan (1995), « l'éclectisme des sources a un grand avantage sur les enquêtes fondées sur un seul type de données. Il permet de mieux tenir compte des multiples registres et stratifications du réel social que le chercheur étudie » (p.11). Le terrain est aussi le produit de l'activité de penser du chercheur ou de la chercheuse qui met au jour les effets, tant sur les personnes rencontrées que sur lui ou elle-même, d'une scène sur l'autre. En ce sens, je montrerai comment situer mes matériaux dans l'espace du terrain de la recherche m'a permis d'une part de préciser l'objet de mon questionnement et d'autre part d'accéder à ce point d'articulation sujet-institution qui m'intéresse.

Je me pencherai ici sur un entretien clinique non directif, réalisé avec une enseignante d'école maternelle. L'analyse, dans l'après coup, des circonstances ayant mené à cet entretien m'a donné accès au terreau dans lequel se sont ancrés la rencontre et ce qui s'y est dit. Ce travail de mise en réseau, conjugué à l'analyse des mailles dans lesquelles j'ai été prise du fait de ma place de praticienne-chercheuse (Kohn, 1989), puisque j'ai moi-même été professeure des écoles, m'a permis de mettre au jour comment le processus d'autonomie de l'activité de penser de l'enfant à l'école peut être lui-même pris dans une chaine dont un des maillons est le rapport de l'enseignant-e, interprète pour l'enfant au sens de P. Aulagnier (1975), à l'inspecteur-trice. Rapport lui-même lié à celui de l'inspecteur-trice au directeur ou à la directrice académique, etc. Le tout prenant racine dans le social historique et s'arrimant à des significations imaginaires sociales, comme par exemple les instructions officielles qui incarnent l'institution, et dont les sujets s'affranchissent selon des modalités différentes.

Bibliographie :

Aulagnier, P. (1975). La violence de l'interprétation. Paris : PUF.

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. Revue française de pédagogie, 151(1), 111–162.

Castoriadis, C. (1975). L'institution imaginaire de la société. Paris: Seuil, 1999.

Kohn, R. C. (1986). La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances. Bulletin de psychologie, 377, 817-826.

Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. Enquête [En ligne], 1. Consulté à l'adresse http://enquete.revues.org/263

CIS n°454 – « La construction après-coup du terrain : quelques enjeux de l'écriture du terrain pour la recherche clinique »

Auteur.e.s : Mej HILBOLD - Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, France

Résumé :

J'introduirai mon propos par un extrait d'un séminaire de Lacan qui me paraît poser le problème du terrain du-de la chercheur-se de manière plutôt offensive, mais néanmoins centrale : « les chercheurs ont une notion du réel tellement immuable qu'ils ne remarquent pas que leur recherche va à le transformer en son objet » (Lacan, 1956).

Lacan continue sur l' « imbécillité » des chercheurs qui croient par leurs recherches dévoiler le réel et insiste sur le fait que le réel n'est jamais caché mais bien toujours là, à sa place. La recherche empirique ne dévoile pas le réel mais construit un objet, notamment en construisant un terrain. Il s'agira pour moi de montrer comment celui-ci se construit non pas uniquement dans la rencontre avec des sujets, groupes et institutions, objets d'observation et sujets d'entretiens, mais également dans l'écriture après-coup, dans le compte-rendu de cette rencontre en en faisant le récit (la narration, un fil éminement artificiel), en catégorisant (en classant, excluant et réduisant le réel), en comparant et en conceptualisant (en montant en généralité). Dans cette opération, comment faire une place à la singularité sans renoncer à la pensée ?

Je ne prétendrai pas épuiser cette question mais offrirai quelques éléments de ma réflexion autour des enjeux de la construction après-coup du terrain, en tentant de les mettre en lumière par le recours aux dimensions du Réel, du Symbolique et de l'Imaginaire, telles que Lacan a pu les concevoir. En effet, la lecture interprétative du terrain au moment de l'analyse puis de la présentation des résultats de la recherche mobilise ces trois registres, engageant le chercheur, la chercheuse clinicien-ne dans une écriture impliquée, produisant des savoirs situés (Haraway, 1988/2007), ce dont il-elle se doit d'avoir conscience. Je m'appuierai sur une recherche ayant abouti à l'écriture d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation, portant sur les éducateurs-trices de jeunes enfants travaillant dans des structures d'accueil de la petite enfance. Les différents dispositifs de recueil de données mis en œuvre dans cette recherche qualitative, s'inscrivant dans une démarche clinique (entretiens non directifs, individuels et en groupe, observations de longue durée, de type ethnographique, recueil d'écrits de formation, reprises réflexives d'expériences de formation...), dans leur grande hétérogénéité, n'ont dessiné un terrain qu'au prix d'opérations de tri, de catégorisation d'une part et d'une réflexion épistémologique sur l'interprétation du terrain d'autre part.

Je prendrai deux exemples des opérations à l'origine de cette réflexion épistémologique : d'abord, la sélection des matériaux qui me semble problématique, dans la mesure où les choix peuvent peser lourdement sur les résultats. Le choix de prendre en compte ou d'écarter un entretien, dans le cadre

d'une recherche qualitative, fait partie des quelques décisions dont il n'est pas systématiquement fait état dans la présentation des résultats de la recherche, un-e chercheur-se pouvant se contenter de considérer que tel entretien est moins « riche » ou « intéressant » que tel autre, ou de le qualifier « d'exploratoire », pour lui donner un statut différent dans son corpus.

Le deuxième exemple portera sur la présentation d'un ensemble de données récoltées dans deux établissements d'accueil de la petite enfance, que j'ai fait coïncider, dans l'écriture de la recherche, avec deux « terrains ». L'écriture monographique qui en a découlé fera l'objet d'une discussion sur les effets discursifs et représentationnels de la narration (Le Gaufey, 2006), du rassemblement et du rapprochement, voire de la comparaison des données.

Bibliographie :

Haraway, D. (1988/2007). Savoirs situés : question de la science dans le féminisme et privilège de la perspective partielle. In Le Manifeste cyborg et autres essais : sciences, fictions, féminismes (p. 107--143). Paris, France: Exils éditeur.

Lacan, J. (1956). La lettre volée, version publiée sur le site de l'ELP : http://ecole-lacanienne.net/wp-content/uploads/2016/04/1956-08-15.pdf, consulté le 16/10/2018.

Le Gaufey, G. (2006). Le pastout de Lacan : consistance logique, conséquences cliniques. Paris, France: EPEL.

CIS n°488 – « S'engager dans un programme de réussite éducative : comment articuler la recherche avec les actions d'une ville ? »

Auteur.e.s : Julie DELALANDE - Université de Caen Normandie, France

Résumé :

Peut-on faire de la recherche dans le cadre d'une action de soutien et d'accompagnement d'une équipe de professionnels investis dans le programme de réussite éducative (PRE) d'une ville ? Après six ans de travail auprès de la Mairie de la Ville de Caen, Nathalie Dupont et moi-même, du laboratoire de Sciences de l'éducation de l'université de Caen, faisons le bilan de ce que cette collaboration, qui prend aujourd'hui la forme d'un partenariat, nous a apporté en matière de recherche. Sans un recueil systématique et classique de données par des méthodologies telles que l'observation et l'entretien, l'accompagnement des équipes et la réflexion menée à leurs côtés ont permis pourtant une connaissance du PRE et le recueil continu de données nous informant sur le travail au quotidien des professionnels impliqués auprès des familles. Comment l'ethnologue que je suis, formée à l'enquête par immersion, se satisfait de cet accès à un groupe de professionnels et à une population en situation de précarité pour comprendre les uns et les autres et dégager des problématiques de recherche ?

La communication présentera les modes de collaboration que nous avons développés avec ces professionnels : journées de formation couplés de questionnaires qualitatifs et de recueils de situations, journées scientifiques, réunions de travail, visites aux équipes, implication dans la rédaction de rapports et dans la communication lors de réunions politiques à la Ville, présentation de travaux d'étudiants, implication d'un doctorant. Il s'agira de montrer comment ces moments partagés ont permis le recueil de données au fil de l'eau qui de fait permettent, comme d'autres méthodes d'enquêtes qualitatives, et selon l'idéal de l'enquête ethnographique proposé par

l'anthropologue Bronislaw Malinowski dans les années 1920, de « saisir le point de vue de l'indigène, sa relation à la vie et sa vision du monde » (Malinowski 1922). Nous défendrons le fait que cette immersion au fil des ans a permis de construire l'interconnaissance et la relation de confiance nécessaire à une relation de qualité entre enquêteur et enquêté, qui ressemble davantage à un terrain traditionnel en anthropologie exotique tel que décrit dans les monographies des anthropologues.

Comme dans une enquête de recueil de données spécifiquement conçue pour dégager des résultats de recherche, ce partenariat m'amène à me poser les questions méthodologiques fondamentales autour de l'implication auprès des enquêtés et de la bonne distance réflexive à trouver, de la légitimité des données utilisables dans l'analyse, du retour à faire aux enquêtés, de l'utilité de la recherche pour les acteurs sociaux, du rôle du chercheur dans notre société, et de la nécessité de toujours réinventer la manière de faire de la recherche.

Nous pourrons poser aux participants au symposium la question de savoir comment classer cette manière de faire de la recherche, parfois qualifiée de recherche-action mais qui à notre avis relève ici d'un partenariat entre professionnels et chercheurs permettant, de fait, une enquête par immersion.

Bibliographie :

Danic I., Delalande J., Rayou P., 2006. Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains en sciences sociales, Rennes, PUR.

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 & éducations 8 | 2004, 1-8.

Gaucher J., Ribes G., Ploton L. 2003. Les vulnérabilisations en miroir, professionnels/ familles dans l'accompagnement des personnes âgées,. Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux, 2003/2 (n° 31).148-164.

Malinowski Bronislaw, 1963 (1922). Les argonautes du Pacifique Occidental, Paris, Gallimard.

CIS n°508 – « L'approche clinique du terrain en sciences de l'éducation à la lumière de l'ethnographie réflexive : auto-analyse et réflexivité »

Auteur.e.s : Laurence GAVARINI - Paris 8-CIRCEFT-Université Paris Lumières, France

Résumé :

L'ethnologue et sociologue Florence Weber étudie l'évolution du rapport au terrain de l'ethnographie contemporaine depuis l'émergence de l'ethnographie du proche - dont elle se revendique - et repère un tournant à partir de 1968, avec Marcel Maget et Jean-Claude Passeron invitant à une ethnographie réflexive, à l'auto-analyse. Elle situe le commencement d'une autre étape avec Jeanne Favret-Saada et son étude sur la sorcellerie dans le Bocage (Favret-Saada, 1977) : avec cette dernière, « l'enquête n'est possible que si les enquêtés donnent une place à l'ethnographe et l'analyse n'aboutit qu'une fois cette place mise au jour » (Weber, 2012, p.52). Il faudrait compléter ce tableau par l'apport capital de Georges Devereux qui introduit le concept psychanalytique de contre-transfert au cœur de la méthode de recherche en ethnologie (Devereux, 1967).

Forte de ces réflexions sur les enjeux épistémologiques et méthodologiques de l'ethnographie du proche, et dans la suite du travail d'Alain Marchive (2012) et de Julie Delalande (2009) pour les sciences de l'éducation, nous nous demanderons en quoi elles peuvent nous aider à penser notre place spécifique de chercheurs-cliniciens parmi les recherches empiriques et qualitatives de terrain. En effet, nous pouvons tirer des enseignements des façons de faire avec le terrain, propres à l'ethnographie. Et notamment cette idée majeure qu'un terrain ne peut être réduit à un simple lieu d'enquête, ou à des entretiens et observations indépendants les uns des autres, sans considération ni pour leur environnement, ni pour les conditions de leur recueil. Mon expérience de l'approche clinique est celle d'un terrain matérialisé, topologisé, délimité dans l'espace, dans le temps, pris dans une historicité et une histoire, avec des sujets identifiés et d'autres restant dans l'ombre. Ce lieu, par son organisation matérielle et symbolique, institue des usages, produit des représentations, un imaginaire social et est marqué par les empreintes et « dépôts » de ses habitants qu'il nous appartient de déchiffrer. Le terrain ne se laisse pas découvrir spontanément et suppose des dispositifs pensés et repensés à chaque fois –faisant dire que le terrain est une construction- qui prend en considération les effets de notre présence, les affects, les émotions qui s'y expriment, chez les usagers comme chez les chercheurs, et qui limite notre prétention à connaître que ce que les gens veulent bien nous manifester. Les entretiens, les observations, les groupes de parole que nous menons, ne sont jamais hors sol, jamais sans le *back ground* des institutions, ou du social-historique (Castoriadis) qui donnent sens aux phénomènes et processus psychiques individuels et collectifs, conscients et inconscients. Et ce que produit notre présence et la co-présence sur le terrain, hic et nunc fait l'objet de toute notre attention. Cela suppose un travail réflexif pour surmonter les risques de projection et d'identification inhérents au travail ethnographique du proche (Barbichon, 2010 et Bromberger, 1997), l'approche clinique, s'étant doté d'un outil spécifique: l'analyse du contre-transfert (Chaussecourte et Gavarini, 2017).

Répondant à la problématique énoncée ci-dessus, la communication proposée se développera en deux temps. Après avoir dégagé les points forts du paradigme de l'ethnographie réflexive directement pertinents pour l'approche clinique, nous confronterons celle-ci à ces points forts en partant d'exemples (« vignettes » sur le thème de l'altérité cher à l'ethnographie) issus d'une recherche clinique sur le décrochage scolaire effectuée dans des collèges de la banlieue Nord de Paris, auprès d'adolescent.e.s dits en grande difficulté scolaire (Financements Fondation de France et PICRI - Conseil Régional Ile-de-France). Et nous conclurons sur des perspectives de renouvellement de l'approche clinique à l'aide de l'ethnographie réflexive.

Bibliographie :

Barbichon, G. (2009). Ethnologie en France, ethnologie de la France, champ nouveau, manières neuves. Anthropologie et sociétés, 33 (2), 237-254.

Bromberger, Ch. (1997). L'ethnologie de la France et ses nouveaux objets. Ethnologie française, 3, 296-313.

Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Cliopsy, 17, 107-127.

Devereux, G. (1967). De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement. Paris: Flammarion.

Delalande, J. (2009). Pratiquer l'anthropologie de l'enfance en sciences de l'éducation : une aide à la réflexion. In : Alain Vergnioux (Ed.) 40 ans des sciences de l'éducation. Caen : Presses universitaires de Caen, 103-112.

Favret-Saada, J. (1977). Les mots, la mort, les sorts. La sorcellerie dans le Bocage. Paris : Gallimard.

Gavarini, L. (2017). Le contre-transfert comme boussole et le transfert à la psychanalyse comme équipement pour tenir la place du répondant en situation clinique. Cliopsy, 17, 83-105.

Maget, M. (1968). Problèmes d'ethnographie européenne. In Jean Poirier (Ed.). Ethnologie générale. Paris : Gallimard, Encyclopédie de La Pléiade, 1247-1338.

Marchive, A. (2012). Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique. Les sciences de l'éducation- Pour l'Ere nouvelle, 45 (4), 7-14.

Weber, F. (2012). De l'ethnologie de la France à l'ethnographie réflexive. Genèses, 89, 44-60.

CIS n°513 – « Recherche- formation des groupes de travail dans les services éducatifs. Une approche orientée par un regard psychanalytique »

Auteur.e.s : Stefania ULIVIERI-STIOZZI - Università Milano-Bicocca, Italie

Résumé :

Pour la chercheure clinicienne en pédagogie que je suis, le terrain de recherche recoupe, jusqu'à s'y superposer, celui de l'expérience de consultante et de superviseure d'équipes d'éducateurs dans divers services éducatifs.

Pour l'approche clinico-pédagogique, au sein du modèle de recherche-action à visée de formation, l'objectif du travail sur le terrain n'est pas l'acquisition de connaissances pures, mais un objectif de changement des personnes et des contextes, de compréhension «transformative» (visant la transformation), en réponse à une demande d'intervention ou de consultation (Junker, 1960).

L'un des prérequis fondamentaux de cette approche est la nécessité d'un mode de recherche expérientiel, capable de mettre en dialogue la théorie et l'expérience afin de parvenir à leur évolution respective (Mortari, 2007). Cette approche clinique d'orientation psychanalytique suppose en outre une position critique au sens d'une déconstruction des savoirs figés ainsi que des institutions dans leur rigidité.

Je voudrais discuter de la manière dont une telle approche est fructueuse pour le processus de transformation d'un groupe professionnel qui apprend de sa propre expérience (Corrao, 1998). Les références épistémologiques de cette approche sont les théories de Bion sur les groupes, le concept de champ (Lewin, 2005), et celui de champ institutionnel (Correale, 1999), ainsi qu'au plan plus directement opérationnel, celui des groupes sans leader (leaderless groups, tels qu'expérimentés par la Tavistock Clinic (Foulkes, 1964).

Ma méthodologie consiste en un dispositif d'investigation sur le terrain du groupe, par le groupe lui-même, un terrain compris comme un système reliant sujet, groupe et institution. L'accent y est mis sur l'expérience de pensée partagée par les participants, où l'animateur-chercheur, par son orientation psychanalytique, assume le rôle de co-penseur du groupe, activement impliqué dans les phénomènes qui interrogent les processus à l'œuvre dans le groupe. Il harmonise les pensées manifestes et les affects latents dans l' «ici et maintenant», et il en intercepte les dépôts émotionnels diachroniques. Générer un champ herméneutique dans un groupe signifie promouvoir l'évolution de sa fonction symbolique et encourager une posture de recherche active de la part du groupe sur les modèles implicites agis et les dynamiques profondes qui traversent le travail éducatif.

Le terme de recherche tient à la fois à la nature de l'implication de tous les participants et au travail théorique qui accompagne les phases du processus dans lequel le chercheur-animateur, attentif à ses mouvements contre-transférentiels, facilite la production de nouvelles connaissances dans le groupe.

La méthodologie des groupes d'apprentissage par l'expérience entretient un dialogue fructueux avec la clinique de la formation (Massa, 1992) en accordant une place centrale au travail d'analyse linguistique des textes produits dans le groupe.Ce dispositif nécessite des réunions de régulation afin de préserver un espace de distanciation pour le chercheur lui permettant, en situation, d'identifier ses propres mécanismes projectifs et subjectifs.

J'aimerais discuter dans la présente contribution de la manière dont une équipe éducative travaillant dans un établissement d'accueil pour mineurs, a réussi à transformer, grâce à ce type de dispositif de formation à la recherche, la problématique émotionnelle présente dans le groupe, les relations entre la culture du groupe et celle des individus, en élaborant les questions liées au pouvoir et à l'autorité dans l'exercice de la fonction éducative. Grace à ce travail, se sont produit de nouvelles connaissances sur le rapport entre les interventions éducatives planifiées et les modalités d'auto-représentations du groupe dans ses rapports internes et dans son rapport à la mémoire et aux mythes de l'histoire du service.

Bibliographie :

Corrao, F. (1998). Orme. Contributi alla psicoanalisi di gruppo. Milano: Cortina

Correale, A. (1999). Il campo istituzionale. Roma: Borla.

Foulkes, S. (1964). Psicoanalisi di Gruppo, trad.it. Bollati Boringhieri. Torino : 1969.

Junker, B.H. (1960). An introduction to the social science. Chicago: The University of Chigago Press.

Lewin, K. (2005). La teoria, la ricerca, l'intervento. Bologna: Il Mulino

Massa, R. (1992). La clinica della formazione : un'esperienza di ricerca. Milano: Franco Angeli.

Mortari, L. (2007). Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche. Roma: Carocci.

CIS n°751 – « Déambulation ethnographique et écoute clinique sur le terrain de recherche : quelle articulation possible ? »

Auteur.e.s : Alexandre PLOYE - CIRCEFT-CLEF UPEC

Résumé :

Cette communication s'appuie sur une réélaboration dans l'après-coup des cadres méthodologiques d'un travail de thèse soutenu en novembre 2016. Il s'agit de poser le problème de la construction d'un terrain de recherche composite et de l'articulation entre eux de deux horizons méthodologiques apparemment hétérogènes l'un à l'autre.

Plus précisément, enquêtant sur le thème de l'inclusion au collège d'élèves en situation de handicap mental bénéficiant d'un dispositif appelé Unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS), j'ai construit un terrain de recherche qui : 1) était en partie construit de manière ethnographique par la fréquentation longue de tous les espaces du collège : cour, couloirs, salle des profs, parvis, etc. J'ai

ainsi pu comprendre au gré de mes déambulations que mes chemins d'errance dans ces espaces et mon invisibilisation par la communauté éducative, avertie de l'objet de mes recherches, renseignaient également de la propre errance des élèves de l'ULIS dans le collège et de leur état d'élèves invisibles, cette invisibilisation étant la condition mise à leur acceptation dans le collège. Ce moment ethnographique de la thèse revendique sa part de « bricolage » méthodologique (de Sardan). 2) un terrain de recherche qui était également tissé par des temps cadrés d'observations et d'entretiens cliniques avec 5 enseignants du collège.

Ces deux « protocoles » s'opposent à la fois dans leur dimension topologique (extensive versus localisée) et leur dimension temporelle (temps long des déambulations versus temps court des observations et des entretiens). La problématique est donc la suivante : comment le chercheur peut-il parvenir à articuler sa fréquentation ethnographique du collège et les scansions cliniques composées par les observations et les entretiens ? Comment le chercheur peut-il mélanger deux types de présence et deux types de disponibilité a priori différentes pour faire science ? Est-il possible de soutenir le jeu des demandes inconscientes quand on fréquente trop assidument le terrain de l'enquête ? Ne finit-on pas par être trop pris dans le jeu des investissements narcissiques ? L'oreille du chercheur n'est-elle pas saturée par le bruit de fond des transferts trop nombreux et alors in-alysables ?

Pour répondre à ce questionnement, je me saisirai plus particulièrement, en plus du thème de l'errance du chercheur déjà évoquée, de ma rencontre méthodologique avec Christine, enseignante de SVT. En effet, c'est avec elle que c'est le plus fortement posée la question des enjeux transférentiels dans la construction du terrain de recherche. Ainsi, je montrerai qu'il existe un point de jonction entre les deux pentes méthodologiques de la recherche, constitué par l'attention portée aux demandes, conscientes et inconscientes, qui sont faites au chercheur en retour ou en écho des siennes. Le chercheur est pris dans le réseau de l'intersubjectivité, et se voit octroyer une place à la fois imaginaire et symbolique par les acteurs du collège. C'est l'effort de compréhension des demandes qui peut assurer une continuité entre les deux temps du terrain (superposés plus que diachroniques). La mobilisation des capacités d'analyse dans l'après-coup, notamment dans cet espace composé par l'écriture d'un journal de recherche, des dynamiques transféro-contre-transférentielle assure de mon point de vue une unité méthodologique au terrain qui n'est plus alors perçu comme fragmenté mais articulé par la problématique de la place qu'y occupe le chercheur au regard de ceux sur lesquels il enquête.

Bibliographie :

Coulon A. (1993). Ethnométhodologie et éducation. Paris : PUF.

Gavarini, L. (2007). Le contre-transfert comme rapport de places : revisiter la question de l'implication du chercheur. Actes du colloque Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg.

Yelnik C. (2005). « L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation ». Dans Recherche & Formation, n° 50. pp. 133-146.

Olivier de Sardan J.-P. (2008). La rigueur du qualitatif. Louvain : Academia Bruylant

CIS n°754 – « Cheminement d'une enquête de terrain, en Nouvelle Calédonie : de l'éloignement initial au travail de distanciation »

Auteur.e.s : Maryan LEMOINE - FrED - Université de Limoges

Résumé :

Nous envisagions depuis plusieurs années de poursuivre, dans des espaces francophones, au-delà de la métropole, un travail d'enquête permettant de mettre à jour, dans leur diversité les « manières de faire » (De Certeau, 1990) des acteurs des sphères scolaires, sociales, éducatives, qui s'engagent avec des collégiens décrocheurs comme avec les familles, sur des territoires partagés. La rencontre avec des collègues, en poste ou ayant séjourné à Nouméa, puis l'accompagnement à la recherche, d'une étudiante kanak, ont alors incité à imaginer, puis à rendre possible un voyage d'étude en Nouvelle Calédonie. Après une phase préparatoire assez longue et incertaine, un premier séjour a été effectué durant le mois de novembre 2017. Un second est programmé en avril-mai 2019.

En mobilisant les données, produites selon des démarches de type ethnographique, lors de nos immersions, comme en amont et aval des séjours d'étude, notre contribution au symposium « que fait le terrain à la recherche ? » propose de déconstruire le rapport élaboré et entretenu avec le terrain, et d'interroger une tension mise à jour, à l'aune de l'expérience du terrain. Cette tension entre éloignement, distance initiale et distanciation, d'abord vécue par le chercheur comme une tension interne, revêt également des dimensions méthodologiques et épistémologiques que nous identifierons et analyserons.

La description des différentes étapes de cette enquête de terrain, de l'élaboration à sa mise en oeuvre, de même que la présentation des données issues du journal de terrain, variées en natures, comme en modes de production (Baribeau citant Spradley, 2005) seront un point d'appui pour développer notre propos. Elles permettront d'abord de voir dans quelle mesure le terrain, forgé et, en quelque sorte fantasmé, dans le creuset de discussions et de lectures (Bensa, 1995 ; Clanché, 2018 ; Wadrawane, 2010) préalables, a ensuite été projeté en essayant de mobiliser, à distance, des réseaux mis à disposition.

Nous montrerons ensuite comment, à mesure de la découverte, de la rencontre, de la fréquentation et de l'observation d'espaces temps et de relations entre acteurs, a été reconsidéré, à la lumière du terrain réel, l'objet d'étude, mais aussi la définition du terrain. Dès lors, ce sont trois terrains en un, qui vont progressivement se préciser, jusqu'à être distingués et circonscrits par le chercheur, non seulement du fait de la diversité des configurations scolaires et territoriales observées, en zone urbaine, rurale ou en tribu, mais aussi du fait des « occasions sociales » (Cefaï & Perreault, 2012) qui s'y déploient.

Alors nous pointerons la nécessité dans laquelle nous nous sommes trouvés d'engager un travail de distanciation progressive par rapport à l'objet étudié, ici nécessairement remanié dans et par les apports du terrain, puis les moyens choisis, passant notamment par l'ignorance méthodique (Guigue, 2005), comme par la mise à plat, et en quelque sorte la confrontation à la matérialité des données qui aident alors à concrétiser le(s) terrain(s) et à y ancrer l'étude.

Bibliographie :

Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte des données- Le journal de bord du chercheur. Recherches qualitatives, Hors Série 2. Association pour la recherche qualitative, 98-114.

Bensa, A. (1995). Chroniques Kanak : l'ethnologie en marche. Paris : Peuples autochtones et développement, Survival international (France).

Céfaï, D., Perrault, L. (2012). Goffman et l'ordre de l'interaction. Paris : PUF.

Clanché, P. (2017). Figures d'instituteurs kanak : famille, école, coutume - Journaux ethnographiques (1994-2007). Paris : Khartala.

Guigue, M. (2005). Les Dynamiques de la familiarité dans les démarches de recherche. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 38(1), 93-108.

Wadrawane, E. (2010). L'école aux marges de la tribu : approche anthropologique des stratégies d'accueil et d'intégration de l'institution scolaire en Nouvelle-Calédonie (Provinces Nord et Iles). Thèse de Sciences de l'éducation, Université de Bordeaux 2.

SYMPOSIUM 775 : LA CLASSE INVERSEE: ACTIVITE DES ENSEIGNANTS, ACTIVITE DES ELEVES

Descriptif général du symposium :

Responsable.s : Marie-Sylvie CLAUDE (1), Valérie LUSSI BORER (2), Stéphanie RUBI (3) - (1)Université Grenoble Alpes, France, (2)Université de Genève, Suisse, (3)Université Bordeaux Montaigne, France

Discutant.e.s : Marion VAN BREDERODE, Dorothée BAILLET, Françoise ROBIN

Texte de cadrage :

Ce symposium présente les premiers résultats d'une nouvelle recherche francophone menée par des chercheurs issus de différents laboratoires français, suisses et belges et réunis au sein du Réseau RESEIDA (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages). Il regroupe des communications proposant diverses approches (sociologique, didactique, analyse de l'activité, socio-anthropologique).

La recherche présentée vise à mieux comprendre ce qui fait la spécificité de l'innovation pédagogique et didactique que représente la « classe inversée », sans définition préalable de sa nature, mais en prenant pour « classe inversée » ce que les enseignant.es concernés désignent comme tel et en l'analysant au prisme de la dimension processuelle des apprentissages et des étayages qui les rendent possibles. Les enseignant.es sur lesquels portent la recherche répondent à plusieurs des 5 critères suivants :

1. Une posture : l'enseignant.e se déclare inverseur.se (mais pas forcément à 100%).

2.Une modalité d'inversion (au moins) parmi trois possibles:

• temporelle(dans la classe, après ou avant la classe),

• spatiale(à la maison, en classe, dans un coin de la classe),

• de rôle (les élèves, le groupe peuvent prendre en charge une partie de l'enseignement-apprentissage).

3.Un outillage: les outils numériques comme facilitateurs.

4.Une philosophie: des enjeux partagés, notamment autour de l'autonomie des élèves.

5.Une pédagogie : le travail en groupe (en ilots).

La classe inversée, en remettant en cause la répartition traditionnelle du travail scolaire entre la classe (où l'on prend les leçons) et le hors la classe (où doit s'opérer l'essentiel du travail personnel), peut rétablir une continuité entre des aspects du métier d'élève et de celui d'enseignant.e institutionnellement séparés. Elle permet d'interroger la dimension temporelle des phénomènes scolaires, difficilement perceptible mais importante dans la diversification des trajectoires d'élèves. Du fait de l'externalisation du travail personnel des élèves à l'occasion des devoirs, la question du lien entre phases d'assistance aux cours et phases d'exercice est généralement peu posée. S'y intéresser donne l'opportunité d'accéder au processus des apprentissages des élèves qui est loin de se réduire à l'exposition à l'enseignement et à l'effectuation d'exercices destinés à stabiliser les acquis, mais suppose le développement d'une autonomie requise dans la compréhension et l'apprentissage des leçons et dans les exercices qui leur sont liés. Le choix d' « inverser la classe », s'il ne se limite pas à la pure interpolation des activités des maîtres.ses et des élèves dans l'espace et dans le temps, peut en effet donner accès au réel du travail des élèves et à celui des enseignant.es, par opposition au travail réalisé – le réel incluant ce que l'on cherche à faire sans y parvenir, ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs –, selon la distinction issue de la clinique de l'activité.

Bibliographie :

Beitone, A., & Osenda, M. (2017). La pédagogie inversée : une pédagogie archaïque. Skhole.fr. Consulté le 25 janvier 2018 dans http://skhole.fr/la-pedagogie-inversee-une-pedagogie-archaique-par-alain-beitone-et-margaux-osenda

Faillet, V. (2014). La pédagogie inversée : recherche sur la pratique de la classe inversée au lycée. Sticef,21, 651-665. Consulté le 25 janvier 2018 dans http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/23r-faillet/sticef_2014_faillet_23rp.pdf

Lebrun, M. & Lecoq, J. (2015). Classes inversées. Enseigner et apprendre à l'endroit. Editions CANOPE.

Lo, CK. & Hew, KFT. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research. Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12(4), 1-22. https://doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2

Nizet I. et Meyer F. (2015), La classe inversée : que peut-elle apporter aux enseignants ? [en ligne] : https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/la-classe-inversee-que-peut-elle-apporter-aux-enseignants.html

CIS n°776 – « Développement professionnel et réseaux connectés d'enseignants »

Auteur.e.s : Jacques CRINON, Georges FERONE - UPEC, France

Résumé :

Les réseaux connectés d'enseignants ont l'ambition de contribuer au développement professionnel de leurs membres. C'est ainsi que le site de l'association Inversons la classe évoque une « (co)formation par les pairs[1] » et celui de l'association Twictée (qui promeut un dispositif collaboratif d'enseignement et d'apprentissage de l'orthographe) propose « de se former de manière collaborative, sans injonction, sans préconisation par le biais de la curiosité partagée[2] ».

Des recherches antérieures ont déjà insisté sur la dimension formative des réseaux en ligne, qu'il s'agisse de « communautés d'apprentissage en ligne » (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010) ou de « réseaux professionnels d'enseignants », qui, selon Trust, Krutka et Carpenter (2016), favorisent l'apprentissage continu et la croissance professionnelle. Cependant, ces travaux antérieurs étudient en général des réseaux inspirés par la théorie de la cognition située et les communautés de pratique, où il s'agit de favoriser la « négociation de significations entre les apprenants et les experts » (Escalie, Chalies et Durand, 2012, p. 2) et où l'accompagnement par des formateurs ou des chercheurs joue un rôle important (Savoie-Zajc, 2010). Mais les réseaux d'enseignants qui nous intéressent ici procèdent d'une vision horizontale de la formation, où les intéressés eux-mêmes échangent des expériences, explicitent des problèmes professionnels qu'ils ont à résoudre, cherchent les ressources dont ils ont besoin et construisent ensemble des solutions. Les effets de la participation à ces réseaux restent un objet de controverses (Bryk, 2017).

Quel est le rôle et la place de la participation à un réseau connecté dans le développement professionnel des enseignants ? Assistons-nous par ce biais à la naissance d'un modèle original de développement professionnel ?

Cette communication s'appuie sur deux enquêtes par entretiens conduites auprès de deux populations différentes, composées d'enseignants engagés dans deux réseaux d'innovateurs. La première population inclut dix enseignants qui pratiquent la classe inversée à l'école moyenne. La seconde est composée de dix-huit enseignants de cours moyen et de 6eengagés dans la Twictée. L'analyse s'est attachée à l'origine et à l'intensité de l'engagement dans le réseau, et à la manière dont s'articulent changements de pratiques et acquisition de savoirs.

Elle permet de décrire des types différents de participation au réseau (leaders, consommateurs, participants préférant les collaborations locales aux échanges en ligne).

Les résultats indiquent en outre que les savoirs de référence ne semblent guère être au premier plan des échanges dans les réseaux connectés, plutôt centrés sur l'organisation pédagogique, les outils et les supports d'enseignement et la quasi absence de controverses professionnelles.

On constate ainsi l'incomplétude du processus de développement professionnel, si l'on s'en tient à la participation au réseau connecté, mais aussi la nécessité de considérer cette participation dans un ensemble plus large d'interactions et dans des trajets de développement et des réseaux personnels (Liu, Miller et Jahng, 2016) où la participation à une communauté peut pourtant jouer, à un moment donné, un rôle décisif, comme nous l'illustrerons par certains parcours typiques.

[1]http://www.laclasseinversee.com/clic-classe-inversee-le-congres/

[2]https://www.twictee.org/

Bibliographie :

Bryk, A. S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. Éducation et didactique, 11(2), 11-29.

Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. Revue des sciences de l'éducation, 36(1), 25-43.

Escalie, G., Chalies, S. et Durand, M. (2012). La participation d'un enseignant stagiaire à la communauté de pratique enseignante lue au travers d'une théorie de l'action collective : éléments théoriques et premiers résultats. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris. En ligne : halshs-00799013.

Liu, K., Miller, R. et Jahng, K. E. (2016). Participatory media for teacher professional development: Toward a self-sustainable and democratic community of practice. Educational Review, 68(4), 420-443.

Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. Éducation & Formation, e-293, 9-20.

Trust, T., Krutka, D. G. et Carpenter, J. P. (2016). Together we are better: Professional learning networks for teachers. Computers & Education, 102, 15-34.

CIS n°777 – « Inverser la classe: qu'est-ce que ça change pour les enseignant.es et pour les élèves? »

Auteur.e.s : Stéphanie RUBI (1), Valérie LUSSI BORER (2), Alain MULLER (2) - (1) Université de Bordeaux Montaigne, France, (2) Université de Genève, Suisse

Résumé :

Notre contribution s'inscrit dans le cadre d'une recherche portant sur les transformations de l'activité des enseignant.es et des élèves en contexte de « classe inversée » (Faillet, 2014, p. 652). Dans le cadre de cette recherche, menée avec des enseignant.es d'un établissement secondaire genevois et d'un collège de l'académie de Bordeaux, nous avons recueillis les données suivantes: des entretiens semi-directifs avec des enseignant.es inverseur.ses et des élèves, des observations filmées en classe, des entretiens d'autoconfrontations avec des enseignant.es inverseur.ses et des élèves. Les données recueillies sont soumises à une analyse croisée mobilisant les paradigmes socio-anthropologiques et d'analyse du travail.

La recherche s'intéresse d'une part aux processus d'apprentissage des élèves et, d'autre part, aux processus de développement professionnel des enseignant.es impliqué.es lors de l'« inversion » de la classe. Elle vise à documenter et analyser les dispositifs mis en place dans les classes inversées afin d'accéder au réel du travail des élèves et des enseignant.es. Elle interroge en particulier les étayages qui sont élaborés pour aider les élèves à travailler de façon autonome (notamment les capsules vidéos, résumés, quizz, travaux en petits groupes).

Notre contribution présentera les éléments saillants de cette recherche. Nous mettrons ces résultats en regard de questionnements liés à l'apport de la classe inversée : lien entre phases individuelles et hors classe et phases collectives en classe, autonomie des élèves, travail réel des élèves, activité conjointe des enseignants et des élèves.

Bibliographie :

Dewey, J. (1990). Démocratie et éducation. Paris : Armand Colin.

Faillet V. (2014), La pédagogie inversée : recherche sur la pratique de la classe inversée au lycée, Sticef, vol. 21, pp. 651-665 : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/23r-faillet/sticef_2014_faillet_23rp.pdf

Lo, CK. & Hew, KFT. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research. Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12(4), 1-22. https://doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2

Lussi Borer, V., Durand, M. & Yvon, F. (Eds.). (2015). Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation (Raisons éducatives N°2015/19). Bruxelles : De Boeck.

Muller, A., & Lussi Borer, V. (2017). Enquête inter-objective, environnement « augmenté » et développement professionnel. Questions vives, 27. doi : 10.4000/questionsvives.2097

Nizet I. et Meyer F. (2015), La classe inversée : que peut-elle apporter aux enseignants ? [en ligne] : https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/la-classe-inversee-que-peut-elle-apporter-aux-enseignants.html

CIS n°779 – « La classe inversée Les dessous d'un contrat »

Auteur.e.s : Patrick RAYOU (1), Marie Sylvie CLAUDE (2) - (1) Aecse, France, (2)Litt&arts, France

Résumé :

La classe inversée connaît un grand succès (Lebrun & Lecocq, 2015). S'inscrivant dans une longue suite d'innovations censées aider à réduire les difficultés d'apprentissage, elle tranche cependant en proposant une version sensiblement différente du contrat didactique classique. Dans sa version la plus connue, sa volonté de rendre l'élève plus actif, hors la classe, dans l'apprentissage des leçons et de faire de l'enseignant, sur le temps traditionnellement dévolu au cours, un aide à la résolution d'exercices, trouble le schéma habituel. Elle peut alors être regardée comme un « incident clé » (Erickson, 1977) potentiellement révélateur des éléments tacites (Bernstein, 2007) qui trament tant les relations professionnelles entre enseignants que les situations proposées aux élèves.

Les « inverseurs » et « inverseuses » se réclament très souvent de collectifs horizontaux qui se déploient largement hors des établissements d'exercice, dont ils tirent légitimité et ressources pour agir. Leur action dans la classe est donc corrélée à des acteurs qui, s'ils ne remettent pas en question les injonctions de l'institution scolaire, les aident à trouver les moyens adéquats à ce qu'ils estiment être leur mission éducative. Saisir cette dimension professionnelle semble indispensable à qui veut comprendre ce que l'innovation in situ doit à l'articulation plus ou moins étroite avec d'autres praticiens. Mais inverser la classe c'est aussi mettre en jeu des manières de faire désireuses de prendre davantage en compte les processus d'apprentissage des élèves et de trouver pour cela les agencements pertinents. Les pratiques qui se réclament de la classe inversée procèdent-elles de nouvelles modalités de collaborations professionnelles, structurent-elles différemment le collectif professionnel de l'établissement ? Sur un plan plus didactique, permettent-elles de créer les conditions d'un jeu gagnant-gagnant (Sensevy, 2007) entre enseignants et élèves tout en respectant les fondamentaux des disciplines ?

La présentation proposée, appuyée sur une recherche en cours1 ne répondra de façon ni exhaustive ni définitive à ces questions. Elle tentera néanmoins de les éclairer à partir d'une étude de cas concernant le travail d'une classe de troisième en français, dans un collège de la périphérie parisienne. L'enseignante appartient à une équipe de sept enseignantes de disciplines différentes, très soudées entre elles et se réclamant de la classe inversée, innovation qui les distingue fortement des autres professeurs du collège. En classe de français, les élèves travaillent en petits groupes chargés d'étudier un corpus d'extraits de textes accompagné d'un questionnaire. Les réponses à celui-ci sont reportées ultérieurement par les élèves sur un padlet collectif. L'enseignante dit chercher à favoriser une lecture autonome, à transmettre des valeurs par la littérature, de manière à mieux préparer ses élèves aux exigences du lycée ainsi qu'à l'exercice futur de la citoyenneté. Ses objectifs émargent partiellement au paradigme didactique du sujet lecteur (Langlade & Rouxel, 2004) en cours d'institutionnalisation dans les programmes de la discipline au collège. Nous chercherons à comprendre, tout en prenant en compte le contexte de cette innovation au sein de l'établissement, les choix et objectifs de l'enseignante et à analyser la nature des transactions didactiques qui en découlent.

La méthodologie d'enquête recourt à l'analyse de traces de l'activité (documents utilisés, séances vidéoscopées, écrits d'élèves) et d'entretiens avec les enseignants (carrière, pratiques professionnelles, relations professionnelles dans et hors de l'établissement) et avec les élèves. La communication rendra compte des premiers résultats de l'enquête et ouvrira des points de discussion concernant le développement professionnel des enseignants et les apprentissages des élèves.

1Dans le cadre du réseau Reseida

Bibliographie :

Bernstein, B. (2007/1996). Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique. Pul : Laval.

Erickson, F. (1977). « Some approaches to Inquiry in School-Community Ethnography » CAE Newsletter, 8(2) : 58-69.

Lebrun, M. & Lecoq, J. (2015). Classes inversées. Enseigner et apprendre à l'endroit. Poitiers : Éditions Réseau Canopé.

Langlade G. & Rouxel, A. (dir) 2004. Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature. Rennes : PUR

Sensevy, G. (2007). « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique ». In, Sensevy, G & Mercier, A. (2007) (dir.). Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Rennes : PUR.13-49.

Résumés des communications d'ateliers

Retrouvez les résumés des communications orales (CO) réunies dans les ateliers en fonction du numéro présent dans le programme.

Parcourez le programme, repérez les numéros, et accédez au(x) résumé(s) !

CO n°1 : PILOTAGE EN MILIEU SCOLAIRE DIFFICILE : ENTRE PRESCRIPTIONS ET INNOVATIONS, QUEL POUVOIR D'AGIR ? UN ECLAIRAGE PORTE PAR UNE ETUDE CAS EN REP+

Auteur.e.s : Carole VÉJUX - ADEF EA 467-CLAEF, France

Résumé :

Pilotage en milieu scolaire difficile : entre prescriptions et innovations, quel pouvoir d'agir ?

Un éclairage porté par une étude cas en REP+

Dans un contexte de refondation de l'Ecole en France, et particulièrement en éducation prioritaire, les REP+ (Réseaux d'Education Prioritaire renforcée) apparaissent dans le paysage éducatif. L'intervention-recherche s'intéresse depuis la rentrée 2015 à l'activité de trois personnels de direction (principal et adjoints) chargés du pilotage d'un de ces réseaux du sud de la France. Dans une perspective historico-culturelle, nos travaux visent à considérer les prescriptions éducatives comme « des artefacts culturels, des produits de l'activité humaine soumis à transformation sociale » (Amigues, 2003).

Les ancrages théoriques sont fondés sur les concepts et notions inhérentes à l'ergonomie et à la clinique de l'activité. Quant aux choix méthodologiques, ils considèrent à la fois le cadre théorique et les spécificités du milieu, notamment l'urgence du quotidien formulé ainsi par les sujets. L'intervention (2015-2018) s'est alors appuyée sur la méthode clinique (autoconfrontations simples et croisées), complétée par une approche ethnographique au sens de Payet (2006), avec des immersions journalières (observations et entretiens).

Dans un milieu de travail où l'activité de pilotage est fortement rattachée aux prescriptions, ces personnels de direction sont-ils en mesure de développer leur pouvoir d'agir au sens de Clot (2008) et d'impulser des forces d'innovation ? Plus particulièrement, quelle adéquation entre prescription et pouvoir d'agir ?

Lors de notre exposé, nous proposerons deux pistes compréhensives eu égard aux données empiriques recueillies. La première serait limitante, dans le sens d'une difficile adéquation entre normes prescrites et mobilisations en termes d'innovations pédagogiques du fait notamment de la charge prescriptive. En effet, malgré l'idéal de prescription (Dujarier, 2006) observé lors de l'intervention, il s'avère que des données liées à la densité et à la dispersion des normes prescriptives contribueraient à réduire le champ d'intervention pédagogique des encadrants en poste de pilotage. En outre, l'effet d'une médiation de l'information prescriptive par voie numérique renforcerait ce constat au détriment d'un pilotage plus humain aux côtés des équipes. Les requêtes institutionnelles comprendraient un renouvellement tel, que l'activité des personnels pourraient s'en trouver déstabilisée. Cet ensemble prescriptif constituerait en partie de la « pression du haut » formulée ainsi par Mispelblom Beyer (2003).

La seconde voie compréhensive présenterait une source d'impulsion pour le collectif encadrants comme pour les collectifs enseignants - non enseignants. Dans une dynamique-réseau associant un travail en partenariat essentiel et des relations de coopération propre au réseau, des membres du collectif-réseau seraient force de proposition pour impulser des idées novatrices dans une visée de réussite des élèves. Pour exemple, nous citerons la « salle innovante », répondant à un appel à projet à propos des espaces éducatifs innovants de demain. Malgré une charge prescriptive dense, ce projet a vu le jour par l'association d'une collaboration des deux pôles direction – enseignants. Ceci se rapproche de la notion de recherches collaboratives (Vinatier & Morissette, 2015) selon laquelle les innovations impliqueraient des projets collectifs.

Finalement, ce champ d'exploration d'intervention-recherche en REP+ nous éclaire notamment sur les liens entre prescription institutionnelle et proposition d'innovations en vue d'impulser les démarches pédagogiques au sein de ce réseau. Il semblerait qu'au sein de ces travaux, la norme éducative soit certes contraignante conduisant à réduire le pouvoir d'agir des encadrants et marque également une opportunité d'innovations sur le terrain REP+.

Bibliographie :

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. Skholê Hors-Série 1, 5-16.

Bouffartigue, P. (2007). Frederik Mispelblom Beyer, Encadrer. Un métier impossible ? Armand Colin, 2006. Note de lecture. Travail et emploi n°112.

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

Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. Conférence inaugurale. XXXVIIème Congrès. Aix-en-Provence, SELF.

Dujarier, M.A. (2006). La division sociale du travail d'organisation dans les services. Nouvelle revue de psychosociologie, 1, 129-136.

Vinatier, I. & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. Carrefours de l'éducation, 39, 135-170.

CO n°6 : SAVOIRS UNIVERSITAIRES ET DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE DES ETUDIANT·E·S

Auteur.e.s : Dorothée BAILLET - Université libre de Bruxelles, Belgique

Résumé :

La question de l'échec et de la réussite à l'université mobilise de nombreux chercheur·se·s issu·e·s de champs disciplinaires variés. Toutefois, peu de travaux ont envisagé les difficultés rencontrées par les étudiant·e·s comme pouvant être le résultat, d'une part, de la relation qu'ils·elles entretiennent avec le savoir et, d'autre part, des caractéristiques des savoirs enseignés à l'université. Or, il nous semble que tenter d'expliquer les difficultés rencontrées par les étudiant·e·s en contexte universitaire ne peut faire l'économie de s'interroger sur les savoirs qui y sont enseignés, leurs spécificités et ce qu'ils exigent de la part des étudiant·e·s (Baillet, 2017). La question centrale de notre communication est donc la suivante : en quoi les spécificités des savoirs universitaires sont-elles susceptibles de faire naître des difficultés chez les étudiant·e·s débutant·e·s ?

Sur le plan théorique, les spécificités des savoirs universitaires sont circonscrites à partir de travaux relevant des Sciences de l'Education, de la caractérisation épistémologique des savoirs et de la Linguistique. Ces spécificités sont la textualité (Rey, 2002), la polyphonie (Charaudeau & Maingueneau, 2002), le texte composite et plurisémiotisé (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012), la dimension problématisée (Rey, 2006), la tension pratiques-cibles/pratiques-sources (Rey et al., 2004) et l'appartenance à une communauté discursive (Jaubert, Rebière et Bernié, 2012).

Sur le plan méthodologique, les données ont été recueillies via des entretiens semi-directifs menés avec vingt étudiant·e·s primo-inscrit·e·s en première année en Sciences psychologiques et de l'éducation. Ces données ont été l'objet d'une analyse thématique visant à mettre évidence, d'une part, la manière dont les étudiant·e·s donnent du sens aux savoirs enseignés et, d'autre part, les difficultés qu'ils·elles rencontrent lorsqu'ils·elles tentent de s'approprier ces savoirs.

Les résultats tendent à montrer que les étudiant·e·s donnent du sens aux savoirs enseignés soit à partir de l'intérêt des savoirs en eux-mêmes (ce qu'ils permettent de comprendre), soit à partir de leur utilité au regard de la profession de Psychologue. Au sujet des savoirs universitaires, nous avons montré, d'une part, que les spécificités circonscrites sont à l'origine de difficultés pour l'ensemble des étudiant·e·s interrogé·e·s et, d'autre part, qu'ils peuvent être à l'origine de détournements ou de malentendus susceptibles d'éclairer de manière originale les processus sous-jacents à la réussite et à l'échec en contexte universitaire.

Bibliographie :

Baillet, D. (2017). Du rapport au savoir à des rapports aux savoirs : Analyse des difficultés rencontrées par les étudiant·e·s de première année en Psychologie face aux caractéristiques des savoirs universitaires. Dissertation doctorale. Université libre de Bruxelles, Bruxelles, Belgique.

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

Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Editions du Seuil.

Jaubert, M., Rebière, M., & Bernié, J. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative. Disponible en ligne sur la Plate-forme consacrée à la littératie forumlecture. ch http://www. leseforum. ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier. pdf.

Rey, B. (2002). Diffusion des savoirs et textualité. *Recherche et formation*, 40, 43-57.

Rey, B. (2006). Problématisation dans le savoir universitaire. In M. Fabre et E. Vellas (Eds.), *Situations de formation et problématisation* (pp. 143-158). Bruxelles: De Boeck.

Rey, B., Caffieaux, C., Compère, D., Lammé, A., Persenaire, E., Philippe, J., & Wallenborn, G. (2004). Les caractéristiques des savoirs enseignés dans les Universités et les Hautes Ecoles. *Le Point sur la Recherche en Education*, 29.

CO n°11 : CE QU'UNE PHILOSOPHIE DES INSTITUTIONS PROPOSE A LA PEDAGOGIE : L'EXEMPLE DE LA LABORATORY SCHOOL DE CHICAGO (1896-1904)

Auteur.e.s : Christophe POINT - LISEC et IDEA, France

Résumé :

Devant la machine à café ou au hasard des rencontres, il est devenu courant dans le milieu éducatif de se plaindre des institutions où l'on travaille. Implicitement, ce discours traduit le sentiment de dépossession des enseignants envers leurs institutions ; ils se sentent exclus des transformations de celles-ci et sentent que, si ces dernières impactent leurs élèves, elles ne tendent pas à développer en eux le moindre sentiment d'appartenance citoyenne à ses mêmes institutions. Aussi, de nos jours, le divorce théorique des sciences politiques avec les sciences de l'éducations que l'on constate de plus en plus dans la recherche française semble se doubler d'un divorce pratique des institutions avec leurs acteurs, qu'ils soient enseignants ou élèves.

C'est pourquoi, il nous semble intéressant, entre les sciences politiques et les sciences de l'éducation, d'interroger une philosophie qui a toujours cherché à tenir ensemble les dimensions politiques et pédagogiques des problèmes éducatifs : la philosophie de l'éducation de John Dewey. Celle-ci possède en effet un point de départ original : "If philosophy is ever to be an experimental science, the construction of a school is its starting point." Ces mots de John Dewey, écrits à sa femme Alice Chipman en 1896, deux ans avant l'ouverture de la Laboratory School de l'Université de Chicago, semblent suffire à montrer l'importance fondamentale que ce philosophe porte à la pédagogie et à l'expérimentation.

John Dewey est pour l'histoire de l'éducation le nom d'un pédagogue américain qui mit tout en œuvre pour faire passer l'importance de l'expérimentation, de la coopération et de la pratique de sa théorie philosophique à sa pratique de l'éducation. Ce transfert est maintenant bien connu des chercheurs car de nombreux ouvrages et recherches ont étudié le travail pédagogique de John Dewey, ainsi que celui de sa femme et de ses collègues qui a été mené de 1896 à 1904, notamment à partir des implications philosophiques du pragmatisme.

Mais, ce qui reste généralement impensé, dans la relation qu'établit John Dewey entre la philosophie et l'éducation, c'est cette nécessité de transformation des institutions que réalise la construction d'une nouvelle école. Comment la philosophie politique, que John Dewey conçoit comme une enquête sur les finalités des institutions, implique nécessairement pour la pédagogie cette tâche de transformation des institutions éducatives et de leurs activités quotidiennes ? Ou, pour le dire autrement, qu'est-ce qu'une pédagogie consciente de ses finalités politiques cherche à faire au sein des institutions éducatives qui sont en partie chargées de la formation des citoyens ?

C'est pour résoudre ce problème de la relation de nécessité qu'entretient la philosophie politique de John Dewey avec sa pensée de l'éducation que nous étudierons, dans un premier temps, l'expérimentation pédagogique de la Laboratory School. Celle-ci ne sera pas pensée, dans un second temps, par sa tâche d'éducation des enfants mais plutôt par son projet de transformation des citoyens et des institutions. Cela nous permettra, in fine, de comprendre l'idée d'une « performativité démocratique » des institutions. Ainsi l'objectif de cette intervention est double. Il s'agit, premièrement, de comprendre pourquoi selon John Dewey le premier critère normatif des institutions est leur capacité de transformation des citoyens pour développer en eux un pouvoir instituant, c'est-à-dire leur permettant de transformer en retour ces mêmes institutions. Et,

deuxièmement, nous souhaitons interroger la possibilité et la pertinence d'une telle pédagogie démocratique au sein de nos institutions actuelles.

Bibliographie :

DEWEY John (2011), Démocratie et Education suivi de Expérience et Education, Armand Colin, Paris.

HARKAVY I., BENSON L., PUCKETT J.L. (2007), Dewey's dream: Universities and democracies in an age of education reform., PA: Temple University Press, Philadelphia.

MAYHEW Katherine Camp (2007), The Dewey School - The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903, Ed. Reads Books Libri, New-York.

RENIER Samuel (2013), John Dewey et l'enquête de l'éducateur : de l'expérience sociale à la formation du jugement individuel, Education et didactique, vol. 7, n° 1, pp. 165-184

WESTBROOK Robert B. (1991), John Dewey and American Democracy., Cornell University Press.

CO n°12 : L'INFLUENCE DES CONDITIONS DE TRAVAIL SUR LE DEVELOPPEMENT DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE. ETUDE COMPARATIVE ENTRE DES APPRENTI-E-S EN COMMERCE DE DETAIL ET EN MAÇONNERIE EN SUISSE

Auteur.e.s : Isabelle CAPRANI, Kerstin DUEMMLER, Alexandra FELDER - IFFP, Suisse

Résumé :

L'identité professionnelle est un projet individuel et social (Dubar, 1998) qui se développe en fonction de ses intérêts et ressources, des expériences acquises et selon les exigences, contraintes et supports rencontrées dans le monde du travail (Kaddouri, Lespessailles, Maillebouis, & Basconcellos, 2008; Zittoun, 2016).

Sur la base d'une étude sociologique sur des apprenti-e-s en alternance en commerce de détail et en maçonnerie, nous proposons une analyse comparative sur la manière dont ces jeunes en formation perçoivent le monde du travail plus particulièrement les conditions de travail et quelles sont les influences dans leur rapport au métier. Cette démarche permet de questionner les bonnes et mauvaises conditions en se basant sur les expériences subjectives qui influencent la construction de l'identité professionnelle.

Cette recherche entreprise au sein de 5 écoles professionnelles suisses privilégie les méthodes qualitatives. Parallèlement à des observations en classe et dans des cours interentreprises permettant la mise en pratique des savoirs techniques acquis, 52 entretiens semi-directifs et 9 focus group avec des apprenti-e-s ont été menés. Une analyse par codage inspirée par les méthodologies développées par la Grounded Theory (Charmaz 2001; Glaser & Strauss 1967) a été retenue.

En référence à la catégorisation des risques psychosociaux de Coutrot & Mermillod (2010) et la typologie des conditions de travail de Gadray et. al (2005), 6 facteurs influençant l'identification au métier ont émergé des analyses : intensité du travail ; environnement physique ; horaires ; rapports et soutiens sociaux au sein de l'entreprise ; relations à la clientèle et autonomie. La comparaison des deux métiers caractérisés par des conditions de travail bien différentes permet de comprendre celles qui constituent plutôt un aout ou un frein dans la construction d'une identité professionnelle positive.

Pour les apprenti-e-s en commerce de détail, l'identité professionnelle tend à être mise en danger par l'intensité du travail lors de grands stress commercial ainsi que les salaires jugés insuffisants en partie dus au travail à temps partiel. Les horaires flexibles constituent un obstacle à la conciliation de la vie privée et professionnelle et la projection dans l'avenir. Les rapports sociaux au sein de l'entreprise ont par contre un effet modérateur. La qualité des relations particulièrement lors de la formation pratique en entreprise ainsi que l'autonomie dans l'exécution des taches permettent aux jeunes dans une certaine mesure de mieux accepter la pénibilité du métier. A cela s'ajoute le rapport à la clientèle, véritable baromètre de reconnaissance et installation dans le métier.

Alors que les horaires et les conditions salariales sont perçus positivement par les apprenti-e-s en maçonnerie, ce sont les conditions climatiques difficiles et l'intensité du travail lors de pression temporelle qui constituent un léger frein au développement identitaire. C'est plutôt la variété des tâches et la satisfaction de participer à une œuvre collective qui les motivent à continuer. L'encadrement et la bonne ambiance sur les chantiers constituent aussi un facteur important de bien-être et d'installation dans le métier. Par contre, l'importance du travail en équipe relègue au second plan les quêtes d'autonomie pourtant convoitée chez les apprenti-e-s en commerce de détail. Les exigences physiques sont plutôt vues comme un éventuel problème de santé à l'avenir et les encouragent à grader tout en restant dans la profession.

Ces différentes conditions de travail étroitement liées au rapport que les jeunes développent avec leur métier contribuent soit à faciliter, soit à entraver l'identité professionnelle. La comparaison a notamment permis de relever que pour l'apprenti-e maçon – en comparaison aux apprenti-e-s en commerce de détail - la balance tend vers de meilleures conditions de travail et la construction d'une identité professionnelle plus positive.

Bibliographie :

Charmaz, K. (2001). Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), Handbook of Interview Research. Context and Methods. (pp. 675-694). Thousand Oaks: Sage Publications.

Coutrot, T., & Mermilliod, C. (2010). Les risques psychosociaux au travail: les indicateurs disponibles. Retrieved from

Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires: clarifications conceptuelles et méthodologiques

Gadrey, N., Jany-Catrice, F., & Pernod-Lemattre, M. (2005). Les conditions de travail des employés non qualifiés. In D. Méda & F. Vennat (Eds.), Le travail non qualifié. Permances et paradoxes (pp. 182-196). Paris: La Découverte.

Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory. Chicago: Aldine.

Kaddouri, M., Lespessailles, C., Maillebouis, M., & Basconcellos, M. (2008). La question identitaire dans le travail et la formation. Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique. Paris: L'Harmattan.

Zittoun, T. (2016). A sociocultural psychology of the life-course. Social Psychological Review, 18(1), 6-17.

CO n°13 : LE COENSEIGNEMENT ORTHOPEDAGOGUE/ENSEIGNANT AU PRIMAIRE : QUAND L'ECOLE S'ADAPTE A LA DIVERSITE DES ELEVES

Auteur.e.s : France DUBÉ, France DUFOUR, Marie-Jocya PAVIEL - UQAM, Canada

Résumé :

Afin de contribuer à l'inclusion à l'école primaire, les enseignants sont appelés à rehausser leur niveau de collaboration et d'interdépendance (Little 1990; Beaumont et al., 2010) afin que l'école s'adapte à la diversité des élèves (Peters, 2007). Le coenseignement, alors que l'orthopédagogue vient enseigner en classe, serait un modèle d'organisation à mettre en place pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves en vue de favoriser leur persévérance et leur réussite (Dubé et al., 2015); ce co-enseignement contribuerait également au développement professionnel des enseignants (Moldoveanu et al., 2015). Des études antérieures ont montré que la planification (Magiera et al., 2006) et des concertations régulières permettraient une mise en œuvre et une organisation des contenus pédagogiques et de la gestion de classe plus efficace (Hang et Rabren, 2009).

Le but de cette étude est de décrire les pratiques et dispositifs de coenseignement orthopédagogue/enseignants mis en place dans des écoles primaires pour répondre à la diversité des élèves en contexte inclusif. L'étude menée pendant deux années scolaires dans trois écoles primaires de milieu urbain visait à étudier les possibles configurations de coenseignement mises en place par les participantes, 3 orthopédagogues et 5 enseignantes (Friend et Cook, 2007; Brown et al., 2013; Tremblay, 2015). Des entretiens de groupe ont été menés et des observations ont été conduites à plusieurs reprises dans des classes où coenseignaient des dyades orthopédagogue/enseignants.

Plusieurs configurations de coenseignement ont pu être observées en classe, et ce, durant une même situation d'enseignement-apprentissage de 60 minutes. Plusieurs dyades ont été formées dans les trois écoles et, d'une dyade à l'autre, elles ont eu recours à des démarches de planifications différentes. Dans cette communication nous présenterons plus spécifiquement les pratiques et les divers dispositifs de coenseignement observés dans les classes pour relever les défis liés à la diversité des besoins et des préférences des élèves du primaire.

Bibliographie :

Beaumont, C., Lavoie, J et Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation. Document produit par le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Université Laval.

Brown, B. N., Howerter, S., C., et Morgan, J. J. (2013). Tools and Strategies for Making Co-teaching Work. Intervention in School and Clinic, 49, 84-91.

Friend, M. et Cook, L. (2007). Interactions : Collaboration skills for school professionals (5e éd.). New York, NY : Pearson Education.

Hang, Q. et Rabren, K. (2009). An Examination of Co-Teaching Perspectives and Efficacy Indicators, Remedial and special Education 30 (5), 259-268.

Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teacher's professional relations. Teachers college record, 91(4), 111-142.

Magiera, K., Lawrence-Brown, D., Bloomquist, K., Foster, C., Figueroa, A., Glatz, K. (2006). On the road to more collaborative teaching: One school's experience. TEACHING Exceptional Children Plus, 2(5), Article 6.

Peters, S. (2007). Inclusion as a strategy for achieving education for all. Dans L. Florian (dir.), The SAGE Handbook of special Education (p.117-130). London: SAGE.

Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? Formation et profession 23(3), 33-44.

CO n°16 : LES REPRESENTATIONS ET LE TRAVAIL SUR LES CORPS DES DECROCHEURS DANS LE DISPOSITIF MLDS

Auteur.e.s : Florian ASSÉRÉ - Université Paris VIII / Laboratoire Circeft-Escol, France

Résumé :

Ce travail, issu d'une thèse débutée en 2016 en sciences de l'éducation, s'appuie sur une enquête de terrain menée au sein du dispositif MLDS (Mission de lutte contre le décrochage scolaire). La MLDS poursuit deux objectifs, réduire le nombre de sorties du système éducatif sans diplôme et prendre en charge les élèves âgés de 16 ans et plus afin de leur faciliter l'accès à une formation professionnalisante. Cette prise en charge peut notamment passer par l'inscription dans une classe MLDS proposant un parcours adapté aux décrocheurs. Situées dans des établissements secondaires, le plus souvent professionnels, ces dispositifs, comme d'autres, visent une catégorie particulière d'élève et n'hésitent guère à infléchir la forme scolaire traditionnelle (Barrère, 2013). Les coordinateurs de ces classes disposent d'une certaine liberté d'action concernant la mise en place de l'emploi du temps et des cours proposés et les dispositifs étudiés consacrent environ la moitié du temps imparti aux ateliers artistiques et culturels.

Notre corpus est constitué de 15 entretiens avec des acteurs impliqués dans deux dispositifs MLDS, 11 entretiens informels avec d'anciens et actuels élèves de des classes MLDS, d'observations de cours, ateliers et projets menés par différents acteurs (N=9), de brochures de l'Education Nationale et d'articles de presse (N=20), ainsi que d'une observation participante au sein d'un atelier de sociologie que j'ai organisé durant trois ans.

Notre communication s'intéressera aux usages et représentations pédagogiques cherchant à travailler explicitement sur le corps des élèves. Nous nous demanderons en quoi les représentations sur les décrocheurs et certaines évolutions pédagogiques conditionnent, au sein de ce dispositif, un travail sur les corps assumé comme tel, visant des objectifs d'épanouissement et d'ouverture d'esprit des jeunes accompagnés ?

Tout d'abord, une étude de l'imagerie issue de brochures de l'Education Nationale et d'articles de presse portant sur le décrochage scolaire nous présentera une vision singulière des décrocheurs. Ces derniers sont en effet le plus souvent dépeints comme esseulés et déprimés. Si cette représentation ne recoupe pas toujours avec celles des acteurs des dispositifs, il reste que ces derniers semblent persuadés que leur travail doit porter sur la socialisation et la psychologie des jeunes accompagnés, notamment à travers un travail pédagogique sur leurs corps vus comme contrits, abattus ou inadaptés. A l'instar d'autres dispositifs à destination des jeunes en situation de décrochage comme les classes relais pour les collégiens, il s'agit de travailler sur la capacité des jeunes à avoir confiance

en eux, à ouvrir leur esprit et à se montrer volontaire (Bonnéry & Martin, 2002 ; Henri-Panabière, Renard & Thin, 2013 ; Bonnéry & Renard, 2013).

Ensuite, le travail sur les corps au sein d'ateliers divers comme les ateliers relaxation, théâtre, conte, slam ou court-métrage, sera mis en lien avec des évolutions pédagogiques plus globales. Il ne s'agirait, du moins dans les discours, non plus pour l'école de « dresser » les corps des élèves par l'intériorisation de normes et de contraintes (Foucault, 1975) mais au contraire, dans une perspective simili-constructiviste, de les épanouir et de les développer de manière à rendre les élèves plus sûrs d'eux-mêmes et ouverts au contact avec les autres. Cette manière d'appréhender l'activité du corps sera également rapprochée d'une vision socialement marquée du corps. Ici l'activité physique devrait avoir pour effet non pas de travailler sur le corps extérieur (minceur ou musculature par exemple) mais plutôt sur le corps intérieur (bien-être psychique notamment), recoupant ainsi avec les activités physiques des classes supérieures (Bourdieu, 1979). Si les élèves se montrent souvent hermétiques à ce travail sur les corps, beaucoup expriment dans les entretiens leur souhait de suivre des cours d'EPS qui sont absents au sein des dispositifs.

Bibliographie :

Barrère A. (2013), « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », Carrefours de l'éducation, n°36, pp. 95-116.

Bonnéry S. & Renard, F. (2013), « Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détour », Lien social et Politiques, n° 70, pp. 135-150.Bourdieu P. (1979), La distinction, critique sociale du jugement, Les Editions de minuit, 670 p.

Foucault M. (2008), Surveiller et punir: naissance de la prison, Paris, Gallimard, 360 p.

Henri-Panabière G., Renard F. & Thin D. (2013), « Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais », Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, n° 183, pp. 71-82.

Martin E. & Bonnéry S. (2002), Les classes relais : Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école, Issy-les-Moulineaux, ESF, 212 p.

CO n°18 : REGARDS NOUVEAUX SUR UNE QUESTION ANCIENNE : LES ORGANISATIONS EDUCATIVES

Auteur.e.s : Olivier MARTY - CNAM CRF, France

Résumé :

Soumission de communication au format de conférence plénière

Regards nouveaux sur une question ancienne : les organisations éducatives

Mots clés : anthropologie de l'éducation ; anthropologie des organisations ; organisations éducatives ; ethnographie ; réflexivité

Résumé : 3 592 caractères

Problématique

Comment observer différemment les institutions de la formation que peuvent être une école primaire, secondaire, une université, un rectorat ou encore un ministère de l'éducation ?

Si l'on retient l'échelle d'une organisation éducative de taille moyenne, par exemple une institution nationale d'enseignement à distance, ou encore une université de lettres et science humaines de taille moyenne, observées depuis l'intérieur à des postes de gestion publique ; il apparaît que des jeux de catégorisation émergent et contre carrent la neutralité scientifique.

Corpus

Le corpus présenté est celui de notre habilitation à diriger les recherches en sciences de l'éducation obtenue à l'université de Rouen (France) en 2017, à savoir cinq années d'observation participante et de publications scientifiques dans des institutions dont nous conservons l'anonymat : un centre national d'éducation à distance à des postes à responsabilité et d'ingénierie et une université avec une présence à la fois d'observation et agissante en conseil d'administration.

A ce corpus de données empiriques, nous joignons des éléments de littérature d'éthique (c'est notre thèse de doctorat d'université en philosophie) et de sciences sociales. Comment les organisations éducatives telles que des universités plus anciennes que celles d'Europe sont-elles décrites dans la littérature internationale ? Quelles sont les questions posées par l'université française au gré de l'histoire ? Comment sont-elles renouvellées dans le nouveau monde ? Comment qualifier les jeux de pouvoir entre les acteurs de la gouvernance ou encore ceux des scientifiques engagés dans une démarche de visibilité autour de débats ?

Éléments méthodologiques

La méthode de l'observation-participante ethnographique utilisée a été prolongée par la participation-observante. Ceci marque l'évolution d'un laboratoire de sciences sociales (École normale supérieure, terrain d'ethnographie du travail dans la jungle guyanaise, parmi l'ethnie Saramaka ou l'observateur étranger devait impérativement s'adapter) vers un laboratoire de formation d'adultes (Conservatoire national des arts et métiers), orienté vers la réflexivité des professionnels. Dans cette seconde méthode, l'effort de distanciation face au familier éducatif passe par le réflexe laborantin d'un espace de recherche, d'accueil et de supervision.

Éléments de discussion

Notre discussion portera sur les qualifications du chercheur par ses pairs, à la fois sur le terrain, lorsque celui-ci est déclaré, parfois oublié, et parmi les membres des communautés scientifiques, lors de l'inscription dans des programmes de recherche universitaires.

Il apparaît que les modifications de la distance au terrain et de la distance à la communauté scientifique entraînent des questions identitaires et de transition professionnelle, aussi appelées distances à soi (tel que démontré dans le secteur éducatif).

La notion de pouvoir d'observation et de récits d'expériences seront ainsi discutées avec des éléments de droit et d'éthique de la recherche. Sous quelles formes les publications peuvent-elles être acceptées ? Avec quelles inscriptions dans les hiérarchies secondaires des disciplines et supérieures de l'interdisciplinarité ? Comment la restitution peut-elle être opérée ? Comment est jugé le chercheur par ses pairs dans un champ déjà ancien et pouvant faire l'actualité des débats ?

Bibliographie :

Barrow, Clyde W., 1990 Universities and the Capitalist State: Corporate Liberalism and the Reconstruction of American Higher Education, 1894–1928. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
Bourdieu, Pierre, and Lauretta C. Clough, 1996 The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power. Stanford, University Press
Dodge Bayard, 2011 (1961), Al Azhar, one millenium of muslim learning, Literacy Licensing, The middle east institute
Hammersley M, Traianou A., 2012, Ethics in qualitative research. Controversies and contexts, UK
Renaut Alain, 2015, Les Révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture, Calman Levy, Paris, France
Wulf Christophe, 1999, Anthropologie de l'éducation. L'Harmattan. Savoir et formation, Paris, France

CO n°22 : ET SI ENSEIGNER L'ECRITURE COMMENÇAIT PAR S'INTERESSER AU RAPPORT A L'ECRIT DES ELEVES ? ETUDE EXPLORATOIRE AVEC DES ELEVES DE FIN DU PRIMAIRE.

Auteur.e.s : Stéphane COLOGNESI (1), Maurice NIWESE (2) - (1)UCLouvain, Belgique, (2)Université de Bordeaux, France

Résumé :

Dans leur méta-analyse Koster, Tribuschinina, de Jong et van den Bergh (2015) mettent en évidence qu'un enseignement efficace de l'écriture sous-entend, par ordre de grandeur, la définition des objectifs, l'instruction des stratégies, l'enseignement de structures textuelles, la rétroaction et l'assistance par les pairs. Des études comme celle de Rietdijk, Janssen, van Weijen, van den Bergh et Rijlaarsdam (2017) montrent cependant que ces principes ne sont pas nécessairement déjà adoptés dans les classes, sans doute parce que les pratiques des enseignants sont influencées par leurs représentations sur l'écriture (Gaitas et Alves Martins 2015).

Mais qu'en est-il de l'élève comme scripteur, de son envie d'écrire, de l'implication qu'il est prêt à y mettre, du stress et des difficultés qu'il ressent quand il doit produire un texte sur « commande », de ses représentations et conceptions de l'écriture, etc. ? Considérer l'écrit au niveau didactique implique en effet de prendre en compte le rapport qu'entretient le scripteur avec l'écrit, y compris l'assurance qu'il estime avoir de réussir dans ce domaine. Dans ce sens, Lafont-Terranova, Blaser et Colin (2016), en référence aux travaux de Dabène (1991), expliquent que repenser l'accompagnement de l'écriture en milieu scolaire engage à envisager le modèle de la compétence scripturale, puisque celle-ci met en relation étroite les savoirs, les savoir-faire et le rapport à l'écrit/ure (Barré-De Miniac, 2002 ; Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006) dans ses différentes dimensions (Barré-De Miniac, 2002 ; Chartrand et Blaser, 2008 ; auteurs, 2016 ; auteurs, 2014).

En nous inscrivant dans cette perspective, nous avons cherché à cerner comment le rapport à l'écrit pouvait devenir un levier d'enseignement-apprentissage de l'écriture en classe. Ainsi, notre contribution a un double enjeu. Le premier est de présenter un outil que nous avons développé pour mesurer le rapport à l'écrit des scripteurs, et le second est de répondre à la question de recherche qui est de savoir si les pratiques d'enseignement de l'écrit ont un impact sur le rapport à l'écrit des élèves et dans quel espace temporel elles peuvent le modifier. Pour cela, nous avons travaillé avec deux classes d'élèves de 10-12 ans qui ont été accompagnés pour produire le même genre de texte, mais avec des principes différents. L'outil crée leur a été soumis à plusieurs reprises (avant, pendant et après le dispositif), nous permettant de récolter 1920 réponses que nous avons traitées par une

analyse de contenu. Nous avons également suivi spécifiquement quatre élèves dans chaque classe à l'aide de médiations métacognitives et mesuré les progrès scripturaux des élèves des deux classes à l'aide d'une grille d'évaluation.

Nous présenterons, dans le cadre de notre présentation, les modèles théoriques sur lesquels nous nous sommes appuyés, les aspects méthodologiques dont le questionnaire développé pour sonder le rapport à l'écrit des élèves ainsi que les principaux résultats tant du point de vue quantitatif que qualitatif. Ces résultats montrent que le rapport à l'écrit, dans ses différentes dimensions, peut évoluer assez rapidement, moyennant la mobilisation de certains facteurs.

Bibliographie :

Barré-De Miniac, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. Éduquer, 2(3). En lignehttp://rechercheseducations.revues.org/283.

Chartrand, S.G. & Blaser, C. (2008). Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université. Namur : PUN, Dyptique-12.

Chartrand, S.G., Blaser, C., & Gagnon, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. Revue suisse des sciences de l'éducation, 2-3, 275- 293.

Chartrand, S.G. & Prince (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. Canadian Journal of Education, 32(2), 317-343.

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. Repères, 41, 9-22.

Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2015). Relationships be-tween primary teachers' beliefs and their practices in relation to writing instruction. Research Papers in Education. doi.org/10.1080/02671522.2014.908406

Koster, M.,Tribushinina,E., De Jong, P.F., & Van den Bergh, B. (2015) .Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. Journal of Writing Research, 7(2), 299-324.

Lafont-Terranova, J., Blaser, C. & Colin, D. (2016). Rapport à l'écrit/ure et contextes de formation. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 19(2), 1–9. doi:10.7202/1042846ar

Rietdijk, S., Janssen, T., Van Weijen, D., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2017). Improving writing in primary schools through a comprehensive writing program. Journal of Writing Research, 9(2), 173-225. doi: 10.17239/jowr-2017.09.02.04

CO n°23 : LE TRAVAIL A PLUSIEURS ENSEIGNANTS VECTEUR D'INNOVATIONS PEDAGOGIQUES A L'ECOLE PRIMAIRE ? ANALYSE DU PROCESSUS DE TRADUCTION DU DISPOSITIF "PLUS DE MAITRES QUE DE CLASSES"

Auteur.e.s : Quentin MAGOGEAT - Université Lyon 2 - Laboratoire ECP, France

Résumé :

Le dispositif Plus de maîtres que de classes (PMQC) (circulaire n°2012-201), instauré dans le contexte français de la politique de « refondation de l'École de la République », prévoit l'affectation d'un maître supplémentaire au sein de certaines écoles relevant majoritairement de l'Éducation prioritaire

pour aider les équipes enseignantes à prévenir et remédier aux difficultés scolaires par l'intermédiaire de « nouvelles organisations pédagogiques, en priorité au sein même de la classe ». L'affectation d'un maître supplémentaire engendre un travail à plusieurs enseignants dans une même classe. Le travail collectif est une norme que l'on retrouve dans la plupart des textes relatifs au métier enseignant (Dupriez, 2010). Il est considéré comme un levier potentiel d'innovation (Huberman, 1973 ; Cros, 1997) en faveur d'une évolution des pratiques enseignantes. Toutefois, le fait de travailler collectivement entraîne-t-il nécessairement des innovations dans la classe ? Mythe ou réalité (Tricot, 2017) ?

À partir d'une recherche ethnographique (Woods, 1990), nous avons cherché à comprendre la mise en œuvre du dispositif PMQC au sein de trois écoles relevant de l'éducation prioritaire. Pour y parvenir, nous avons mobilisé le cadre de la sociologie de la traduction qui permet « une meilleure compréhension des mécanismes par lesquels les innovations réussissent ou échouent » (Akrich, Callon & Latour, 1988, p. 6). Ce cadre théorique a déjà été mobilisée dans le champ de l'éducation pour appréhender le devenir de certaines réformes. Il a suscité l'intérêt du monde éducatif dès la fin des années 60 (Cros, 1993). Plus récemment, il a notamment été mobilisé afin de comprendre l'interprétation et l'adaptation des injonctions par les enseignants, en fonction de leur environnement de travail (Lantheaume, Bessette-Hollande, & Coste, 2008). L'étude de la mise en œuvre du dispositif prend appui sur l'analyse des différentes étapes du processus de traduction : la problématisation (diagnostic partagé entre différents acteurs d'un problème nécessitant des transformations), l'intéressement (susciter l'intérêt pour favoriser l'implication), l'enrôlement (redéfinir le rôle et l'identité de chaque actant) et la solidification (mécanisme interne de la traduction qui n'opère plus avec une stabilité relative de l'innovation). Les résultats montrent que ce dispositif est perçu comme articulant de l'ancien avec du nouveau, confortant l'idée défendue par Ricœur sur le fait que l'innovation « naît de la tradition ». Le maître supplémentaire joue un rôle prépondérant dans le réseau. Il est au cœur de l'intéressement et de l'enrôlement des maîtres titulaires des classes avec qui il va devoir travailler. Il s'attache à expliciter le dispositif, notamment parce que le changement qu'il entraîne peut être source de stress et d'inquiétudes (Bédard & Raucent, 2015) mais également vecteur d'innovations. En effet, la présence d'un maître supplémentaire dans certaines classes engendre davantage de travail collectif, levier privilégié pour introduire de "nouvelles" pratiques pédagogiques (Marcel, et al., 2007), avec un accroissement des intéractions comme des occasions de bousculer des représentations qui guident l'action (Doise & Mugny, 1997). Cette enquête montre *in fine* que le travail à plusieurs enseignants n'entraîne pas systématiquement et automatiquement une évolution des pratiques mais qu'il offre néanmoins des occasions de les questionner pour favoriser la réussite des élèves.

Bibliographie :

Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs.* Paris : Presses des Mines de Paris.

Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de Pédagogie* (118), 127-156.

Cros, F. (1993). *L'innovation à l'école : forces et illusions*. Paris : PUF.

Dupriez V. (2010) « Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe », Travail et Formation en Éducation, 7.

Huberman, M.A. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Paris : UNESCO/BIE

Lantheaume, F. (2008). (dir.), Bessette-Hollande F., Coste S., (coll.). *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail*. Lyon : Inrp.

Marcel, J-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (dir.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck Université, 7-17.

Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique : mythes et réalités.* Paris : Éditions Retz.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

CO n°26 : L'INTERDISCIPLINARITE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE FRANÇAIS (1970-2018) : DEBATS, CONFIGURATIONS INSTITUTIONNELLES ET PRATIQUES ENSEIGNANTES.

Auteur.e.s : Florian CRAMAREGEAS - LACES EA7437, France

Résumé :

Depuis les années 1970, l'institutionnalisation progressive de l'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire français atteste d'une volonté d'usage de renouvellement du savoir scolaire et de ses modalités d'acquisition[1]qui répondent en partie aux besoins de prendre en compte et de conduire à la réussite scolaire, un public hétérogène devant relever à terme les défis du monde contemporain.

Le terme « interdisciplinarité » revêt une grande diversité sémantique chez les différents acteurs politiques et éducatifs qui le mobilisent[2]. L'étude des multiples significations introduites par ces « discours » nous permet toutefois d'en dégager une définition fondée sur un plus petit dénominateur commun, celui « d'une modalité d'organisation pédagogique visant l'association de plusieurs disciplines avec la présence ou non de projet, visant à transformer les modalités d'acquisition de savoir par les élèves ».

La mise en application des dispositifs interdisciplinaires résulte, en somme, de décisions politiques inspirées d'idées, de connaissances et des pratiques enseignantes progressistes (Taguieff, 2007) sur la période étudiée. Cette « mutation » traduit donc le changement[3]dans le système des relations sociales. L'analyse de cette « mutation sociale » exige une étude des forces internes du système et devient alors le fruit d'une « politique éducative » (Charlot, 1987). Cette mise en perspective d'un problème de société globale entraîne des réformes scolaires, des changements des programmes et des modifications des rythmes scolaires sur le système éducatif français. Les idées, les représentations et les modes d'action des divers acteurs seront alors analysés.

Partant de ce constat, nous formulons l'hypothèse de l'existence d'un réformisme plus prononcé en matière interdisciplinaire sur la période allant de 1981 à 2016, correspondant à la mise en place des PAE - Projets d'Action Éducative (1981), puis des TPE – Travaux Personnels Encadrés (1997) et enfin les EPI – Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (2016), et qui coïncide avec l'engagement des gouvernements Mauroy, Jospin puis Valls.

Cette communication s'attachera à présenter l'élaboration des réformes associées à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité dans le système éducatif français du début des années 1980 à nos jours, en s'appuyant notamment sur l'analyse des archives de différents cabinets ministériels et sur

l'examen de 27 entretiens semi-directifs réalisésauprès d'acteurs impliqués[4]dans la mise à l'agenda politique de ces réformes.

La légitimité des savoirs de l'interdisciplinarité s'inscrit dans les réponses apportées aux questions renouvelées des chercheurs, de la société et du système éducatif, en mutation permanente, faits d'emprunts, de migration, d'innovation aux confins des disciplines.Les étapes de création, de circulation, de réception et d'institutionnalisation de l'interdisciplinarité représentent un indicateur pertinent des pratiques pédagogiques innovantes à l'échelon national et supranational. À travers cet argumentaire, la problématique sous-jacente est donc celle de la formation des enseignants et de ses enjeux primordiaux pour le futur de l'enseignement secondaire en France.

[1]Morin, E. Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Paris : Éditions du Seuil, 1999.

[2]Daniel, J.-Y. Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective(Rapport de l'Inspection Générale en 2000) – Doyen de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale de 2012 à 2016.

[3]La notion de « changement » se distingue de celle de « mutation ». Du latin cambiare(« échanger »), le terme de « changement » met l'accent, à la différence de celui de « mutation » (de mutare, plus neutre), sur le fait que la dynamique procède d'une interrelation.

[4]Entretiens croisés avec des acteurs politiques, syndicaux et corporatistes.

Bibliographie :

- Gauthier, R.-F. (1988), Querelles d'école : pour une politique des contenus d'enseignement, Paris : Serdimap.

- Lenoir, Y. (1999). Interdisciplinarité. In J. Houssaye (Éd.), Questions pédagogiques : encyclopédie historique (pp. 291–314). Paris, France : Hachette éducation.

- Morin, E. (1999). Relier les Connaissances, Le défi du XXIème siècle, Paris, France : Le Seuil.

- Duru-Bellat, M. (2002). Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes, Paris, France : PUF.

- Fourez, G. (dir.), Maigan, A., & Dufour, B. (Coll.). (2002). Approches didactiques de l'interdisciplinarité. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

- De Rosnay, J. (2012), Surfer la vie : comment sur-vivre dans la société fluide, Paris, France : LLL, les liens qui libèrent.

CO n°27 : FORMATION A L'ANALYSE DU TRAVAIL DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DEVELOPPEMENT DE COMPETENCES POUR L'INTERVENTION

Auteur.e.s : Stéphane BALAS - CNAM, France

Résumé :

Si la question des effets de la formation professionnelle sur les apprenants, quand ils sont de retour dans leurs activités professionnelles, n'est pas nouveau, la loi du 5 septembre 2018 dite « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » assigne à la formation un rôle exclusif de développement des compétences en vue d'être efficace en situation professionnelle.

Interrogé par cette injonction rarement aussi clairement explicitée dans un texte législatif, nous allons tenter, dans cette communication, de réinterroger ce lien entre formation professionnelle et travail à partir d'une expérience d'enseignant de l'enseignement supérieur, pour des auditeurs de Master première et deuxième année au CNAM à Paris (Ulmann et Balas, 2019). La situation que nous interrogeons est singulière, puisque les auditeurs du CNAM, adultes en reconversion ou en perfectionnement, sont des publics spécifiques, en particulier dans leurs rapports aux études et au travail.

Vis-à-vis des études, ces adultes professionnels ont fait un choix mûrement réfléchi avant de s'engager dans un cursus qui, du fait de son découpage, peut être long (jusqu'à quatre années en partie en cours du soir). Ils ont une grande envie d'apprendre, mais aussi de comprendre. De même, leur volonté est de progresser professionnellement, le CNAM misant d'ailleurs sa communication sur l'idée que cette institution est une « école » de la deuxième chance ou encore un moyen de se hisser professionnellement, une fois adulte.

Ainsi, s'interroger sur le lien formation-travail, pour ces auditeurs, parait futile. Tous établissent un lien direct entre ce qu'ils apprennent en cours et ce qu'ils mettent en œuvre dans les diverses situations professionnelles qu'ils doivent affronter. Cependant, le Master, tel qu'il est pensé, cherche à former des formateurs intervenants (Ulmann, 2018) et le principal outillage sur lequel ils peuvent s'appuyer pour agir est l'analyse du travail. C'est pourquoi ce Master est dénommé « Analyse du travail et développement des compétences ».

L'ambition de cette formation est donc élevée. Il s'agit, non seulement d'aider les auditeurs à construire des connaissances multiples dans le champ de la formation des adultes, mais aussi de les former à des techniques d'analyse des situations de travail (en particulier en s'appuyant sur les apports de la didactique professionnelle – Mayen, 2018 et de la clinique du travail – Clot et Prot, 2013) en vue d'intervenir dans des organisations diverses et de proposer des dispositifs de formation à partir de ces analyses.

Cependant, conduire une intervention (Ulmann, Weill-Fassina, et Benchekroun, 2017) n'est pas simple et apprendre à le faire passe autant par l'acquisition de connaissances et de méthodes que par un travail sur sa propre posture (non-évaluative, non jugeante mais proposant tout de même un cadre aux professionnels…).

Le projet est alors, à partir des travaux finaux rendus par deux promotions d'auditeurs, permettant la validation de l'unité d'enseignement « analyse du travail et ingénierie de la formation professionnelle » (dossier de 10 à 30 pages rendant compte d'une expérimentation d'analyse du travail auprès d'un professionnel au choix), mais aussi des interactions vécues en amont (en cours, par échanges de courriels, en classe virtuelle pour les auditeurs à distance), de proposer une analyse des « effets » de la formation sur ces auditeurs, en terme de construction de compétences. Il s'agira aussi de pointer les limites d'un tel raisonnement, les effets recherchés n'étant pas toujours visibles immédiatement, mais plutôt de manière différée, quand expérience et connaissance ont pu se mailler dans l'action du professionnel.

C'est d'ailleurs ce qui nous amènera à discuter cette injonction législative de proposer des formations exclusivement opératoires. Observée au prisme de cette formation de formateur-intervenant, cette obligation, donnée pour évidente, peut largement être questionnée.

Bibliographie :

Clot, Y., & Prot, B. (2013). Postface. La VAE, entre repli sécuritaire et développement des compétences. Formation Emploi, n°122, Avril-juin 2013, pp. 139-150.

Mayen, P. (2018). S'écarter du travail pour mieux l'apprendre. Une réflexion pour l'ingénierie de formation en situation de travail et pour la conception d'organisations apprenantes. Education Permanente, n°216 - 2018-3, pp. 141-158.

Ullern-Weite, I. (2010). « Défaire » la compétence : l'histoire de la formation sociale pédagogiquement relue comme histoire politique inachevée, dans revue ¿ Interrogations ?, N°10. La compétence, mai 2010 [en ligne], http://www.revue-interrogations.org/Defaire-la-competence-l-histoire (Consulté le 2 avril 2018).

Ulmann, A.-L. (2018). Intervenir peut-il s'apprendre ? Imiter ou construire ? Education permanente, 214/2018-1, pp. 171-186.

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

CO n°28 : USAGE DECLARE DES OUTILS TECHNOLOGIQUES ET NUMERIQUES POUR L'ACCESSIBILITE DU LANGAGE ECRIT EN CLASSE ORDINAIRE DE COLLEGE

Auteur.e.s : Xavière BRUN (1), Caroline HACHE (2), Caroline LADAGE (2) - (1)Aix- Marseille Université, France, (2)Aix-Marseille Université, EA 4671, ADEF, France

Résumé :

La logique d'inclusion scolaire appelle à innover dans les solutions éducatives afin de promouvoir une école pour tous en considérant les besoins spécifiques de chaque élève. La scolarisation des élèves en situation de handicap (ESH) en milieu ordinaire est ainsi devenue la règle et parmi eux, certains présentent des troubles spécifiques du langage écrit (TSLE) qui agissent sur leur système cognitif, contraignent leurs aptitudes en matière de lecture et d'écriture et réduisent leur participation aux activités scolaires. À ce titre, les aménagements compensatoires de ces troubles sont en partie apportés par les outils technologiques et numériques. Ils étayent les processus cognitifs et constituent des environnements facilitants (Benoît & Sagot, 2008) qui participent à l'accessibilité du langage écrit et favorise le *topos* de l'élève dans l'étude des savoirs en jeu (Chevallard, 2011).

Dans une démarche exploratoire, notre travail étudie l'usage compensatoire des outils technologiques et numériques en classe ordinaire de collège à travers le discours des enseignants sur leurs pratiques. Nous prenons appui sur la théorie anthropologique du didactique (TAD) – qui rappelle que les pratiques vont toujours accompagnées d'un discours, un *logos*, qui tente de les justifier (Chevallard, 1998) – pour poser les questions suivantes : Quelles conditions et contraintes pèsent sur le recours aux outils numériques pour la mise en œuvre des adaptations pédagogiques et didactiques attendues ? Quelle est la portée du discours institutionnel et de la formation professionnelle des enseignants généralistes du second degré sur les gestes d'adaptation qu'ils déclarent mettre en œuvre ?

À l'aide d'une méthode d'enquête par questionnaire auprès de l'ensemble des collèges publics répertoriés par le ministère de l'Éducation nationale, nous avons recueilli 3 707 participations

constituant un échantillon spontané dont la représentativité nous autorise à présager la tendance des conduites de la population d'origine.

Nos premiers résultats montrent que la scolarisation des ESH en classe ordinaire de collège est bel et bien effective et que les outils technologiques et numériques font désormais partie au quotidien du système de travail des enseignants. Dans ce cadre, leur discours indique un recours privilégié à l'ordinateur pour la production de documents ainsi qu'un appui prioritaire sur les fonctions vicariantes et désignatives (Peraya, Viens & Karsenti, 2002) des outils informatiques en classe. Nous considérons ces conditions favorables à la mise en œuvre des pratiques d'adaptation requises pour les élèves présentant des TSLE. Cependant, la teneur et la qualité du discours des enseignants sur leurs pratiques n'attestent pas d'un changement de gestes attendu par l'intégration des nouvelles fonctionnalités interactives et collaboratives offertes par les environnements numériques et les technologies de réseau dans leur système de travail. Au vu des plus récents résultats de la recherche sur les objets qui nous intéressent, nous considérons cela comme une contrainte pesant sur l'usage inclusif des outils technologiques et numériques. Néanmoins, le discours des enseignants sur leur praxis laisse entrevoir les traces du discours institutionnel donné en réponse aux principes de l'inclusion scolaire des élèves présentant des TSLE, témoignant d'un mouvement qui tend à faire correspondre l'organisation praxéologique de l'enseignant à l'organisation praxéologique institutionnelle donnée (Chevallard, 1998). Enfin, au regard de la dynamique institutionnelle mise en place pour diffuser les pratiques inclusives de référence, la formation des enseignants reste à questionner comme vecteur des changements attendus pour répondre de manière appropriée aux principes de l'inclusion scolaire des ESH et favoriser l'accessibilité du langage écrit aux élèves en difficulté pour lire et écrire.

Bibliographie :

Benoit, H., & Sagot, J. (2008). L'apport des aides techniques à la scolarisation des élèves handicapés. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, *43*(3), 19-26. doi:10.3917/nras.043.0019

Chevallard, Y. (1998). À propos de TICE : Transmission et appropriation du savoir, nouveaux rôles de l'enseignant, organisation de l'établissement. In *Les TICE : vers une transformation des pratiques pédagogiques et de l'organisation de l'établissement : Conférence donnée à l'université d'été (Toulouse, 26-28 août 1998)*.

Chevallard, Y. (2011). *SCEE2 : Théories de l'apprentissage et didactique pluridisciplinaire. Didactique fondamentale. Module 1 : Leçons de didactique*. Recueil inédit, Aix-Marseille Université.

Fougeyrollas, P. (1986). Processus de production du handicap et lutte pour l'autonomie des personnes handicapées. *Anthropologie et Sociétés*, *10*(2), 183-186.

Peraya, D., Viens, J., & Karsenti, T. (2002). Introduction : Formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC : Esquisse historique des fondements, des recherches et des pratiques. *Revue des sciences de l'éducation*, *28*(2), 243-264.

Suau, G., & Assude, T. (2016). Pratiques inclusives en milieu ordinaire : Accessibilité didactique et régulations. *Carrefours de l'éducation*, *42*(2), 155-169. doi:10.3917/cdle.042.0155

CO n°29 : LA COMMUNICATION PROFESSIONNELLE DE L'INFIRMIERE A L'HOPITAL : LA RELEVE

Auteur.e.s : Dominique GHINAMO CURTO (1), Marie Paule BENARD (2), Sylvie GIRARDIN (2), Pascale VIÉ (2) - (1)LIRDEF, France, (2)IFSI, France

Résumé :

Cette recherche en cours a pour objectif d'analyser l'activité des infirmières et des aides-soignants lors d'un moment de communication professionnelle à l'hôpital, un moment formalisé : relève nuit/jour. Nous entendons par relève : « un moment clé du travail, elle instaure une continuité temporelle des activités à travers le relais des personnes » . Membres d'une équipe de formateurs d'infirmiers et d'aides- soignants en Institut de Formation en Soins Infirmiers, nous souhaitons in fine améliorer la formation des futurs infirmiers et aides-soignants. Dans ce cadre, nous adoptons l'approche de la didactique professionnelle, afin de créer de nouvelles séquences pédagogiques pour développer leurs compétences.

Contextualisation théorique et factuelle de la recherche

Cette recherche concerne « La santé: un état de complet bien-être physique, mental et social. Elle ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité (Organisation Mondiale Santé, 1997). A l'hôpital, la nouvelle gouvernance oblige les professionnels de santé à repenser leurs organisations pour faire face à la réforme du service public. Dans les services de Médecine, la durée de séjour varie (3 à 7 jours), « le rythme de travail est rapide, les soins techniques nombreux » (Grosjean et Lacoste, 1999). (Laurens, 2014). La relève assure la fiabilité de l'information à relayer entre équipe avec des transmissions orales (en face à face) et écrites. Pour cela, elle nécessite un chevauchement horaire entre professionnels de jour et de nuit et inversement. Aujourd'hui, la modification des horaires de travail avec le passage en 12 heures réduit ou supprime ces chevauchements, ce qui entraine des évolutions que nous voulons étudier.

Méthodologie, résultats et communication

Nous avons relevé des traces de l'activité lors de relèves infirmières et aides-soignantes ciblées sur des moments formalisés dans des services de médecine, à partir desquelles, des entretiens d'autoconfrontation simples et croisées ont été réalisés, puis complétés par des alloconfrontations avec des professionnels et des futurs professionnels.

Ceci a permis d'analyser l'activité réelle des infirmières et des aides-soignants et de repérer les types de transmission ainsi que les moments non formalisés. Ces analyses et leurs résultats nous permettront dans une approche de didactique professionnelle (Pastré, 2011) de faire évoluer nos dispositifs de formation.

Notre communication propose de présenter les éléments de cette recherche. D'ores et déjà, les résultats obtenus lors de l'analyse de ces moments formalisés, montrent l'importance, pour la qualité des prises en charge des patients par les équipes successives, de transmissions, pour certaines attendues, pour d'autres moins. Les perspectives de diminution voire de disparition dans certains services hospitaliers de ces moments formalisés, confortent l'opportunité de notre recherche. L'opportunité réside en l'analyse de ces moments formalisés mais également de ceux informels qui tendent à émerger par nécessité.

Bibliographie :

Grosjean, M. et Lacoste, M. (1999) Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital. Paris: Presses Universitaires de France.

Organisation Mondiale Santé, (1997). Déclaration de Jakarta.

Laurens, C. (2014). Communication et travail collectif des soignantes en situation de métissage à l'hôpital : le cas des cadres de santé, infirmières et aides-soignantes. Ordinateur et société [cs.CY]. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes. Formation et pratiques professionnelles, Paris, PUF.

Vinatier, I. (2009). Pour une didactique professionnelle de l'enseignement. Rennes : P.U.R.

CO n°30 : SILENCE ET MUSEE : ACCES AU SAVOIR, EDUCATION CULTURELLE ET PEDAGOGIE COGNITIVE

Auteur.e.s : Corinne BAUJARD - Université de lille, France

Résumé :

Cet article est le fruit d'une réflexion menée après la visite de l'exposition « L'espace est silence » de Zao Wou-Ki (1920-2013) organisée au musée d'Art moderne de la ville de Paris du 1er juin 2018 au 6 janvier 2019. A la suite d'une prise de conscience progressive, l'expérience muséale silencieuse relève d'une dimension esthétique propre à l'interaction entre le visiteur et le contexte d'exposition (Dewey, 2005). Une logique de transmission des savoirs, d'éducation et de pédagogie à la formation culturelle se déploie tout au long de la vie. Que peut nous apprendre le silence sur la façon d'accéder aux savoirs ? Autrement dit, le silence dans le parcours de visite peut-il être source de valeur éducative ? La modélisation proposée délimite les cheminements éducatifs du silence dans l'espace d'exposition dans le cadre d'une nouvelle relation au savoir muséal.

Mots clés : Silence, musée, contemplation, signification, expérience de visite, participation, savoir, identité, socialisation.

Que nous révèle le silence sur la façon d'apprendre ? Les modalités de déplacement du visiteur entre les tableaux exposés peuvent-elles être en soi un facteur d'apprentissage ? Autrement dit, le silence dans le parcours de visite peut-il générer une valeur éducative ? Parcours physiques (s'approcher, s'éloigner, balayer du regard, contreplongée...) et parcours du regard (reconnaissance des oeuvres) inventent-ils de nouvelles pédagogies ? L'expérience participante du chercheur dans les suivis de parcours favorise-t-elle les modalités de la connaissance qui ont été interprétées ? Nous proposons de rappeler que différents champs de recherche exposent les situations rencontrées dans les espaces muséaux (2). Puis, à partir de l'exposition consacrée à l'artiste Zao Wou-Ki (1920-2013), il a été mené des suivis de parcours (3) afin d'identifier différentes pédagogies du silence (4). Il apparaît que les manifestations de savoirs et d'éducation au musée (5) mobilisent l'écoute en sollicitant le langage artistique (6).

Comment saisir l'émotion propre au silence ? Comment rendre compte de la durée de l'étonnement ? peut-on maîtriser par la réflexion l'émotion ? Comment inventer un cheminement réflexif ? (Fleury, 2007, p. 149). L'émotion éprouvée peut entraîner une révision de ses propres

valeurs qui éclairent les comportements et les représentations des individus dans le rapport qu'ils instaurent aux œuvres autant que les processus sociaux et culturels qui concourent à fonder la valeur artistique. Envisager le silence au musée a permis de faire entrer la situation cognitive d'une oeuvre qui a affaire à des contenus, des objets, des manières représentées, des langages figuratifs qui viennent informer et orienter la perception de la culture d'une époque. Le silence inscrit un formalisme au sein duquel l'objet est présenté et rendu pensable qui permet d'envisager la diversité des formes des visualisations et des types d'images qui prend sens dans une histoire des savoirs. Enfin, le silence est l'occasion de s'interroger sur l'impact de l'observation mise en œuvre dans le savoir sur les opérations cognitives et les styles de pensée.

Comment le silence peut-il devenir éducatif ?

[1] Parmi les compétences de base figurent les aptitudes traditionnelles (communication, langue étrangère, technologies numériques, l'écriture, la lecture, mathématiques et langues) ainsi que les compétences horizontales comme « apprendre à apprendre », la responsabilité sociale et civique, l'esprit d'initiative et d'entreprise et enfin la sensibilité et l'expression culturelles.

[2] Texte intégral du rapport : http://ec.europa.eu/culture/library/index_en.htm

Bibliographie :

André C. (2012) Sérénité : 25 histoires d'équilibre intérieur, Paris, Odile Jacob.

Besse J-M. (2011) « Natures, formes et productivité de la visualisation dans la construction des savoirs », Lieux de savoirs, les mains de l'intellect, Albin Michel, p. 580-587.

Bounan M. (2007) L'Impensable, l'indicible, l'innommable. Paris : Allia.

Bourdieu P. (1979) la Distinction, Paris, Editions de Minuit.

Boutant A. (2017), Le silence dans les arts visuels, Paris, Michel Houdiard.

Cage J. (2012) Silence. Conférences et écrits, Paris, Ed. Contrechamps et Heros

Chauvet P. (2014) Du bon sens en éducation, Paris, Ed. Paroles et silences.

Coavoux S. (2015) « L'engagement corporel de visiteurs de musées », Lionel Jacquot, Jean-Marc Leveratto, Emotions : relations, arts, politiques, Nancy, PUN, p. 187-2015.

Cifali M. (2018) S'engager pour s'accompagner, valeurs des métiers de la formation, Paris, PUF.

Cifali M., Grossman, S., Pirilleux, T., (2018), « L'énigme de la voix », Présences du corps dans l'enseignement et la formation, Approches cliniques, Paris, L'Harmattan,

Citton Y. (2014) Pour une écologie de l'attention, Paris, Seuil.

Claudel P. (1946) L'œil écoute, Paris, éd. 1990, Folio.

Corbin, A. (2016) Histoire du silence. De la Renaissance à nos jours. Paris : A. Michel.

Danvers F. (2018), S'orienter dans la vie : une exigence spirituelle, Lille, Presses universitaires du Septentrion, numéro 89.

Dejours C. (2014) La sublimation : entre clinique du travail et psychanalyse, Paris, PUF.

Delruelle E. (2004) Faire de sa vie une œuvre d'art ? L'impatience de la liberté : autonomie et démocratie, Bruxelles, Labor.

De Smedt, M. (2018) L'éloge du silence, Albin Michel, 2e ed.

Dewey J. (1915) L'art comme expérience, Folio Essais, rééd. 2014.

Dewey J. (1916) Démocratie et éducation, Expérience et Education, Paris, Armand Colin, rééd. 2018.

Doganis B. (2005) Le silence dans le cinéma d'Ozu : Polyphonie des sens et du sens, Paris, L'Harmattan.

Doumet C. (2017) Conférences Leçons de silences, « faire silence » 24 septembre.

Dufresne-Tassé, C., (2006), « L'éducation muséale des adultes, un domaine à structurer », Note de synthèse, Savoirs, vol. 2, n° 11, p. 39-64.

Eidelman J. Gottesdiener H. Le Marec J. (2013) « Visiter les musées : expérience, appropriation, participation », Culture & Musées, La muséologie : 20 ans de recherches, p. 73-115.

Eluard P. (1939) Donner à voir, Paris, Gallimard.

Famaroli M. (2008) L'école du silence, le sentiment des images au XVIIe siècle, Paris, Editions Champs Flammarion.

Fleury L. (2016) Sociologie de la culture et des pratiques culturelles, Paris, Armand Colin, 3e ed.

Fleury L. (2007) « L'art, l'émotion et les valeurs », Vingt ans de sociologie de l'art, Bilan et perspectives, Paris, L'Harmattan, p. 149-161.

Fresnault-Deruelle P. (2005), Le silence des tableaux, Paris, L'Harmattan.

Garfinkel H. (2007) Recherches en ethnométhodologie, Paris, PUF

Griener P. (2017) Pour une histoire du regard : l'expérience du musée au 19e siècle Paris, Le Louvre, Hazan.

Grün A. (2014). L'Art du silence. Paris : Albin Michel.

Hans R-J. (1978) Pour une esthétique de la réception, Paris, Gallimard.

Kahn L- I (2006) Silence et lumières, Ed. Linteau, 2e ed.

KarmitzM. (2009), Silences, Musées de la ville de Strasbourg.

Le Breton D. (2016), Du silence, Editions Métaillé.

Lemieux Cyril (2018), La sociologie pragmatique, Paris collection Repères.

Lepront, Catherine (2007), Entre le silence et l'œuvre, Paris, Seuil.

Malraux A. (195) Les Voix du silence. Paris : Gallimard.

Malraux A. (1952) Le Musée imaginaire de la sculpture mondiale. Paris : Gallimard.

Mélot C. Lèbre J. (2017), « Architectures du silence », conférence 25 mars au centre des monuments nationaux, l'exposition Silence (s) au Musée Guimet.

Nancy, J-L. Lèbre J. (2017) Signaux sensibles, entretiens à propos des arts, Paris, Ed. Bayard Culture.

Passeron J-C. (1991) « L'usage faible des images. Enquête sur la réception de la peinture », Raisonnement sociologique, Paris, Nathan, p. 257-288.

Peavy Vance R. (2011), Counseling sociodynamique : une approche pratique de la construction de sens, Paris, Septembre, Editeur.

Ogawa Y. (2005), Le musée du silence, Paris, Actes sud.

Pardo Salgado C. (2018) Dans le silence de la culture, Editions Etérotopia.

Revel J-F. (1958) La métamorphose du silence. février 1958, p. 47-49.

Rousseaux, P. (2003) « Fonction du silence en pédagogie : une dimension performative », http://journals.openedition.org Recherches et Education/211 consulté le 25 juillet 2018.

Schlanger J. (1978) Une théorie du savoir, Paris, Librairie philosophique, J. Vrin.

Sullerot E. (2014) Silence, Paris, Fayard.

Wou-Ki Z. (2018) L'espace est silence, Paris, Editions Beaux-Arts.

Winnicott D. W. (1958) « La capacité d'être seul », de la pédiatrie à la psychanalyse, Paris, Payot, p. 205-213.

Wittgenstein L. (2001), Tractatus Logico-philosophicus, Paris, Tel Gallimard.

Zask J. (2015) Introduction à John Dewey, Paris, la Découverte.

Zask J. (2017) S'entraîner à observer, Questions vives, n°27, p. 4.

CO n°31 : PRATIQUES D'ENSEIGNANTS RELATIVES A L'EDUCATION A LA SANTE AU MAROC

Auteur.e.s : Sabah SELMAOUI, Boujemaa AGORRAM, Salah-Eddine KHZAMI - Université Cadi Ayyadd, Maroc

Résumé :

Dans le cadre de sa mission d'éducation, l'école a une part de responsabilité à l'égard de la santé des élèves et de leur préparation à l'entrée dans la vie. Il est à rappeler que l'école demeure, pour les jeunes, la principale source d'information objective sur la santé.

En effet l'éducation à la santé est présente dans notre vie quotidienne et dans nos curricula, traitée dans les programmes et les manuels scolaires. Et puisque l'enseignant constitue un acteur privilégié de la prévention et de la lutte contre certains comportements à risques en milieu scolaire et constitue le maillon fort de la transposition didactique, il peut influencer cette transposition par ses conceptions, ses valeurs et ses pratiques personnelles et professionnelles.

Dans cette étude, nous nous sommes intéressées à l'analyse des pratiques professionnelles relatives à l'éducation à la santé (ES).

Nous avons utilisé dans notre enquête un questionnaire comme outil d'investigation auprès d'un échantillon constitué de 300 enseignants des trois niveaux d'enseignement, primaire, secondaire collégial et secondaire qualifiant.

Notre étude a révélé, d'après les déclarations des enseignants, que la majorité d'entre eux pratique de l'ES en classe malgré qu'ils n'aient jamais eu de formation dans ce domaine. Ils la pratiquent

généralement de façon ponctuelle dans une approche thématique, limitée essentiellement à des séquences pédagogiques dans le cadre du programme. En outre, il apparait que la formation et l'ancienneté des enseignants ont un effet positif sur leur pratique.

Il en ressort aussi de cette étude, un manque d'ouverture de l'école sur la famille et aussi sur d'autres partenaires externes.

CO n°33 : ENNUI EN CLASSE ET DESENGAGEMENT SCOLAIRE

Auteur.e.s : Karine GAUJOUR (1), Sondess BEN ABID-ZARROUK (2), Romain Bernard MIGNOT (2) - (1)UHA et CRSEA, France, (2)UHA, France

Résumé :

L'objet de cette communication est de décrire les représentations que les élèves de lycées ont de l'ennui en classe et d'identifier les similitudes et différences de représentation entre les élèves de lycée général et technologique et de lycée professionnel.

I. Corpus

Les élèves peu intéressés, peu motivés représentent 39,7 % de la population des décrocheurs étudiée par Fortin (2012) et 50 % de la population étudiée par Lessard (2013). Leurs caractéristiques communes sont les suivantes : ils s'ennuient en classe, ont une faible motivation scolaire et ne donnent pas sens à leurs apprentissages. Ils jugent les apports et savoirs scolaires inutiles (Bernard et Michaud, 2014).

L'ennui apparaît lors de la perte de sens et la perte de désir (Huguet, 1984). Une activité ennuyeuse n'est pas obligatoirement une activité sans intérêt et il devient ainsi primordial dans l'éducation des élèves de leur permettre de découvrir le plaisir de l'effort. L'ennui n'est pas pour l'enseignant un ennemi mais plutôt « un allié incontournable » (Clerget, 2005, p. 102).

III.PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE
Comment la gestion de l'ennui en classe peut-elle favoriser l'engagement de l'élève et réduire le décrochage scolaire ?

Il s'agit alors de connaître la représentation de l'ennui des élèves en classe et leur sentiment vis-à-vis de cet affect. Nous nous sommes donc intéressés à étudier la perception de l'ennui en classe auprès des élèves de secondes. Ce choix est justifié d'une part par le fait que le taux de décrochage scolaire le plus élevé concerne les élèves âgés entre 16 et 17 ans[1].

B.Déroulement de l'enquête

L'enquête a été conduite à partir d'un questionnaire administré à l'ensemble des élèves de seconde générale, technologique et professionnelle. Elle s'est déroulée dans l'académie de Besançon, dans le département du Territoire de Belfort. 1069 élèves ont répondu à notre enquête

C.Résultats

Un tiers des élèves de seconde s'ennuient en classe autant en lycée général et technologique qu'en lycée professionnel. Il n'y a pas d'effet « lycée professionnel » ou d'effet « lycée général ». Un élève de lycée professionnel ne s'ennuie pas plus qu'un élève de lycée général. L'ennui en classe n'est pas lié à la voie d'orientation « enseignement professionnel » ou « enseignement général ».

32,5 % des lycéens interrogés estiment s'ennuyer souvent et très souvent en classe, mais seuls 11,5 % d'entre eux disent s'ennuyer dans tous les cours. Un lien existe entre le type de seconde fréquenté et la réponse à la question liée à l'ennui dans tous les cours ou non. Les élèves de seconde professionnelle sont plus nombreux à s'ennuyer dans tous les cours que les lycéens de seconde générale (16 % versus 10 %).

Lorsqu'on étudie la relation entre le type de lycée fréquenté en classe de seconde et les causes des manifestations de l'ennui en classe, on constate une liaison positive à la majorité des propositions (tableau)

Conclusion

Sensibiliser les enseignants à l'importance de la prise en compte de l'ennui et mener une réflexion sur les solutions permettant d'apprendre aux élèves à le gérer sont des thèmes de formation envisageables dans les ESPE[2] ou ISFEC[3] au moment où les élèves de la génération Z[4] sont au cœur d'un nouveau rapport au savoir, à la compétence et au lien social.

[1]Aurélie Lecocq, Laurier Fortin and Anne Lessard "Caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des élèves et leurs influences sur les probabilités de décrochage : analyses selon l'âge du décrochage." Revue des sciences de l'éducation 401 (2014): 11–37. DOI: 10.7202/1027621ar

[2] ESPE : école supérieure du professorat et de l'éducation

[3] ISFEC : institut supérieur de formation de l'enseignement catholique

[4]La génération Z est une génération sociologique qui succède à la génération Y. Les Z sont nés après 1995

Bibliographie :

Clerget, J. (2016). L'ennui, fleur du désir. Enfances & Psy, 70(2), 43.

Fortin L. (2012). Trait d'union : programme de prévention du décrochage scolaire, Québec, Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

Fortin, L. et Lessard, A. (2013). La prédiction du décrochage scolaire dans le secondaire : analyses du cumul des facteurs de risque des décrocheurs. Dans G. Boudesseul (dir.), Du décrochage à la réussite (p. 191-214). France : L'Harmattan.

Huguet, M. (1984). L'ennui et ses discours (Vol. 34). Presses universitaires de France.

CO n°35 : DEVELOPPER L'INTELLIGENCE EMOTIONNELLE PAR LA REFLEXIVITE – LEÇONS TIREES D'UNE EXPERIMENTATION EN LICENCE

Auteur.e.s : Ewan OIRY (1), Pénélope CODELLO (2) - (1)ESG-UQAM, Canada, (2)HEC Montréal, Canada

Résumé :

Les organisations publiques comme privées font face à des mutations profondes. La complexité croissante des environnements de travail nécessite un développement croissant des compétences chez les employés (Boyatsis, McKee, 2006). Dépassant les seules compétences techniques, les

évolutions actuelles appellent le développement de compétences dites « soft » comme l'intelligence émotionnelle. Les recherches ont démontré qu'elles sont celles qui vont avoir un impact sur différents aspects de la performance de l'organisation : la satisfaction des salariés et la rentabilité (Barsade et O'Neill, 2016 ; Detert et Burris, 2016), la compétitivité (Lopez-Cabrales et al., 2006), l'éthique (Waytz, 2016), la prévention du burn-out (Cross et al., 2016), l'esprit d'entreprise et la confiance (Hayton et Kelley, 2006), le travail en équipe (Kiffin-Petersen, 2004).

C'est pourquoi former aux soft skills est devenu central dans les écoles de gestion. Le programme de formation au centre de cette étude est basé sur le développement de l'intelligence émotionnelle. L'intelligence émotionnelle (IE) est un concept proposé en 1990 par les psychologues Peter Salovey et John Mayer, qui réfère à la capacité de reconnaître, comprendre et maîtriser ses propres émotions et à composer avec les émotions des autres personnes. Le concept a été popularisé par Daniel Goleman (1998). Son modèle repose sur quatre concepts principaux : la connaissance de soi, la gestion de soi, la conscience sociale et la gestion des relations. Chacun de ces concepts repose sur des compétences qu'il est possible de développer et perfectionner. Les travaux et outils autour de la notion d'intelligence émotionnelle sont suffisamment structurés pour permettre de développer des programmes soft skills et de définir des objectifs pédagogiques.

Le développement de l'intelligence émotionnelle s'appuie sur l'accompagnement des étudiants vers une plus grande réflexivité sur leurs pratiques et leurs postures comportementales et mentales (Cunliffe, 2009). Celle-ci leur permet à la fois de mieux se connaître et ainsi développer des stratégies pour améliorer leur gestion de soi et de mieux connaître autrui et mieux interagir avec leur environnement. Le processus est très individualisé et produit des résultats différents pour chaque étudiant-e, en fonction des dimensions de son intelligence émotionnelle qu'il a le plus éclairées et travaillées.

Le dispositif développé au sein d'une cohorte de 52 étudiants de licence s'appuie sur l'utilisation de trois outils pédagogiques : le journal de bord, le portfolio et le coaching entre pairs. L'analyse thématique du contenu de ces outils pédagogiques rend compte, chez ces jeunes adultes, des processus de développement de l'intelligence émotionnelle et de la réflexivité. Elle permet également un bilan critique de la capacité de ces outils à soutenir le développement de ces dimensions et ouvre ainsi à des perspectives d'amélioration de ces outils pour la formation des adultes.

Bibliographie :

Barsade S. & O'Neill, O. (2016), Manage your emotional culture, Harvard Business Review, January–February 2016, 58-67

Boyatzis, R., & McKee, A. (2006). Les nouveaux défis du leadership. Paris: Village mondial.

Cross, R., Rebele, R. and Grant, A (2016), Collaborative overload, Harvard Business Review, January–February 2016, 74-79

Cunliffe, A. L. (2009). Reflexivity, learning and reflexive practice. The SAGE handbook of management learning, education and development, 405-418.

Detert, J. R., & Burris, E. R. (2016). Can your employees really speak freely. Harvard Business Review, 94(1-2), 80-87.

Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. NY: Bantam Books.

Hayton, J. C., & Kelley, D. (2006). A competency-based framework for promoting corporate entrepreneurship. Human Resource Management,45(3), 407–427.

Kiffin-Petersen, S. (2004). Trust: A neglected variable in team effectiveness research. Journal of Management and Organization, 10(1), 38–53.

Lopez-Cabrales, A., Valle, R., et Herrero, I. (2006).The contribution of core employees to organizational capabilities and efficiency. Human Resource Management, 45(1), 81–109.

Waytz, A. (2016). The limits of empathy. Harvard business review, 94(1), 15.

CO n°37 : LE TRAITEMENT DES ERREURS DES ELEVES PAR DES ETUDIANTS FONCTIONNAIRES STAGIAIRES ET DES ENSEIGNANTS, EN COURS D'ACTION, EN CLASSES DU PREMIER DEGRE. APPROCHES DIDACTIQUE ET PEDAGOGIQUE.

Auteur.e.s : Karine FRANÇOIS - CEREP, France

Résumé :

Á partir de constats, en formation initiale, de difficultés pour les étudiants fonctionnaires stagiaires (EFS) à analyser les erreurs des élèves, en production d'écrits, nous nous sommes intéressés au traitement des erreurs des élèves, en cours d'action, dans la classe, par des EFS et des enseignants titulaires. Notre problématique est d'étudier en quoi une situation contextualisée est objet didactique pour traiter les erreurs des élèves, en cours d'action par des étudiants fonctionnaires stagiaires et des enseignants. Les concepts de contextualisation et de situation permettent d'étudier les pratiques enseignantes mises en œuvre pour traiter les erreurs des élèves, en cours d'action par des approches interactionnelle et épistémologique. Des indicateurs précisent comment la réflexivité des EFS et des enseignants peut devenir plus efficace dans l'action dans la classe et comment s'inscrit le traitement des erreurs des élèves en situation contextualisée dans la construction d'une professionnalisation et d'une identité professionnelle et personnelle.

Centrée sur l'activité des enseignants, dans le contexte classe, notre recherche s'ancre sur une observation directe. *In situ*, neuf séances mises en œuvre par sept étudiantes fonctionnaires stagiaires ont été observées. Les séances et les entretiens qui ont suivi, ont été enregistrés par didactophone et portable et transcrits dans leur intégralité. Neuf séances mises en œuvre par sept enseignants ont été filmées, par une caméra fixe et une caméra mobile, et ont été suivies d'un entretien d'autoconfrontation. Les séances et les entretiens ont également été transcrits dans leur intégralité. Ce corpus est complété par deux questionnaires. Ils visent à faire émerger les représentations qu'ont les EFS et les enseignants de l'erreur, l'analyse qu'ils portent, "après coup", à leur pratique et les difficultés qu'ils identifient pour traiter les erreurs des élèves en cours d'action dans la classe. Un questionnaire a été proposé à cent-treize étudiants de l'ESPE de Lorraine, site de Metz-Montigny. Un autre questionnaire a été proposé, lors de trois animations pédagogiques, à soixante-sept enseignants de CP et de cours multiples avec CP, d'une circonscription de Moselle.

Le traitement des erreurs des élèves suppose un repérage de l'erreur par l'enseignant et une volonté de traiter l'erreur. Un des enjeux est de comprendre en quoi une situation contextualisée peut influer sur le traitement des erreurs des élèves, en cours d'action et en quoi elle peut être objet didactique pour l'enseignant pour traiter les erreurs des élèves en cours d'action. En premier sujet de discussion, nous pouvons présenter les premiers résultats des analyses qui permettent de catégoriser des situations contextualisées et des activités dans lesquelles les erreurs des élèves ne sont pas

perçues par les EFS et les enseignants. Dans d'autres situations contextualisées et activités, ils peuvent percevoir des erreurs mais ils choisissent volontairement de ne pas les traiter, ils s'en expliquent lors des entretiens. Enfin, certains EFS et enseignants constatent les erreurs des élèves, en cours d'action, et les traitent en situation contextualisée. Un deuxième sujet de discussion peut évoquer les critères d'efficacité identifiés lors du traitement des erreurs des élèves par les EFS et les enseignants et les difficultés affrontées. Dans toutes les situations et activités didactiques et pédagogiques mises en œuvre, les EFS et les enseignants vivent les erreurs des élèves comme des artefacts qui les déstabilisent. Nous avons identifié, grâce aux observations des séances, des indicateurs qui traduisent cette tension et l'affect vécu est évoqué lors des entretiens. Les EFS et les enseignants font part également de leur difficulté à définir l'erreur, ce que confirme l'analyse des réponses fournies dans les questionnaires.

Bibliographie :

Frisch Muriel (dir.). (2018). *Constructions de savoirs et de dispositifs*. Paris. L'Harmattan.

Marcel Jean-François. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie*, n°138, pp. 103-113.

Pastré Pierre. Situation d'apprentissage et conceptualisation. *Recherches en Éducation*, Novembre 2011, n°12, p. 12-25.

Reuter Yves. (2013). *Panser l'erreur à l'école, de l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve d'Ascq. Presses universitaires du Septentrion.

Tardif Maurice (dir.). (2011). *Le virage réflexif, où en sommes-nous, 30 ans après Schön ?* Bruxelles. De Boeck.

Wittorski Richard. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris. L'Harmattan.

CO n°38 : LA FONCTION DES MUSEES DANS LA CONSTRUCTION SOCIALE DE L'ŒUVRE D'ART DES L'ENFANCE

Auteur.e.s : Claire DESMITT - CIREL, France

Résumé :

Depuis une soixantaine d'années, on assigne aux musées une fonction éducative qui s'est d'abord imposée en Amérique du Nord et au niveau des institutions supranationales, comme l'UNESCO, via son Conseil international des musées (l'ICOM) depuis la table ronde de Santiago du Chili en 1972, et qui peut également s'observer à travers la loi de 2002 sur les musées de France désormais tenus de « concevoir et de mettre en œuvre des actions d'éducation et de diffusion visant à assurer l'égal accès de tous à la culture » (Article 2).

Cependant, outre leurs fonctions historiques d'étude et de conservation des œuvres, et celle, plus récente, d'éducation, dans la perspective d'une appropriation des collections par des publics variés, les musées d'art ont une autre fonction de présentation des collections impliquant de mettre des publics au « contact » de ces objets. En adoptant une posture de recherche socio-constructiviste (Berger & Luckman, 2012) permettant d'appréhender l'œuvre comme un construit historique et social, cette communication entend observer le musée comme une instance de socialisation (Darmon, 2010) aux œuvres afin de réfléchir au rôle de cette institution dans la construction de

rapports spécifiques aux objets qu'elle expose. Quels types de rapports aux œuvres se construisent dans les musées et comment ? Et comment se construit la catégorie d' « œuvre d'art » dans cet espace ?

Pour cela, nous nous sommes intéressés aux publics enfantins qui vont au musées dans des contextes scolaires et extra-scolaires. Notre approche qualitative s'est fondée sur le croisement d'observations ethnographiques de visites enfantines effectuées dans trois musées d'art classique et moderne (110h) avec des entretiens collectifs, menés avec 67 enfants dont 51 élèves de deux classes d'une même école socialement mixte (CM1 et CM2) et 16 enfants âgés de 5 à 13 ans participant à des activités extra-scolaires dans deux musées. Durant ces entretiens, il s'agissait notamment d'interroger les enfants sur leur représentations de l'œuvre d'art et sur le musée comme un espace imposant des contraintes corporelles.

À partir de ces matériaux, nous avons pu objectiver cinq catégories d'appréciation contribuant à la reconnaissance de l'œuvre comme objet de valeur (1- valeur d'unicité ; 2- valeur patrimoniale ; 3- valeur esthétique ; 4- valeur pécuniaire ; 5- valeur de filiation à un artiste créateur) mobilisées par les enfants. La sociologie des rapports à la culture a bien montré que ces valeurs, qui s'imposent aux individus comme des « croyances-évidences » (Lahire, 2015), bien qu'étant identifiées comme des construits historiques et sociaux (Guichard, 2014), contribuent à la construction d'un rapport de respect et de dévotion aux objets d'art (Lahire, *ibid*.). Mais il apparait que peu de travaux ont analysé les processus de socialisation à l'œuvre d'art ou, dit autrement, la socio-genèse de ce rapport aux œuvres. À partir des points de vue des enfants et en observant les musées d'art comme un espace qui permet l'expérience fondatrice qu'est la mise en contact de jeunes visiteurs avec des œuvres, l'éclairage de travaux qui se sont intéressés au pouvoir des institutions sur les corps des êtres sociaux (Bourdieu, 2003 ; Foucault, 1975) permet d'examiner la manière dont les musées d'art façonnent ou « dressent » les corps des jeunes visiteurs dans la perspective de l'incorporation d'un rapport de respect et de révérence aux œuvres (Desmitt, 2018).

Dans cette communication nous étudierons donc, premièrement, les représentations enfantines parfois différenciées (selon le genre et la classe sociale) concernant les valeurs aux principe de la reconnaissance d'un objet comme étant une œuvre d'art puis, dans un second temps, nous analyserons les processus de prime socialisation aux œuvres dans les musées d'art.

Bibliographie :

BERGER P L. & LUCKMANN T. (2012). La construction sociale de la réalité. Paris : Armand Colin [1966].

BOURDIEU P. (2003). Méditations pascaliennes. Paris : Seuil [1997].

DARMON M. (2010). La socialisation. Paris : Armand Colin.

DESMITT C. (2018). « La socialisation artistique des enfants dans les musées : discipliner des corps, former des disciples ». Agora débats/jeunesses, vol. 2, n°79, p. 7-22.

FOUCAULT M. (1975). Surveiller et punir. Paris : Gallimard.

GUICHARD C. (dir.) (2014). De l'authenticité. Une histoire des valeurs de l'art (16e – 20e siècle). Paris : Publication de la Sorbonne, coll. « Histoire de l'art ».

LAHIRE B. (2015). Ceci n'est pas qu'un tableau. Essai sur l'art, la domination, la magie et le sacré. Paris : La Découverte.

CO n°39 : IMPORTER L'ENTREPRISE A L'UNIVERSITE ? DES COURTIERS DE L'ENTREPRISE AU CŒUR D'UNE REDEFINITION DES FRONTIERES DE L'INSTITUTION ACADEMIQUE

Auteur.e.s : Olivia CHAMBARD - post-doctorante au CEET, France

Résumé :

Cette communication porte sur l'enseignement supérieur et plus précisément sur des acteurs qui, en promouvant l'éducation des étudiants à l'entrepreneuriat, participent de l'intérieur à la redéfinition du projet éducatif et du fonctionnement de l'université tels qu'ils s'étaient historiquement cristallisés.

Le Plan Étudiants Entrepreneurs, lancé par le gouvernement en 2009, puis le plan Étudiants pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat, qui lui a succédé en 2013, ont contribué à la mise en œuvre d'une série de dispositifs (Barrère, 2013) promouvant l'entrepreneuriat à l'université tels que les PEPITES ou le statut d'étudiant-entrepreneur (Pépin et Champy-Remoussenard, 2017). Leur déploiement s'est accompagné de l'embauche de personnels dédiés à cette nouvelle mission.

S'appuyant sur une enquête réalisée dans le cadre d'une thèse de doctorat (Chambard, 2017), cette communication entend montrer comment une série d'acteurs, circulant entre le monde de l'entreprise, le monde académique et les secteurs public et privé de l'accompagnement à la création d'entreprises, contribuent à diffuser, au sein de l'université, de nouvelles valeurs et pratiques pédagogiques. Ces *passeurs* sont principalement des **entrepreneurs**, invités ponctuellement à témoigner de leur expérience ou à former les étudiants sur certaines dimensions techniques (réalisation d'un plan d'affaires, statuts juridiques de l'entreprise, etc.), des **professionnels de l'accompagnement entrepreneurial**, qui interviennent eux aussi ponctuellement ou bien se font embaucher par les établissements, mais également des **universitaires**, le plus souvent en sciences de gestion, dont la circulation entre entreprise et université est plus marquée que dans d'autres disciplines.

En centrant le regard sur les trajectoires et les pratiques de ces acteurs, qui s'impliquent de différentes manières dans la promotion de l'entrepreneuriat, il s'agit d'interroger les frontières de l'institution universitaire. Dans quelle mesure ces passeurs, en créant des niches physiquement sises au sein de l'institution universitaire mais fonctionnant en référence à d'autres normes que les normes universitaires, tout en devant s'adapter sous certains aspects à ces dernières (par exemple, quand il s'agit de délivrer des crédits ECTS et donc de mettre en place des modes d'évaluation), contribuent-ils à réformer l'enseignement supérieur ? L'analyse de la tension entre ces dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat sur les campus et la *forme scolaire* (Vincent, 1994) constituera un prisme pour appréhender les redéfinitions en cours des frontières des institutions éducatives. Nous montrerons que les acteurs de l'entrepreneuriat et les structures dans lesquels ils officient (comme les PEPITE) participent, depuis la position hybride qu'ils occupent, à un processus discret de « bouleversement de la table des valeurs académiques » (Faure, Millet, Soulié, 2005).

Nous procéderons, dans un premier temps, à une histoire rapide de la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat afin de rappeler dans quelle mesure elle s'est constituée dans la filiation de la problématique plus ancienne de l'ouverture de l'Ecole au monde économique (Tanguy, 2016). L'engagement des agents des Pôles dédiés à la promotion de l' « entrepreneuriat étudiant » sera, dans un deuxième temps, appréhendé au prisme de leur trajectoire de courtier entre monde académique et monde économique. Nous analyserons, dans un troisième temps, leur participation à une réforme ambivalente des formes scolaires et académiques.

La communication s'appuie sur une série d'entretiens réalisés avec des acteurs de la formation à l'entrepreneuriat et avec des étudiants, sur des questionnaires passés à ces deux catégories d'acteurs et, enfin, sur des observations menées dans huit établissements.

Bibliographie :

Barrère Anne, « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », Carrefours de l'éducation, n°36, 2013, p. 95-116.

Chambard Olivia, La fabrique de l'homo entreprenans. Sociologie d'une politique éducative aux frontières du monde académique et du monde économique, thèse de doctorat, EHESS, 2017.

Chambard Olivia, Le Cozanet, Laurène (dir.), « Les relations entre enseignement supérieur et monde économique », Formation emploi, 132, 2015.

Faure Sylvia, Millet Matthias, Soulié Charles, Travail des enseignants-chercheurs : vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques, Rapport d'enquête, 2005.

Pepin Matthias et Champy-Remoussenard Patricia (dir.), « L'éducation à l'esprit d'entreprendre en questions », dossier de la revue Formation emploi, n°140, 2017.

Tanguy Lucie, Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000 en France, Paris, La Dispute, 2016.

Vincent Guy (dir.), L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994.

CO n°42 : LES HABILETES PROFESSIONNELLES DANS LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Auteur.e.s : Cecile ALBERT - UCO, États- Unis

Résumé :

Les enseignants ont pour mission de transmettre des connaissances mais également de permettre le développement global des jeunes dans un climat propice. Leur formation leur donne des savoirs, des savoir-faire en didactique et leur permet de réfléchir sur des savoir-être en lien avec la psychologie des enfants. Ils sont armés théoriquement pour organiser une classe et gérer un groupe. Ils développent ainsi des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice du métier. Cependant, force est de constater que les enseignants apprennent au cœur de l'expérience, devenant potentiellement des praticiens réflexifs. (Perrenoud, 2010) , (Altet, 2013) , (Vacher 2015).

Les conditions d'enseignement ont changé. Les enseignants témoignent des difficultés de comportement des élèves, de la gestion difficile de la discipline et des limitations au niveau de la concentration des enfants dans la durée. Le stress ou l'hyperactivité des élèves est un sujet « à la mode » et les thématiques sur le bien-être (Florin, 2017),(Mazalto, 2017) , (Ferreol, 2018) , (Berger-Levrault, 2018), la bienveillance (Marsollier, 2018) , (Masson 2018) et le climat scolaire sont très en vogues ; elles sont intégrées aux instructions officielles.

Compte-tenu de l'attitude des élèves, les enseignants ne peuvent plus compter sur un climat propice et se centrer de manière privilégiée sur la didactique. Il leur faut inventer des moyens pour garder l'attention, calmer les enfants, faciliter l'apprentissage… Les compétences professionnelles théorisées notamment par les gestes professionnels sont actuellement enrichies de savoir-faire

personnels, voire parfois « d'astuces ». Ils sont amendés d'habiletés professionnelles relevant d'un mécanisme d'adaptation aux problématiques et aux exigences contemporaines qu'impose la situation d'enseignement-éducation.

Notre problématique de recherche porte sur les habiletés professionnelles des enseignants. Quels sont leur nature ? Leurs objectifs ? Traduisent-elles des besoins spécifiques ? Dans quelle mesure visent-elles la facilitation de l'apprentissage ? l'éducation du comportement ?

Notre recherche est basée sur un corpus de 50 enseignants dont les pratiques personnelles ont été observées durant un mois par des étudiants de licence 3 de Sciences de L'Education. Des savoir-faire individuels ont ainsi été répertoriés selon différents domaines d'activités pédagogiques.

-Le premier constat de cette analyse montre que ces habiletés recouvrent principalement l'aptitude de l'enseignant à canaliser l'attention, à opérer une gestion émotionnelle, un climat propice aux apprentissages.

-Le deuxième élément concerne les stratégies où « astuces » pour stimuler la motivation, développer un système de renforcement permettant une persévérance dans la tâche. Le plaisir devenant alors une composante essentielle à l'apprentissage.

-Le troisième élément est plus intrinsèquement lié à l'apprentissage, il concerne la mise en forme des supports, la présentation des exercices, le cadre formel dont les enseignants jugent qu'il a un rôle important dans l'attractivité des exercices. (Création de supports visuels, nouvelles technologies, utilisation de la sensorialité).

Il semblerait donc que les enseignants soient portés à innover, par nécessité, sur le plan de la « mise en scène », dans un contexte de modifications des attitudes vis-à-vis des situations d'apprentissage. C'est du moins ce dont ils témoignent et qu'ils mettent en œuvre par leurs « inventions », leurs « savoir-faire », leurs « astuces » ou leurs pratiques « d'adaptation ».

Dès lors, gestes professionnels et habiletés professionnelles sont deux notions qui ont leurs enjeux et leurs significations propres dans le cadre d'un contexte professionnel changeant. C'est notamment à cette distinction que nous porterons in fine notre réflexion en montrant ses implications après avoir dans un premier temps exposé notre problématique et ses résultats.

Bibliographie :

Altet, M., Perrenoud,Ph.,Richard,E., (2013).Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances .Bruxelles : De Boeck.

Gal-Petifaux, N (2015). Expériences corporelles et gestes professionnels. Recherches et éducation, n°13.

Vacher, Y (2015). Construire une pratique réflexive. Comprendre agir. Louvain, La Neuve : de Boeck.

CO n°43 : AUTORITE ET RECONNAISSANCE. THEORIES CANONIQUES, RESSAISIES CONTEMPORAINES, PERSPECTIVES.

Auteur.e.s : Camille ROELENS - UJM Saint-Etienne, laboratoire ECP / ESPE de Valenciennes, COMUE Lille, laboratoire RECIFES, France

Résumé :

L'objet de cette communication, s'inscrivant dans le champ de la philosophie politique de l'éducation (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008 ; 2013 ; 2016), est de proposer à la fois une synthèse théorique et quelques perspectives pour une praxis de l'autorité en éducation dans la saisie du point suivant : il n'y a pas d'autorité si celle-ci n'est pas reconnue comme légitime.

La première partie sera consacrée à une identification critique de ce que l'on peut appeler les théories canoniques de la reconnaissance de l'autorité. On peut identifier trois contributions philosophiques majeures sur ce point [1], celle d'H. Arendt (1972), celle d'A. Kojève (2004) et celle de H.G. Gadamer (1996). La présentation sera synthétique et ciblée car explicitement orientée vers la mise en lumière de ce qui, parmi les propositions de ces trois auteurs, semble ou non compatible avec la pratique du métier d'éduquer au XXIème siècle, dans ce que M. Gauchet a appelé un nouveau monde issu d'une radicalisation de la modernité démocratique (2017).

Un second temps de la présentation sera consacré aux ressaisies contemporaines de ces trois théories dans des contributions récentes à la pensée de l'autorité. Seront ici analysées successivement les appropriations de ces thèses et de ces enjeux par E. Prairat (2010), B. Robbes (2010) et M. Revault d'Allonnes (2006). Cela ne prétend pas à l'exhaustivité. Parmi les autres contributions récentes à la pensée de l'autorité, ajoutons à cette liste G. Guillot (2006, pp. 154-155) qui lui ne cite qu'A. Kojève, et A. Renaut, qui évoque parfois cette notion dans son dialogue avec les thèses d'H. Arendt sur l'autorité (2004, pp. 29-88). P. Ricoeur évoque aussi cet enjeu (1995, p. 11). P. Foray (2016, pp. 99-100) traite également de cette question quant au rapport entre autorité, autonomie et légitimité. Il s'agira plutôt dans cette communication de donner un panorama clair des convergences et divergences quant à ce que la reconnaissance de l'autorité peut ou ne peut pas être.

À partir d'une compulsion des conséquences que l'on peut tirer des apports respectifs de l'ensemble de ces auteurs, il s'agira d'envisager ce que peut être la reconnaissance de l'autorité dans une économie de la légitimité dont la pierre de touche serait les droits fondamentaux des individus (Gauchet, 2002 ; 2017). Dans un tel contexte, l'enfant est considéré comme « un individu essentiellement autonome en droit, et exigeant d'être traité comme tel » (Gauchet, 2005, p. 363). Repenser la reconnaissance de l'autorité à partir du principe de légitimité individualiste semble nécessiter : 1° de penser l'articulation de l'autorité avec la bienveillance (Roelens, 2017, 2018a, 2018b, 2018c), 2° de prendre en considération le besoin de reconnaissance subjective (Ricoeur, 2004) qui taraude les individus du nouveau monde (Gauchet, 2017, p. 624-625).

[1]Cela n'exclut nullement qu'il y ait eu des réflexions préalables sur lien entre autorité et reconnaissance. M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi citent ainsi (2008, pp. 178-179) la contribution d'E. Cuissart, rédacteur de l'article « Autorité » du Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire 1883-1887,dirigé par F. Buisson. « Il y insiste beaucoup sur le consentement des élèves, même si celui-ci doit rester implicite. [...] Cette obéissance est une vertu compatible avec la liberté, du moment qu'elle résulte non de la crainte ou de la contrainte, mais de la reconnaissance d'une

légitimité du pouvoir du maître. [...] [L]a source de l'autorité est la reconnaissance d'une fin légitime, qui est l'autonomie du sujet éduqué » (ibid.).

Bibliographie :

Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.
Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris : Arthème Fayard / Pluriel.
Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2016). *Transmettre, apprendre*. Paris : Arthème Fayard / Pluriel.
Foray, P. (2016). *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*. Paris : ESF.
Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode*. Paris : Seuil.
Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris : France.
Gauchet, M. (2005). *La condition politique*. Paris : Gallimard.
Gauchet, M. (2017). *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie IV*. Paris : Gallimard.
Guillot, G. (2006). *L'autorité en éducation.* Paris : ESF.
Kojève, A. (2004). *La notion de l'autorité.* Paris : Gallimard.
Prairat, E. (dir.). (2010). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité.* Paris : Flammarion.
Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements.* Paris : Seuil.
Ricoeur, P. (1995). Les paradoxes de l'autorité. *Philosophie, n°7,* 6-12.
Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance.* Paris : Stock.
Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe.* Paris : ESF.
Roelens, C. (2017). Autorité éducative bienveillante et éthique. *Ethique en éducation et en formation. Les Dossiers du GREE, n°4,* 92-107.
Roelens, C. (2018a). Bienveillance, autorité et didactique de l'oral : rendre auteur, rendre orateur. *Action didactique, n°1,* 198-213.
Roelens, C. (2018b). L'autorité formative : bienveillance et autonomie durable. *Education permanente, n°214,* 215-224.
Roelens, C. (2018c). Pour une autorité bienveillante : quand le bien-être scolaire fait autorité. *Education et socialisation, n°47*, https://journals.openedition.org/edso/2881.

CO n°44 : EDUQUER AUX QUESTIONS VIVES EN LYCEE AGRICOLE : LEVIER(S) OU NOUVEAU(X) DILEMME(S) AUPRES DES PROFESSEURS D'EDUCATION SOCIOCULTURELLE?

Auteur.e.s : Séverine BON - université fédérale de Toulouse, France

Résumé :

Nous nous demandons comment dans une demande institutionnelle de « transition écologique et d'enseigner à produire autrement" au sein de l'enseignement agricole, les professeurs peuvent enseigner, éduquer, former (Marcel, 2014) ; mais également comment ils ont la capacité et la possibilité de prendre en charge les questions vives réchauffées par les médias au sein de leur pratiques d'enseignement.

L'adoption d'un positionnement d'enquête réflexive (Simonneaux, Simonneaux & Cancian, 2016) semble être une possibilité, faisant ressurgir néanmoins de nouvelles difficultés professionnelles entre le réel risque d'enseigner (Legardez, 2006), le doute d'insuffler des savoirs dépassés ou difficilement vérifiables (difficultés épistémologiques), la recherche de nouvelles approches pédagogiques (démarche d'enquête) et de postures éthiques adaptées (Panissal, 2018) et contextualisées (Jelab, 2005).

Prenons ainsi l'exemple du professeur d'éducation socioculturelle dont la pratique est au cœur des territoires et essayons de réfléchir comment il appréhende des questions citoyennes incertaines et évolutives. Peut-il par son parcours atypique (pluridisciplinaire, transversal), par sa pédagogie active et par sa posture de médiateur éducatif, ou du moins culturel, dépasser ces difficultés itinérantes à l'appréhension des questions vives et proposer en quelque sorte une alternative aux équipes enseignantes ?

Pour tenter d'y répondre, nous allons recueillir ses représentations sous la forme de récits de vie (Bernard, 2014) dans une démarche compréhensive (Charmillot, 2012) et qualitative.

Les premiers résultats mettent en évidence plusieurs dilemmes : une posture distanciée dans un cadre contextualisé (Marcel, 2002), une recherche de technicité et de reconnaissance experte dans une démarche d'enquête, la valorisation du culturel dans un contexte d'éducation à.

Bibliographie :

Bernard, M-C. (2014). Récits de vie et interactionnisme symbolique à la croisée des chemins dans la recherche en éducation », dans DUCOING WATTY, Patricia (dir.) Actes du Congrès international de la section mexicaine de l'AFIRSE "Épistémologies et méthodologies de recherche en éducation" sur support électronique bilingue (espagnol et français), Mexico [CD ROM espagnol et français] : les 17 au 20 juin à l'Universidad Autónoma de México.

Charmillot, M. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. Formation et pratiques d'enseignement en questions, 14, 163-176.

Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives ; quelques points de repères. In Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives (pp. 19-31) Paris : ESF.

Marcel, J-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. Revue française de pédagogie, 138, 103-113.

Marcel, J-F. (2014). Le développement professionnel des professeurs de l'enseignement agricole public français lors de leur entrée dans le métier. Spirale - Revue de recherches en éducation, 19-40.

CO n°46 : AUTONOMIE, AUTORITE ET MEDIAS. QUELLES PROPOSITIONS DE MEDIATIONS POUR APPRENDRE A SE DIRIGER DANS UN MONDE MEDIATISE ?

Auteur.e.s : Camille ROELENS - UJM Saint-Etienne, laboratoire ECP / ESPE de Valenciennes, COMUE Lille, laboratoire RECIFES

Résumé :

« S'il y a aujourd'hui une question vive pour la philosophie de l'éducation, c'est bien celle-là : qu'est-ce que l'autonomie, qu'est-ce que devenir autonome et à quelles conditions » (Gauchet, 2015, p. 161)

Si l'autonomie individuelle doit être envisagée, ainsi que le propose P. Foray, comme la « capacité qu'a une personne de se diriger elle-même dans le monde » (2016, p. 19), comment ne pas prendre en compte la place croissante qu'occupent les différents médias, en particuliers audio-visuels, dans ledit monde ? Être autonome, c'est pouvoir agir, choisir, penser par soi-même, toutes choses qui impliquent de comprendre (p. 135-140) un flot de significations dans lequel chacun se trouve pris. Dans l'éducation, l'exercice de l'autorité est un des moyens d'assumer la responsabilité de permettre à un autre de progresser vers cette compréhension.

M. Gauchet (in Blais, Gauchet et Ottavi, 2013, p. 45-46) et E. Prairat ont souligné l'importance de cette fonction médiatrice de l'autorité (par laquelle la perception de symboles et d'informations peut devenir signifiante), ce dernier écrivant que l'« autorité est tâche d'intercession, travail de médiation » (2010, p. 43). Peut-être que cette dimension de l'autorité n'a jamais été aussi indispensable.

M. Gauchet (2017, p. 471-486) identifie deux fonctions spécifiques des médias dans *Le nouveau monde*, également appelé « structuration autonome » (p. 642) car l'autonomie individuelle de droit reconnue aux individus en est la clé de voûte (par opposition au primat de l'hétéronomie dans les sociétés traditionnelles et religieuses). Aujourd'hui, « la médiatisation remplace les médiations qui assuraient la liaison de l'individuel et du collectif dans le cadre de la structuration hétéronome ; elle les rend inutiles » (p. 475). De plus, il conviendrait d'envisager « le système des médias comme puissance d'appréhension idéalement exhaustive et immédiate du présent » (p. 478). Si le passé ne fait plus autorité au nom de la tradition, pas plus que le futur au nom d'un idéal révolutionnaire, l'autorité se pense et se vit au présent. Selon M. Gauchet, ce système peut permettre « la perspective de saisir ensemble passé, présent et avenir, afin de parvenir à une maîtrise réfléchie de ce qui s'y joue » (p. 486), mais n'y conduit pas spontanément. Comment penser l'éducation (et l'autorité, qui est une de ses conditions) comme ce qui peut donner les moyens aux individus d'explorer cette potentialité ouverte ?

La proposition médio-pragmatique récemment formulée par B. Laborde (2017 ; 2018) dans la perspective d'une éducation aux médias pourrait alors être une ressource féconde. Synthétiquement, elle consiste à se tourner « vers les modalités de circulation, de transformation, de mixage des images à travers des espaces (TV, jeux vidéo, Internet, etc.), qui correspondent à la pratique effective des élèves, à leur réception, leur sensibilité, pour les introduire à l'analyse critique du fonctionnement, des enjeux et des implications de ces nouveaux langages » (2018, p. 113). Selon l'auteure, la « connaissance des contextes médiatiques et médiumniques des images permet de mieux comprendre le "monde comme il va". Apprendre aux élèves à lire ce qui affleure sous le texte, les représentations dont il est plus ou moins consciemment porteur, qui font des contenus audiovisuels qu'il utilise communément des symptômes et des reflets du monde social dans lequel ils sont produits et / ou diffusés, semble pouvoir être [aujourd'hui] un enseignement obligatoire »

(p.124).

Cette communication mettra en dialogue critique ces différents textes succinctement présentés, puis dégagera les linéaments des apports, enrichissements et complexifications que la proposition formulée par B. Laborde peut apporter à une pensée de la praxis de l'autorité pour éduquer dans les démocraties contemporaines.

Bibliographie :

Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris : Arthème Fayard / Pluriel.

Foray, P. (2016). *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*. Paris : ESF.

Gauchet, M. (2015). L'enfant imaginaire. *Le Débat, n°183*, 158-166.

Gauchet, M. (2017). *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie IV.* Paris : Gallimard.

Laborde, B. (2017). *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Laborde, B. (2018). L'enseignement du cinéma en question : bilans et mutations. Propositions pour une médio-pragmatique. *Le Télémaque, n°52*, 113-126.

Prairat, E., (dir.). (2010). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

CO n°47 : LE PLAN D'INTERVENTION AU CANADA ET EN EUROPE : UNE ANALYSE COMPARATIVE ENTRE CINQ SYSTEMES SCOLAIRES

Auteur.e.s : Philippe TREMBLAY, Enkeleda ARAPI - Université Laval, Canada

Résumé :

Depuis la déclaration de Salamanque en 1994, la plupart de systèmes scolaires ont la tendance à s'inscrire dans une approche inclusive. Cette approche s'intéresse beaucoup à la qualité, au contenu et à l'enseignement et suppose un changement paradigmatique transférant à l'école la gestion des difficultés et des besoins particuliers de l'élève (Tremblay, 2012). Le concept de besoins éducatifs désigne le besoin d'une aide particulière pour apprendre (Zucman, 2009). En Amérique du Nord comme en Europe, la plupart des systèmes scolaires ont intégré dans leur politique éducative, un projet éducatif individualisé pour les élèves à besoins éducatifs particuliers pendant leur scolarisation obligatoire. Il s'agit principalement d'un plan d'intervention mis en place pour l'élève vivant des difficultés à l'école. Le plan d'intervention a fait sa première apparition en 1975, aux États-Unis sous le terme «individualized education program (IEP)» lors de l'adoption de la loi Education for All Handicapped Children Act (EAHCA) et a été maintenu dans les législations subséquentes comme

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (Drasgow, Mitchell & Robinson, 2001). Au Québec, le plan d'intervention est considéré comme un outil de planification des interventions qui vise à répondre aux besoins particuliers d'une élève en difficulté ou handicapé. En France existent plusieurs projets selon que l'enfant rencontre des difficultés (PPRE) ou qu'il présente un trouble ou un handicap (PPS, PAI). En Belgique (Fédération WB), le Plan individualisé d'apprentissage (PIA) est proposé pour venir en aide aux élèves en difficultés. Malgré le fait que le plan d'intervention n'est pas un concept nouveau (Drasgow et al., 2001 ; Mitchell, Morton et Hornby, 2010, Smith, 1990), on trouve peu d'information quant à l'analyse des composantes de cet outil en contexte francophone/européen. L'objectif de cette recherche est de jeter un regard comparatif sur des plans d'interventions provenant de cinq systèmes scolaires, dont le Québec, l'Ontario, la France, la Belgique (FWB) et la Suisse (canton du Tessin) en analysant la terminologie, les caractéristiques et les composantes de ces plans d'interventions.

Cette communication repose sur un devis de recherche qualitatif. Plus précisément, l'analyse s'appuie sur le processus de référentialisation (Figari, 1994). D'une part, l'ensemble des lois et des politiques gouvernementales spécifiques à chacun de cinq systèmes scolaires participants à cette recherche ont été répertorié et colligé, et, d'autre part, les canevas du plan d'intervention provenant de ces mêmes systèmes scolaires ont été analysés. Une matrice d'analyse a été élaborée à partir des points traitants: 1) la typologie des documents, 2) la terminologie et la définition des plans d'intervention selon les systèmes scolaires, 3) les caractéristiques de canevas des plans d'interventions et 4) les composantes du plan d'intervention (PI).

L'analyse des typologies de document révèle, entre autres, qu'existent des textes officiels précisant les règles et définissant des balises pour la mise en œuvre du PI. Les résultats montrent que chaque système scolaire a recours à une terminologie qui lui est propre. Ainsi, le Québec est le seul système scolaire qui utilise la terminologie de « plan d'intervention ». D'autres termes sont utilisés pour spécifier le PI comme « individualisé » en Belgique et en Ontario, ou encore « personnalisé » en France, et « pédagogique » dans le Tessin. L'analyse de composants à partir des canevas de cinq systèmes scolaires a relevé 10 composantes. L'analyse a permis de souligner des convergences, mais aussi des différences entre les PI mobilisés pour les cinq systèmes scolaires. Par exemple, certains systèmes scolaires proposent des modèles uniformisés, le cas de l'Ontario et Québec, tandis que d'autres acceptent l'existence de PI déclinés selon des variantes locales ou contextuelles, le cas de la France.

Bibliographie :

Drasgow, E., Yell, M. L., & Robinson, T. R. (2001). Developing legally correct and educationally appropriate IEPs. Remedial and Special Education, 22(6), 359-373.

Mitchell, D., Morton, M. & Hornby, G. (2010). Review of the literature on Individual Education Plans. Report to the New Zealand Ministry of Education

Smith, S. W. (1990). Individualized education programs (IEPs) in special education—From intent to acquiescence. Exceptional Children, 57(1), 6-14.

Zucman, E. (2009). Les besoins éducatifs particuliers : une clef pour la scolarisation de tous les élèves en difficulté.La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, Hors-série n° 5,115-34

Figari, G. (1994). Evaluer: quel référentiel? De Boeck Supérieur.

CO n°49 : L'OBSERVATION ET LA REGULATION DES CONDUITES MOTRICES : LOGIQUES DE FONCTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS D'EPS STAGIAIRES ET PERSPECTIVES POUR LA FORMATION INITIALE

Auteur.e.s : Laure CANDY - Laboratoire ERCAE, France

Résumé :

La formation initiale est actuellement organisée par le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation (BOEN n°30 du 25/07/2013), qui attend notamment que les enseignants stagiaires sachent « évaluer les progrès et les acquisitions des élèves ». Cette évaluation sous-tend l'observation et le diagnostic de l'activité réelle de l'élève. Nous nous interrogerons dans cette communication, sur l'expression de ces deux compétences professionnelles à observer et réguler l'activité des élèves, en construction chez les enseignants stagiaires et notamment sur la subjectivité des savoirs mobilisés en leur sein. Plusieurs éléments permettent d'appréhender cette facette subjective, au sens de logique personnelle, de l'activité d'observation et de régulation. Les savoirs peuvent faire écho à la fois à des savoirs théoriques, notamment acquis en formation initiale et liés à l'APSA enseignée, mais aussi à des savoirs d'expérience, inhérents à l'action vécue en situation, puisqu'étant en partie non conscients au moment de l'intervention. Nous pointons la relation dialectique et complexe existant entre l'élaboration et l'appropriation des savoirs théoriques sur l'action (De Montmollin, 1998) et la construction et la formalisation de savoirs d'expérience (Tardif & Lessard, 1999). En outre, il existe dans la pratique, des savoirs d'expérience personnels et intimes et que ces derniers « sont construits par le sujet, utilisés parfois intuitivement, en fonction des aléas situationnels, ils peuvent alors s'écarter des savoirs académiques formalisés et devenir sources d'innovation de la part de l'enseignant » (Touboul, Carnus & Terrisse, 2012, p. 70). Ainsi, notre démarche vise à comprendre la mobilisation subjective des savoirs en acte au sein des compétences à observer et réguler l'activité des élèves à partir de savoirs commun transmis en formation initiale.

Cadre théorique

Nous prendrons particulièrement appui sur le cadre théorique de la psychophénoménologie (Vermersch, 2012). Ce dernier, en proposant un modèle de la conscience et de l'attention, est un éclairage théorique pertinent afin de comprendre la subjectivité de la dynamique attentionnelle, de l'expérience vécue et des savoirs en action mobilisés par l'enseignant stagiaire en situation réelle d'enseignement.

Méthodologie

Nous utilisons une méthodologie composite au sein de laquelle l'entretien d'explicitation constitue l'outil de recueil principal afin de valoriser le point de vue du sujet et tenter de comprendre sa réalité de mobilisation des savoirs sur, par et dans l'action.

Résultats et discussion

Nos résultats démontrent que la compétence des enseignants stagiaires d'EPS, à observer et à réguler l'activité des élèves en classe, est très largement dépendante de leurs connaissances acquises en formation initiale. Dans ce cadre, l'expertise dans l'APSA est corrélée à une observation plus fine et une régulation plus précise de l'activité de l'élève. Au-delà des savoirs technologiques et didactiques sur l'APSA, les autres registres de savoirs mobilisés in situ sont liés à la connaissance des élèves ainsi qu'à des savoirs d'expérience liés à leur vécu singulier en tant qu'entraineur ou

pratiquant. Nous discuterons de ces résultats en envisageant les perspectives pour la formation initiale et notamment l'importance de la transmission des savoirs technologiques et didactiques dans les différentes APSA, comme fond culturel essentiel à ces deux compétences professionnelles. Cette discussion aura notamment pour enjeu d'envisager des pistes pour le devenir de la formation initiale et son évolution en faveur d'une plus grande convergence aux modes de fonctionnement réels des enseignants débutants.

Mots clés : enseignants stagiaires, éducation physique et sportive, régulation, formation initiale, psychophénoménologie

Bibliographie :

De Montmollin, M. (1998). Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome. In J.M. Barbier, Savoirs théoriques et savoirs d'action (pp.189-200). Paris : PUF.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Laval : Les Presses de l'Université Laval.

Touboul A., Carnus M-F. et Terrisse A. (2012). L'influence de l'expérience et de l'expertise sur l'enseignement de l'Education Physique et Sportive. Une étude de cas contrastés en Savate Boxe Française, e-jRIEPS, 26, 67-93

Vermersch, P. (2012). Explicitation et phénoménologie. Paris : PUF.

CO n°50 : ANALYSER DES DONNEES A L'AIDE D'ALGORITHMES D'APPRENTISSAGE AUTOMATIQUE : QUELS OBSTACLES POUR DES ETUDIANTS ET DOCTORANTS EN SCIENCES DE L'EDUCATION ?

Auteur.e.s : Mehdi KHANEBOUBI - Laboratoire STEF, France

Résumé :

Dans cette contribution à vocation méthodologique, nous proposons de présenter comment les algorithmes d'apprentissage automatique (*machine learning*) peuvent améliorer le travail d'analyse de données pour la recherche en éducation. Nous nous interrogerons sur les obstacles que leur enseignement fait surgir pour des étudiants et doctorants en sciences de l'éducation.

De la même façon qu'une régression linéaire modélise un nuage de points et permet d'établir une prédiction, ce qui est désigné rapidement sous les termes « intelligence artificielle » regroupe essentiellement des méthodes de modélisation de différentes natures, employées pour réaliser des prédictions. Ces méthodes sont aussi remarquables pour explorer un nuage de point et/ou identifier des interactions entre variables. Dans cette perspective d'usage, les algorithmes de *machine learning* constituent une évolution dans les techniques d'exploration de données et un supplétif significatif aux méthodes plus classiques.

D'un point de vue cognitif, les algorithmes les plus courants (arbres, forêts, classification naïve bayésienne...) sont tout autant accessibles que les méthodes statistiques habituelles (régressions, analyse des correspondances, test d'hypothèses…). Ils ne présentent pas une complexité plus grande ni dans l'appréhension de leur fonctionnement ni dans leur emploi. En revanche, leurs « implémentations » dans les instruments logiciels de traitement de données que sont les tableurs (comme *Excel*) et les logiciels d'analyse statistique (comme *SPSS*) les rendent plus difficiles à

appréhender pour les débutants que par le biais d'un langage de programmation. D'abord pour des raisons financières, ensuite pour des raisons de quantité et de nature des ressources disponibles en ligne, en bibliothèque et en librairie. Enfin, leur appréhension est surtout rendue difficile par la conception des interfaces de tableurs et de logiciels de statistiques alors que dans le cas des langages cette question se pose de façon différente.

Nous proposons de défendre ces deux idées en comparant 3 instruments logiciels différents (un module complémentaire de tableur, un logiciel d'analyse statistique et un langage de programmation) en examinant une ressource pour chaque logiciel et l'usage effectif de chaque interface avec des données issues de l'éducation.

Bibliographie :

Garfield, J., Hogg, B., Schau, C., & Whittinghill, D. (2002). First Courses in Statistical Science: The Status of Educational Reform Efforts. Journal of Statistics Education, 10(2).

Hastie, T., Tibshirani, R., & Friedman, J. (2011). The Elements of Statistical Learning: Data Mining, Inference, and Prediction, Second Edition. New York, NY: Springer.

Régnier, J.-C. (2012). Enseignement et apprentissage de la statistique: entre un art pédagogique et une didactique scientifique. Statistique et Enseignement, 3(1), 19–36.

Roditi, E. (2009). Un tableur grapheur pour enseigner les statistiques en sciences humaines et sociales. In G.-L. Baron, É. Bruillard, & L.-O. Pochon (Éd.), Informatique et progiciels en éducation et en formation (p. 257-275).

Tort, F., Blondel, F.-M., & Bruillard, É. (2008). Spreadsheet Knowledge and Skills of French Secondary School Students. In R. Mittermeir & M. Syslo (Éd.), Informatics Education - Supporting Computational Thinking, Vol. 5090, p. 305-316.

CO n°51 : RAPPORTS A L'APPRENTISSAGE ET FAMILLES POPULAIRES : ETUDE DE CAS A PARTIR DE L'ACCOMPAGNEMENT PARENTAL SCOLAIRE D'ENFANTS EN DEBUT DE PRIMAIRE

Auteur.e.s : Françoise ROBIN - doctorant - ULB, crse et Paris 8, Circeft-escol, France

Résumé :

Au vu d'évolutions sociétales telles que la scolarisation massive par exemple, nous avons posé la question de la diffusion de l'écrit et de certains modes de pensée associés jusque dans les familles populaires défavorisées. En considérant l'inclusion des pratiques de socialisation dans un contexte global devenu scolarisé (Perrenoud, 1995 ; Maulini et Perrenoud, 2005), scripturalisé (Reuter, 2006), littéracié (Barré-De Miniac, 2004 ; Bautier, 2009), nous avons fait l'hypothèse que, compte tenu de la scripturalité et les traits de la forme scolaire qui se seraient répandus dans nos sociétés, des « éléments scripturo-scolaires » (Lahire, 1993, 2008) seraient parvenus jusque dans les familles populaires, même précarisées. Cette propagation aurait provoqué une plus grande hétérogénéité des pratiques parentales qui mettrait en question l'assignation des classes populaires aux formes sociales relevant de l'oralité.

Dans le cadre de cette recherche, douze familles (belges ou issues de l'immigration) dont un enfant était âgé de 6 ou 7 ans ont été observées au moment de la réalisation des devoirs scolaires. Sur un

total de 156 observations, 81 ont été enregistrées et 57 ont été filmées. Une analyse de pratiques et de discours a été réalisée sur le texte des interactions entre parents et enfants, ainsi que sur les matériaux audio-visuels. Nous avons voulu repérer, dans ces familles, des pratiques qui ne seraient pas strictement « oralo-pratiques » (Lahire, 1993, 2008), mais qui seraient des pratiques comportant un certain nombre de traits « scripturo-scolaires » tels que l'objectivation et la décontextualisation (ibid).

Les différentes formes de tutelle mises au jour par Bruner (1993) nous ont été utiles pour décrire les pratiques parentales et les mettre ensuite en lien avec les traits scripturo-scolaires cités ci-dessus. Selon Cuisinier (1996), Bruner (1993) dégage deux fonctions importantes de l'étayage des adultes à l'égard des enfants dans une situation de résolution de problème, l'une est centrée sur la « motivation » dont le rôle est de contribuer à l'efficacité des interactions et de faire progresser l'enfant. L'autre consiste à définir un « espace-problème » par la mise en relation des moyens et des finalités. A partir du repérage des récurrences (Paillé et Mucchielli, 2016), l'analyse des pratiques d'étayage des parents a permis de les situer plutôt du côté de la « motivation » de l'apprenant ou du côté de « la définition de l'espace-problème » (Cuisinier, 1996).

Le croisement des traits scipturo-scolaires et des formes de tutelles récurrentes dans les familles a permis de mettre au jour différentes modalités de rapport à l'apprentissage, alternant traits oralo-pratiques et scripturo-scolaires selon les circonstances.

Nos résultats se présentent sous forme de portraits de familles suivis d'une analyse transversale interfamiliale des pratiques d'accompagnement parental. Dans cette communication, nous présentons plus spécifiquement les différentes modalités de rapport à l'apprentissage identifiées dans les familles. Celles-ci sont mises en lien avec les caractéristiques socio-économiques spécifiques des différentes familles ainsi qu'avec la réussite ou l'échec scolaire des enfants.

Bibliographie :

Barré-De Miniac C. et al. (dir.) (2004). La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture, L'harmattan.

Bautier E. (2009). « Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires : constructions au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage », in Groupe français d'éducation nouvelle, Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard, La Dispute.

Bruner J.S. (1993). Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire, Presses Universitaires de France.

Cuisinier F. (1996). Pratiques éducatives, comportements éducatifs : quelles différences, quelles similitudes ? Enfance, vol. 49, n° 49-3, 361-381.

Lahire B. (1993), Culture écrite et inégalités scolaires, Presses Universitaires de Lyon.

Lahire B. (2008). La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir, Presses Universitaires de Rennes

Maulini O. et Perrenoud P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions, in O. Maulini et C. Montandon (dir.) Les formes de l'éducation : variété et variations, De Boeck.

Paillé P. et Mucchielli A. (2016). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales, 4e éd. Armand Colin.

Perrenoud P. (1995). La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire, Droz.

Reuter Y. (2006). A propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et de discussion. Pratiques, n° 131/132, 131-154.

CO n°54 : LA « BASE » ET LE « SOMMET » : LES RELATIONS DE POUVOIR DANS LES ECOLES PRIMAIRES FRANÇAISES

Auteur.e.s : Cécile ROAUX - Laboratoire Cerlis, France

Résumé :

A ses origines (Lelièvre, 2006), l'école primaire était surtout un espace-temps constitué d'espaces hyperspécifiques, les salles de classe, avec un « maître » porteur des valeurs et des savoirs à inculquer. Mais le décor a changé. Un nouveau fonctionnement basé sur l'externalisation et l'autonomie – en « mode projet » - (Boltanski, Chiapello, 1999) s'est imposé. L'imaginaire de la « classe », autosuffisante mais sous surveillance des inspecteurs, a fait place à un autre référentiel : celui d'un système scolaire où la « boite noire » doit s'ouvrir à la collaboration, au travail en équipe, à l'expertise extérieure, pour une nouvelle efficacité. Au modèle de la « rationalisation » se substitue (ou se superpose) un autre référentiel, celui de l'importance de la « réactivité » immédiate et locale (Martuccelli, 2004). Telle serait donc, pour reprendre un mot de Martuccelli la nouvelle « imagerie du pouvoir », laquelle si elle apparaît séduisante n'est qu'une autre manière de contrôler le travail de chacun en mettant en tension et concurrence les individus et les groupes.

Tardif et Lessard (1999, p.101) affirment que « l'école en tant qu'organisation oscille entre deux pôles extrêmes : une organisation rationnelle à la Weber et une organisation « anarchique », individualiste ». Cette contradiction organisationnelle se redouble désormais d'une « valse-hésitation » du référentiel sectoriel de l'école – en lien avec le référentiel global et l'idéologie dominante de la « réactivité des acteurs », qui comprend cependant un héritage bureaucratique pyramidal et centralisateur qui ne s'est pas réellement amoindri en France (Dubet, in Beillerot et Mosconi, 2014). Cette communication s'intéressera à la manière dont cette « imagerie du pouvoir » s'incarne à l'école primaire tant du point des enseignants (la « base ») que de la hiérarchie (le « sommet ») et comment elle place les acteurs dans une injonction paradoxale entre autonomie et dirigisme, causant repli sur soi et refus du travail collectif, voire conflits « d'équipe ».

Cette communication se basera sur une méthodologie plurielle qui a pu à la fois interroger par questionnaire un échantillon national de professeurs des écoles (N=5747) – complété par des entretiens individuels avec 15 professeurs des écoles en charge de direction et des entretiens de recherche avec d'une part la hiérarchie de proximité (N= 5 IEN) et la haute hiérarchie (Cabinet ministériel, chef de bureau DGESCO, Recteur, Inspecteurs généraux en charge de l'enseignement primaire). Ceci nous permet de mettre en évidence les conceptions réciproques du pouvoir au sein de la hiérarchie comme à la base, montrant comment le « mode projet » souhaité est illusoire dans son portage institutionnel pyramidal. Il sera particulièrement discuté de la question du « contrôle des zones d'incertitude » (Crozier, Friedberg, 1977) par les enseignants eux-mêmes, dans les écoles primaires en France, de leur degré de liberté réelle. Il s'agit d'étudier la manière dont, entre organisation formelle prescrite et organisation informelle se coconstruit du pouvoir (considéré ici comme ce contrôle des zones d'incertitude dans une perspective Crozierienne).

Bibliographie :

Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). Le nouvel esprit du capitalisme. Paris: Gallimard.

Crozier, M., & Friedberg E. (1977). L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective. Paris: Le Seuil.

Dubet, F. (2014). Sociologies de l'école. Dans Traité des sciences et des pratiques de l'éducation (6, pp. 65-77). Paris: Dunod.

Lelièvre, C. (2008). État éducateur et déconcentration administrative. Carrefours de l'éducation, 26(2), 41.

Martuccelli, D. (2004). Les imageries du pouvoir : de la rationalisation à la réactivité, L'Homme et la société 2004/2 (n° 152-153), 183-200.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Bruxelles : De Boeck Université.

CO n°55 : L'ETHOS PROFESSIONNEL DES ORTHOPHONISTES PRENANT EN CHARGE LA DIFFICULTE SCOLAIRE EN MATHEMATIQUES A TRAVERS LES MEMOIRES DE FIN D'ETUDE

Auteur.e.s : Emmanuel VERGNOL - LIRDEF, Université de Montpellier, France

Résumé :

Depuis plusieurs dizaines d'années, il existe un phénomène d'externalisation de l'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage vers les orthophonistes dont le nombre ne cessent de croître (ils étaient 4 080 en 1980 et 23 521 en 2015, d'après Kremer & Lederlé (2016). Ce phénomène, qui s'inscrit dans celui, plus global, de la médicalisation de l'échec scolaire (Morel, 2014) et de la psychologisation des problèmes sociétaux (Castel, Enriquez, & Stevens, 2008 ; Conrad, 1992 ; Roiné, 2007) a pour conséquence que deux institutions, école et cabinet d'orthophonie, se retrouvent autour d'un même objet, la difficulté d'apprentissage.

Si l'existence de cet objet ne fait aucun doute pour les deux institutions, il n'est pas certain que le rapport qu'elles entretiennent à cet objet soit identique. C'est ainsi que nous cherchons à mettre au jour l'ethos (Fusulier, 2011) des orthophonistes dans le domaine d'intervention de la prise en charge des troubles de l'apprentissage en mathématiques. Pour ce faire, nous avons étudié des mémoires de fin d'étude d'étudiants orthophonistes. Ce choix vient de l'intérêt que représente ce type d'écrit qui, d'une part, renseigne sur les normes professionnelles considérées comme conformes par l'institution de formation initiale et, d'autre part, est riche en logos réflexif sur une première mise en situation professionnelle.

Nous avons donc constitué un corpus de 38 mémoires, recueillis sur des sites institutionnels universitaires. Ces mémoires ont été écrits entre 2000 et 2016, et ont tous en commun une référence aux troubles de l'apprentissage en mathématiques. Dans le cadre de cette présentation, nous focaliserons l'analyse de ce corpus autour de la question du référencement bibliographique qui est un moyen d'accéder aux liens de la profession avec les disciplines scientifiques de référence pour la profession. Ces liens sont alors considérés comme une composante permettant de saisir l'éthos professionnel orthophonique.

La question que nous nous poserons donc ici est : quelles sont les références privilégiées et leur nature ? Il s'agit de dégager des éléments pour comprendre quels sont les ensembles théoriques d'appui de ces professionnels, tout en examinant l'utilisation des références correspondantes : sont-elles effectivement utilisées pour étudier l'objet du mémoire, ou servent-elles à rendre compte de l'existant d'un ou plusieurs domaines scientifiques, dans une optique d'afficher une « marque institutionnelle » d'appartenance.

Pour répondre à ces questions, nous avons procédé en deux temps. Premièrement, nous avons recensé toutes les références bibliographiques des mémoires et avons dénombré, parmi les 1 358 références différentes dénombrées, les occurrences d'apparition des auteurs, ouvrages, revues scientifiques et articles de revue scientifiques. Nous avons gardé les références les plus fréquentes en fonction de l'année de parution et du type de mémoire selon une catégorisation ad hoc que nous présenterons. Ceci constitue un matériau d'analyse permettant de saisir la dynamique des liens entre les domaines de recherche servant de référence. Nous avons ensuite regardé comment ces références étaient traitées dans les mémoires par une lecture des passages des mémoires contenant ces références.

Ce travail fait ressortir que c'est avec la psychologie que la profession a le lien le plus fort, alors que la médecine, l'éducation et la didactique sont faiblement référencées. Les mémoires étudiants semblent par ailleurs dessiner une ligne de faille professionnelle entre ceux qui s'appuient principalement sur la neuropsychologie cognitive et ceux qui s'appuient sur un ensemble théorique d'origine Piagétienne. L'aspect dynamique du référencement sera discuté.

Bibliographie :

Castel, R., Enriquez, E., & Stevens, H. (2008). D'où vient la psychologisation des rapports sociaux ? Sociologies pratiques, 17(2), 15-27.

Conrad, P. (1992). Medicalization and Social Control. Annual Review of Sociology, 1, 209-232.

Fusulier, B. (2011). Le concept d'ethos: De ses usages classiques à un usage renouvelé. Recherches sociologiques et anthropologiques, 42(1), 97-109.

Morel, S. (2014). La médicalisation de l'échec scolaire. Paris, France : La Dispute.

Roiné, C. (2007). La psychologisation de l'échec scolaire: une affaire d'état. Dans Actes du Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et en formation. Strasbourg.

CO n°57 : L'(A)MOTIVATION DES ELEVES EN SITUATION D'EVALUATION

Auteur.e.s : Olivier CASTIN - Université Libre de Bruxelles, Belgique

Résumé :

Le poids accordé aux résultats des épreuves internationales, PISA en tête, tend de plus en plus à influencer les décisions politiques, économiques, et sociales en matière d'éducation. Si la validité du contenu de ce type de tests a été étudiée (Felouzis & Charmillot, 2012), l'hypothèse que cette validité puisse être influencée par une variable différentielle comme la motivation semble avoir peu été examinée (Keskpaik & Rocher, 2012). Dans ce contexte, nous avons jugé pertinent d'étudier les facteurs qui influencent l'investissement et la motivation des jeunes dans ce type d'épreuves afin de moduler les conclusions qui en sont tirées. Afin de construire un cadre d'analyse consistant, nous

nous sommes penchés sur le modèle de la motivation de Viau (2009) que nous avons enrichi avec des concepts issus de la psychologie et des sciences de l'éducation.

Du point de vue méthodologique, notre étude s'appuiera sur des données issues de la passation d'une épreuve de mathématiques, d'une grille d'observation, d'un questionnaire et d'entretiens. En ce qui concerne l'épreuve de mathématiques, les items qui la constituent sont extraits du corpus de questions PISA. Dans notre plan expérimental, l'apparence de l'épreuve est utilisée comme variable indépendante afin de comparer ses effets sur les performances des élèves. Dans la première condition (condition 1), l'épreuve sera présentée comme une « étude internationale ». Dans la seconde (condition 2), elle sera présentée comme une « évaluation classique ». Durant la passation, un chercheur (condition1) ou l'enseignant (condition2) complètera une grille d'observation des manifestations de persévérance et d'évitement des élèves. De manière complémentaire et quelle que soit la condition, tous les élèves répondront, en amont de l'épreuve, à un questionnaire portant sur leurs sources de motivation (valeur, sentiment de compétence, etc.) et en aval, à un questionnaire centré sur les manifestations de leur motivation (contrôlabilité et engagement cognitif). L'ensemble de ces données débouchera sur une analyse quantitative visant à mettre en évidence des profils motivationnels en fonction des conditions de passation de l'épreuve de mathématiques. Dès lors, afin de garantir une certaine validité des tests statistiques, ce dispositif expérimental sera mis en œuvre dans quatre classes (> 50 sujets par condition) réunissant des élèves âgés de 15 ans. Enfin, de manière à faciliter l'interprétation des résultats statistiques, des entretiens compréhensifs d'approfondissement seront menés avec les élèves aux profils motivationnels les plus contrastés. Les données ainsi récoltées seront l'objet d'une analyse qualitative portant sur des éléments plus spécifiques comme l'engagement cognitif et leur sentiment de contrôlabilité.

Sur le plan scientifique, l'ambition de cette recherche est donc de mettre en évidence l'intérêt de tenir compte de la dynamique motivationnelle durant la réalisation d'une évaluation et le traitement de ses résultats. Sur le plan sociétal, l'enjeu de nos questionnements est double : alimenter le débat, très contemporain aux systèmes d'éducation, autour de l'évaluation et des nouvelles pratiques qui y sont associées (évaluation continue, classes sans notes, etc.) et formuler des conseils méthodologiques pour les acteurs de terrain qui vivent des situations d'évaluation au quotidien.

Bibliographie :

Felouzis, G. & Charmillot, S. (2012). Comment sont construites les enquêtes PISA ?. Dans *Les enquêtes PISA* , 13-46. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.

Keskpaik, S., & Rocher, T. (2012). Les évaluations à faibles enjeux : quel rôle joue la motivation ? Une expérience à partir de PISA. *Dans Actes du 24e colloque de l'Admée-Europe.*

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (éd. 2). Québec, Canada : Renouveau pédagogique.

CO n°58 : LA POSTURE DE L'ENTRE-DEUX CHEZ LES PROFESSIONNELS DU SECTEUR MEDICO-SOCIAL : L'EPREUVE DE LA COORDINATION DES PARCOURS DE VIE DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP

Auteur.e.s : Laurence THOUROUDE, Nicolas GUIRIMAND - CIRNEF, France

Résumé :

La loi de 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale oblige les professionnels du secteur médico-social à placer les parents au centre du projet éducatif et de toutes les décisions concernant l'enfant en situation de handicap. Dès lors qu'ils suivent cette injonction, quelles transformations observe-t-on au niveau de leur pratique éducative quotidienne et de leur identité professionnelle ?

Cette communication porte un nouvel éclairage sur les transformations des postures et des représentations des professionnels, qui coopèrent dans ce contexte de manière plus ou moins forte à la construction des parcours de vie des jeunes. Elle inaugure, à travers la redéfinition du concept d'entre-deux de Daniel Sibony (1991), un chantier sur ce qui se joue durant et pendant la coordination interprofessionnelle des actions menées pour accompagner les parcours (scolaire, de soin, de vie) des jeunes enfants (0-6 ans) en situation de handicap. L'entrée par le concept d'entre-deux sert à caractériser à la fois le handicap comme situation de liminalité, comme une succession de passages à franchir, enfin comme posture professionnelle prenant appui sur les points communs dans la rencontre avec les parents d'enfants en situation de handicap.

Deux courts-métrages ont été réalisés et projetés à l'occasion de 7 tables rondes pour recueillir les points de vue de 67 professionnels des secteurs médico-social, sanitaire et éducatif sur la coordination des parcours de vie. Le débat est centré sur le thème de la coordination entre les différents partenaires impliqués dans l'accompagnement des enfants et adolescents. En ce qui concerne la présente communication, nous avons axé nos analyses sur les éléments qui permettent de tisser des liens dans la rencontre avec les parents.

Les résultats présentés sont centrés sur les principaux effets de la co-construction tels que se les représentent les professionnels : trouver la posture de l'entre-deux en portant réciproquement une attention aux points sensibles qui peuvent faire obstacle à la rencontre (Korff-Sausse, 2007), accompagner les passages, formuler des attentes d'implication raisonnée (pour travailler dans l'entre-deux sans être intrusif), établir une relation de confiance réciproque, au profit de « la rencontre », au sens plein du terme (Reboul, 1991).

Trouver l'entre-deux dans la rencontre avec les parents suppose pour les professionnels de laisser place aux savoirs parentaux, autrement appelés « savoirs profanes » pour les distinguer des « savoirs experts » (Mazereau, 2016). Cela suppose aussi pour les professionnels d'accueillir la non implication parentale sans la stigmatiser, afin d'être en mesure de « laisser cheminer le lien » (Fustier, 2000).

Les résultats montrent que c'est bien dans une posture orientée vers les points communs avec les parents que les occasions de trouver l'entre-deux se multiplient, et cela, au profit de la coordination des parcours de vie des enfants en situation de handicap.

Bibliographie :

Ebersold S. (2007). Parents, professionnels face au dévoilement du handicap : dires et regards. Toulouse : Érès.

Fustier P. (2000). Le lien d'accompagnement. Entre don et contrat salarial. Paris : Dunod.

Korff-Sausse S. (2007). L'impact du handicap sur les processus de parentalité. Reliance no 26, 22-29.

Mazereau P. (2016). Fonctions et statuts des savoirs dans les situations d'inclusion, in Petite enfance et handicap, coord. Martine Janner-Raimondi et

Diane Bedoin. Presses Universitaires de Grenoble, 191-212.

Reboul O. (1991). Nos valeurs sont-elles universelles ? Revue française de pédagogie n° 97, 5-11.

Sibony D. (1991). Entre-deux : l'origine en partage. Paris : Éditions du Seuil.

CO n°59 : COMMENT L'EPISTEMOLOGIE PERSONNELLE INFLUENCE-T-ELLE LA MANIERE D'ARGUMENTER ? ANALYSE QUALITATIVE DES RAPPORTS A LA CONNAISSANCE ET A L'AVIS DES ELEVES DE 2ND EN CLASSE DE S.V.T.

Auteur.e.s : Kévin DE CHECCHI (1), Manuel BÄCHTOLD (1), Valérie TARTAS (2) - (1)LIRDEF, France, (2)CLLES, France

Résumé :

L'argumentation délibérative joue un rôle important dans l'appropriation des connaissances à l'école. Ce type d'activités favorise la réflexion des élèves et la compréhension des connaissances en jeu (Kuhn, 1991, Sandoval & Millwood, 2007). Néanmoins, il apparait qu'argumenter ne va pas de soi et que les élèves rencontrent certaines difficultés pour prendre en compte l'avis d'autrui, justifier ses arguments, réfuter la justification d'autrui, etc. (Kuhn, 1991). Au-delà du niveau d'acquisition variable des compétences argumentatives selon les élèves, leur manière d'argumenter peut différer aussi en raison d'autres facteurs. En particulier, le rapport qu'un élève entretient avec la connaissance semble être un élément important qui impacte sa manière d'argumenter (Kuhn, 1991 ; Khishfe, 2017; Mason & Scirica, 2006). La représentation que les élèves ont de la connaissance, leur épistémologie personnelle, permet d'éclairer les processus argumentatifs à l'œuvre et de mieux comprendre le sens qu'ils attribuent à cette activité (Sandoval & Millwood, 2007). En effet, un élève peut considérer que les connaissances sont certaines et accessibles grâce à une autorité, alors qu'un autre au contraire peut penser que les connaissances sont par nature incertaines et que, de ce fait, elles valent autant que n'importe quelles opinions (Hofer, 2004). Ces différences au niveau du contenu de l'épistémologie personnelle influenceraient le sens que donne l'élève à une activité d'argumentation délibérative entre pairs. De fait, plusieurs études empiriques montrent que plus l'élève a une épistémologie personnelle élaborée, plus il produira d'assertions justifiées, de réfutations de la thèse, de réfutations de la justification (Khishfe, 2017; Mason & Scirica, 2006). Néanmoins la méthodologie quantitative utilisée dans ces études ne permet pas d'étudier plus en détails la nature des liens existants. Par ailleurs, dans le cadre d'une argumentation délibérative, les élèves débattent sur des avis qui dans l'idéal sont justifiés notamment par des connaissances. On peut remarquer que les auteurs qui étudient l'épistémologie personnelle en contexte d'argumentation se réfèrent autant aux avis (ou opinions ou jugements) qu'aux connaissances, mais sans distinguer des rapports différenciés à ces deux types d'objets (Kuhn, Cheney & Weinstock, 2000). Selon notre hypothèse, pour mieux comprendre les manières d'argumenter des élèves, il convient justement d'étudier les rapports qu'ils entretiennent non seulement avec la connaissance mais également avec l'avis.

L'étude présentée dans cette communication vise à éclairer la nature des liens entre l'épistémologie personnelle et la manière d'argumenter chez des élèves de 2nd en classe de S.V.T à l'aide d'une méthodologie qualitative fine. Celle-ci s'inscrit dans le cadre du projet AREN (Argumentation et

Numérique) qui porte sur l'apprentissage de l'argumentation à l'aide d'une plateforme numérique dédiée au débat en classe sur des questions socio-scientifiques. Des entretiens semi-directifs visant à explorer la représentation de l'élève sur la connaissance et sur l'avis ont été conduits avec 4 élèves. L'analyse fine de ces entretiens a été mise en lien avec les interventions de ces élèves pendant le débat avec la plateforme numérique.

Ces résultats permettent de discuter les critères et les méthodes d'analyse de l'épistémologie personnelle présents dans la littérature. Ils tendent à confirmer la pertinence d'une distinction entre avis et connaissance et mettent en évidence les rapports complexes des élèves avec ces deux types d'objet. En particulier, les élèves expriment des représentations différentes sur les liens entre avis et connaissance, lesquelles peuvent apporter des éléments d'explication sur les diverses manières d'argumenter. La question se pose également d'une possible influence en retour de la pratique de l'argumentation sur l'épistémologie personnelle concernant l'avis et la connaissance.

Bibliographie :

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. Review of Educational Research, 67(1), 88-140. https://doi.org/10.3102/00346543067001088

Khishfe, R., Alshaya, F. S., BouJaoude, S., Mansour, N., & Alrudiyan, K. I. (2017). Students' understandings of nature of science and their arguments in the context of four socio-scientific issues. International Journal of Science Education, 39(3), 299-334. https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1280741

Kuhn, D. (1991). The Skills of Argument (1st US-1st Printing edition). Cambridge ; New York: Cambridge University Press.

Kuhn, D., Cheney, R. & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. Cognitive Development, 15(3), 309-328. https://doi.org/10.1016/S0885-2014(00)00030-7

Mason, L., & Scirica, F. (2006). Prediction of students' argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding. Learning and Instruction, 16(5), 492-509. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.09.007

Sandoval, W. A., & Millwood, K. A. (2007). What Can Argumentation Tell Us About Epistemology? In Argumentation in Science Education (p. 71-88). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6670-2_4

CO n°63 : POUR UNE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE DE LA FORMATION INITIALE

Auteur.e.s : Fred ANDRE (1), Michel GALAUP (2), Séraphin ALAVA (3) - (1)Doctorant,Université de Toulouse Jean Jaurès, UMR EFTS, France, France, (2)INU Champollion Albi, UMR EFTS, France, France, (3)Université de Toulouse Jean Jaurès, UMR EFTS, France, France

Résumé :

Depuis la réforme de 2015, la formation initiale des masseurs kinésithérapeutes est maintenant centrée sur les compétences. Ces modifications vives amènent les formateurs à modifier leur posture durant les séances pédagogiques. En effet par ce changement de paradigme, le formateur doit s'organiser autour de l'action pour favoriser l'acquisition des compétences (Tardiff, 2006). Le savoir

agir est roi et la pratique n'est plus subordonnée à la théorie. Dans ce cadre de formation définie, le questionnement est de savoir si les modalités pédagogiques réalisées préalablement en institut modifient par la suite la réalisation de l'acte réel. Pour répondre à cette interrogation, le cadre théorique utilisé sera la didactique professionnelle (Pastré, 2006) à partir des schèmes, et des concepts en action. Cette recherche action, permettra d'analyser l'activité en formation initiale de trente kinésithérapeutes lors d'une aspiration bronchique dans l'optique de désencombrer un patient.

Ce travail de recherche a du répondre à des contraintes éthiques fortes, notamment par la réalisation d'un dossier de comité de la protection de la personne au niveau national. Celui ci étant garant du respect de la personne en tant que patient mais également pour garantir sa sécurité.

Pour parvenir à répondre à ces interrogations, deux groupes de modalités pédagogiques différentes (un groupe de 15 étudiants en Travail pratique et un groupe de taille identique en simulation haute fidélité) sont ensuite confrontés à une immersion clinique. Le groupe de travail pratique et le groupe de simulation réalise un apprentissage au sein de l'institut de formation en masso-kinésithérapie selon ces deux formes d'apprentissage. Puis durant l'acte réel, ces trente étudiants sont ensuite filmés. L'objectif étant de rendre objectivable les parties invisibles de l'action pour répondre à la problématique de départ. Il est ensuite prévu des entretiens d'auto confrontation (Thureau, 2010), d'une durée de quarante cinq minutes environ, de manière à explorer le processus cognitif de l'action. Cette confrontation chercheur-apprenant est guidée par des questions ouvertes permettant de mieux tracer le vecteur cognitif de l'acteur. Une analyse verbatim sera ensuite réalisée par l'intermédiaire d'IRaMuTeQ pour en objectiver des classes de situation. L'extraction des données, enrichie par l'analyse des similitudes, la classification hiérarchique descendante et les dendrogrammes, a permis de mettre en évidence un cadre conceptuel (Vergneaud, 1994) spécifique au groupe de simulation (Dieckmann, 2007).

Les résultats de cette recherche, démontrent, par l'analyse des données, des classes de situation communes selon les modalités pédagogiques (3 classes communes pour les deux groupes). Il est également démontré une classe de situation supplémentaire dans le groupe de simulation haute fidélité faisant référence à des paramètres sensitifs (l'auditif et le visuel). Au questionnement de départ, il est démontré que la modalité pédagogique préalable à l'acte réel peut potentiellement modifier l'organisation de l'action de l'apprenant. Il sera donc utile de par les résultats de cette étude d'utiliser ces nouvelles ressources pour concevoir un programme pédagogique plus efficient, basé sur la didactique professionnelle. Au final, ces résultats vont pouvoir favoriser l'acquisition des compétences (Samurcay, 2004) qui sont elles centrées sur l'action.

Bibliographie :

Dieckmann, P., (2007). Deepening the theoretical foundations of patient simulation as social pratice. Simul Healthc. , 2(3), 183-193.

Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. Apprendre et faire apprendre. Paris: PUF, 109-121.

Samurçai R. (2004). Modéles pour l'analyse de l'activité et des compétences in Recherches en didactiques professionnelle. Toulouse: Edition Octares, 165-180.

Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter Le Parcours de Développement. Montréal: Chenelière Éducation

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche «cours d'action». Revue d'anthropologie Des Connaissances, 4(2), 287–322.

Vergnaud, G. (1994). Apprentissage et didactique, où en est-on? Paris: Hachette.

CO n°65 : LE PLAGIAT A L'UNIVERSITE : D'UN PARADIGME A L'AUTRE

Auteur.e.s : Catherine DOLIGNIER - Université Paris Est Créteil EA 4384 Circeft, Université Paris 8, France

Résumé :

Cette contribution s'inscrit dans le champ francophone des littéracies universitaires. Adossées aux sciences du langage et à la didactique du français, elles s'intéressent aux difficultés des étudiants confrontés à de nouvelles pratiques intellectuelles de lecture-écriture et particulièrement aux obstacles inhérents à l'écriture de recherche en grande partie liée à la reprise des discours d'auteurs scientifiques comme condition de développement de leur propre discours (Reuter,1998 ; 2001). Notre proposition vise à examiner la coexistence de deux paradigmes à l'œuvre dans les conceptions du plagiat à l'université et à en interroger les convergences et les divergences dans un contexte de formation. Nous montrons que les tensions entre les deux paradigmes induisent une redéfinition du plagiat dans l'écriture de recherche pour adapter la réponse didactique.

Nous nous appuyons sur la littérature anglo-saxonne pour analyser le discours sur le plagiat académique à travers quarante contributions publiées entre 1988 et 2017. Leur analyse permet en effet de dégager deux paradigmes qui président à l'évaluation du plagiat étudiant et les critères linguistiques et/ou éthiques qu'ils mobilisent. De fait, la littérature anglo-saxonne sur le sujet atteste de deux courants distinctifs et identifiés notamment par des controverses (Cf. Deckert, 1993 vs Pennycook,1994). Ainsi la contribution d'Howard (1993) au titre significatif, *A Plagiarism Pentimento*, est-elle emblématique d'un courant qui défend un regard positif sur le plagiat étudiant et en propose une redéfinition à travers le concept de *patchwriting*. Ce regard positif veut s'opposer à la conception juridico-morale, plus traditionnelle (Mc Cabe, 2005) que soutient la diffusion des logiciels anti-plagiat dans les établissements universitaires. Face au plagiat des étudiants s'opposeraient alors deux points de vue : (i) le premier est sous-tendu par le paradigme juridico-moral qui assimile le plagiat à la tricherie dans un cadre certificatif et tend à « judiciariser » le phénomène en le référant au concept légal de droits d'auteur, (ii) le second est sous-tendu par un positionnement didactique qui s'intéresse au développement du sujet scripteur et assigne à la pratique plagiaire une fonction médiatrice d'étayage dans l'écriture scientifique. A partir de l'analyse complémentaire des discours règlementaires de neuf établissements universitaires francophones, nous montrons la nécessité d'interroger tout autant le dissensus sur les critères éthiques entre les deux paradigmes que le consensus sur les critères linguistiques définissant le plagiat. Les notions qui cadrent notre analyse sont empruntées à la fois aux recherches consacrées à l'écriture scientifique (Boch & Grossmann, 2002) et à celles consacrées à la linguistique de l'énonciation (Authiez-Revuz, 1982).

Si le regard positif sur l'écriture plagiaire s'avère pertinent en contexte académique de formation, nous pensons que les tensions entre les deux paradigmes doivent être identifiées et conduire à une redéfinition du plagiat dans ce contexte spécifique où l'évaluation des pratiques plagiaires tout autant que les pratiques elles-mêmes nous apparaissent travaillées par les deux paradigmes. Nous

invitons alors à ne pas considérer les deux approches comme exclusives, afin de mieux adapter les réponses aux besoins des étudiants dont l'écriture est fortement dépendante des sources.

Bibliographie :

Authier-Revuz, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV, 26*, 91-151.

Deckert, G. (1993) Perspectives on Plagiarism From ESL Students in Hong Kong. *Journal of second Language writing, 2(2)*, 131-148.

Boch, F., & Grossmann, F. (2002). Se référer au discours d'autrui : quelques éléments de comparaison entre experts et néophytes. *Enjeux, 54*, 41-51.

Howard, R. (1993). A Plagiarism Pentimento. *Journal of Teaching Writing, 11(3)*, 233-246.

Mc Cabe, D. (2005). Cheating among college and university students : a North American perspective. *International Journal for Educational Integrity, 1(1)*. En ligne

http://dx.doi.org/10.21913/IJEI.v1i1.14

Pennycook, A. (1994). The Complex Contexts of Plagiarism : A reply to Deckert. *Journal of second Language Writing, 3(3)*, 277-284.

Reuter, Y. (1998). De quelques obstacles à l'écriture de recherche. *Lidil, 17*, 11-23.

Reuter, Y. (2001). Je suis comme un autrui qui doute – le discours des autres dans l'écrit de recherche en formation. *Lidil, 24*, 13-27.

CO n°67 : LA FORMATION INITIALE DES PROFESSEURS DES ECOLES EN MATIERE DE BIEN-ETRE. REGARDS SUR QUELQUES PRATIQUES EN ECOLES SUPERIEURES DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION (ESPE).

Auteur.e.s : Sophie NECKER (1), Magali BOIZUMAULT (2) - (1)RECIFES (EA 4520), ESPE Lille Nord de France, France, (2)LACES (EA 7437), Equipe Vie sportive, Axe Intervention & prévention, Université Bordeaux, ESPE d'Aquitaine, France

Résumé :

54.8% des professeurs des écoles (PE) ressentent un épuisement émotionnel (Rascle & Bergugnat, 2014). En 2015, 3.18% des PE stagiaires (PES) démissionnent contre 1.08% en 2012 (Carle & Férat, 2016). Seuls 40.9% des élèves français se sentent « chez eux » à l'école, contre 73% en moyenne dans les pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE, 2018). 65% des élèves français déclarent redouter les mauvaises notes (*Ibidem*).

Depuis le début des années 2010, les notions de « bien-être », « qualité de vie », « bienveillance », « climat scolaire » sont régulièrement mobilisées dans les textes cadrant l'enseignement scolaire. Il est attendu des professeurs et personnels de l'éducation qu'ils « Contribu[ent] à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves », que les professeurs « Maint[iennent] un climat propice à l'apprentissage » (MEN-DGESCO, 2013). Or, en matière d'éducation à la santé et de bien-être (BE) à l'école, la formation initiale (FI) des enseignants est pointée comme un maillon essentiel d'action et de transformation (Florin & Guimard, 2017 ; Garnier, 2017 ; Jourdan & al., 2002 ; Moro & Brison,

2016 ; Rascle & Bergugnat 2016). S'agissant des enseignants, le rapport Filâtre recommande des dispositifs de formation « favorisant les expérimentations et le développement professionnel » pour améliorer l'« efficacité » et le « bien-être au travail » (Filâtre, 2016 : 24).

Les résultats exposés reposent sur une double enquête visant l'évaluation de pratiques de formation des PE en matière de BE, en ESPE. Le premier volet recense et analyse ces pratiques à l'échelle d'un site de l'ESPE Lille Nord de France (ce qui existe, modalités de mise en œuvre, fins, effets perçus). Des entretiens semi-directifs sont réalisés auprès des formateurs concernés et de leurs étudiants. Un second volet se centre sur un dispositif de formation : des ateliers facultatifs de relaxation et gestion du stress proposés à l'ESPE d'Aquitaine, dans le cadre de l'association sportive. L'expérience vécue est recueillie par questionnaires et silhouettes de ressentis (besoins et attentes, vécu antérieur, enjeux, effets et perceptions, transferts envisagés à l'activité professionnelle).

L'analyse qualitative des données révèle :

-la démarche active et volontariste motivant la formation en matière de BE. Les dispositifs et leurs usages s'inscrivent dans une logique d'empowerment (Fortin, 2012) en matière de gestion du BE ;

-certaines compétences visées et/ou acquises rejoignent des compétences psycho-sociales : « self-awareness », « coping with stress », « coping with emotions » (WHO, 1993) ;

-le caractère exceptionnel que prennent ces espaces-temps de formation ;

-la labilité de l'existence et du recours à de telles pratiques.

Les résultats ouvrent une discussion quant :

-aux contours des conceptions du bien-être à l'ESPE, aux cadres et normes auxquels recourent formateurs et PE en formation pour apprécier les effets de pratiques de BE ;

-à la place donnée au corps dans la formation des PE ;

-aux modalités par lesquelles recueillir, évaluer, discuter l'expérience vécue dans les pratiques de BE.

Ainsi, il semble important d'envisager la formation au BE comme une composante à part entière de la FI des PE. Les pratiques de BE étudiées semblent fournir des outils concrets, facilement réutilisables dans un souci d'amélioration de son propre BE. Les formations où le corps sensible et expérientiel est central permettraient de développer le sentiment de compétence des acteurs afin qu'ils puissent à leur tour transférer dans leur classe (Devos & Dumay, 2006) et mettre en œuvre les conditions d'une éducation active de leurs élèves à la santé et au BE.

Bibliographie :

* Devos C. et Dumay, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de littérature. Savoirs, 12, 9-46.

* Florin, A. et Guimard, P. (2017). La qualité de vie à l'école. Paris : Cnesco.

* Fortin, J. (2012). Devenir compétent en santé.Cahiers pédagogiques. Hors-série numérique 24, 8-11.

* Jourdan, D., Piec, I., Aublet-Cuvelier, B., Berger, D., Lejeune, M., Laquet-Riffaud, A., … Glanddier, P. (2002). Éducation à la santé à l'école : pratiques et représentations des enseignants du primaire. Santé Publique, 14, 403-423.

* Moro, M.-R. et Brison,J.-L. (2016). Mission Bien-être et santé des jeunes.Rapport remis au président de la République lors du lancement du plan Bien- Être et Santé des jeunes. Ministère des affaires sociales et de la santé.

* Rascle, N. et Bergugnat, L. (2016). Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations. Rapport commandé par le Cnesco. Paris : Cnesco.

CO n°68 : LE TRANSFERT DE COMPETENCES DU CHAMP SPORTIF VERS LE CHAMP ACADEMIQUE CHEZ LES ETUDIANTS-SPORTIFS DE HAUT NIVEAU AU SERVICE DE LA REUSSITE A L'UNIVERSITE.

Auteur.e.s : Frédéric GLOMERON, Emilie LAUNOY - ERCAE EA 7493, France

Résumé :

Depuis des années et malgré différents plans initiés par le ministère de l'enseignement supérieur, comme le plan « réussite licence » de 2007, des initiatives locales d'accompagnement méthodologique des étudiants, des unités d'enseignement destinées à limiter le temps d'affiliation au métier d'étudiant (Coulon, 1997), l'échec à l'Université reste toujours trop élevé. Des difficultés subsistent souvent en termes d'adaptation, de compétences méthodologiques et d'organisation insuffisantes (Millet, 2004).

Pour autant, certains étudiants qui sont soumis à de nombreuses sollicitations extérieures réussissent parfaitement leurs études. C'est notamment le cas certains étudiants-Sportifs de Haut Niveau (étudiants-SHN), qui évoluent sous contraintes très fortes (Brlot, 2016) :

- temporelles, avec des entraînements sportifs quotidiens,
- en terme d'enjeu et de pression face aux échéances compétitives
- de gestion de la fatigue et du stress,
- de positionnement avec une double identité (sportif et étudiant) à gérer…

Certains d'entre eux accèdent jusqu'aux compétitions les plus exigeantes. Par exemple, aux derniers Jeux Olympiques de Rio, sur les 400 sportifs représentant la France, près d'¼ d'entre eux étaient des étudiants-sportifs de Haut Niveau (SHN) dans l'enseignement supérieur.

Un questionnement apparaît alors : ces étudiants-SHN, rompus à l'activité sportive, à l'optimisation et la recherche de performance, qui sont en réussite à l'université, développent-ils des compétences spécifiques dans le champ sportif (INSEP, 2008 ; Ripoll, 2008)) qu'ils réinvestissent dans le champ académique ? Mettent-ils en place autour d'eux une organisation qui leurs permettent d'optimiser leur activité d'étudiant.

Cette recherche prend appui sur l'étude du discours d'étudiants-SHN en STAPS sur leurs activités sportives et académiques, dans la gestion de leur double projet (sport/étude). Le cadre théorique utilisé est celui de l'action située. Il permet d'analyser l'activité en perspective des contextes et environnements dans lesquels elle s'exerce à travers le discours des étudiants-SHN.

Une analyse des procès verbaux de jurys des différents semestres de licence durant 7 années a été réalisée. 20 entretiens semis directifs d'étudiants-SHN de différentes disciplines sportives et différentes années de formation, en réussite à l'Université, ont été menés depuis 7 ans.

L'analyse du corpus a été réalisée avec une catégorisation, à partir d'une analyse de contenu et mise en évidence par unité de sens pour les acteurs.

Les liens dans les deux sphères d'activité sont discutés. Il apparaît l'existence de compétences personnelles et comportementales, motivationnelles, organisationnelles, fonctionnelles et sociales développées dans le champ sportif et réinvesties dans le champ académique par les étudiants SHN. Par ailleurs, des systèmes de production de performance académique semblent mis en place par certains étudiants SHN, à l'instar de ce qui peut exister dans leur activité sportive, pour optimiser leur activité et leur performance académique.

Cette étude fournit des pistes sur la compréhension de l'activité des étudiants-SHN et ouvre des perspectives sur l'accompagnement de certains étudiants en difficultés à l'Université, sur la sensibilisation aux intérêts de s'engager dans l'exercice d'une activité sportive durant ses études. Enfin, elle alimente la réflexion sur un principe de « mobilité » par le biais des compétences transférées et réinvesties pour les SHN qui seront confrontés à reconversion à la fin, parfois rapide, de leur carrière sportive.

Bibliographie :

Burlot, F. (sous la resp.). (2016). *Les rythmes de vie des sportifs de haut niveau : le défi de la performance face à la contrainte de temps.* Rapport de recherche n°14-i-17.

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire.* Paris : PUF.

INSEP. (2008). *Le référentiel de compétences des Sportifs de Haut Niveau.* DOFE.
Houssaye, J. & Rey, B. (1997) les compétences transversales en question. Revue Française de pédagogie, N° 120, Penser la pédagogie

Millet, M. (2004). les étudiants et le travail universitaire. *Revue Française de pédagogie*, N° 147.

Ripoll, H. (2008). *Le mental des champions.* Paris : Payot.

CO n°69 : RAPPORTS AUX SAVOIRS EN ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET ENVIRONNEMENTS NUMERIQUES D'APPRENTISSAGE

Auteur.e.s : Rakia LAROUI - université du Québec, Canada

Résumé :

Dans l'actualité éducative, la notion de rapports aux savoirs est centrale. Le sujet apprenant est en interactions avec des savoirs spécifiques médiatisées. Les rapports établis par ces interactions diffèrent selon les individus, les contextes sociaux culturels et les pratiques scolaires et universitaires. Ces rapports aux savoirs impliquent des représentations et des perceptions ainsi que des opérations complexes qui conjuguent les domaines cognitifs, psychoaffectifs et socioculturels (Laroui, 2013).

La problématique de cette communication s'inscrit dans la réflexion sur les rapports aux savoirs en enseignement universitaire dans des environnements numériques d'apprentissage (Develotte, 2010). Le numérique est perçu de plus en plus comme un agent de transformation des rapports aux savoirs en pédagogie universitaire. Dans le cadre de cette thématique, deux investigations terrains ont été menées dans une université québécoise. Une première visait quatre objectifs : a) identifier comment des étudiants apprennent à l'université; b) identifier les rapports des étudiants aux savoirs disciplinaires théoriques et pratiques; c) identifier les perceptions qu'ont les étudiants du rôle des

outils numériques dans l'apprentissage; d) explorer la dimension des rapports aux savoirs à l'ère du numérique par rapport à l'apprentissage. Une centaine d'étudiants en éducation ont accepté de répondre à un questionnaire format numérique. Les résultats indiquent que les rapports aux savoirs sont transformés par les environnements numériques d'apprentissage et que les défis de l'enseignement supérieur face au numérique sont grands.

Une deuxième investigation, réalisée par l'équipe du LIMIER[i], a porté sur les rapports à la littératie visuelle d'étudiants universitaires en éducation. Cette étude poursuivait les objectifs suivants : 1) dresser le portrait des pratiques d'apprentissage formelles et informelles d'étudiants universitaires en matière de littératie visuelle; 2) explorer l'appréciation que font les étudiants des choix réalisés par les formateurs en ce qui a trait à la présentation/production des contenus de cours et 3) analyser le sentiment de compétence des étudiants en matière de littératie visuelle et explorer les facteurs à partir desquels ils se jugent ou non compétents. Pour compléter les données quantitatives collectées à l'aide d'un questionnaire d'enquête, deux groupes de discussion (14 étudiant(e)s inscrits au baccalauréat et 13 étudiant(e)s inscrits à la maitrise en sciences de l'éducation) ont été réalisés. Les résultats, comme le constate aussi Serafini (2014), illustrent que les étudiants ont des pratiques de communication et d'apprentissage de plus en plus numériques, multimodales et multi-médiatiques qui modifient leur rapport au savoir (Martel, Boutin, Lemieux, McLaughlin, Beaudoin, Boudreau, Mélançon et Laroui, 2017). Toutefois, il existe un fossé (Buckingham, 2010; Kalantzis et Cope, 2012; Gee, 2013) entre ces pratiques (informelles) des étudiants et les pratiques (formelles) de formation universitaire. Entre autres, les résultats illustrent que les étudiants ont une grande appréciation des nouveaux outils de communication numérique, mais qu'ils jugent que les formateurs universitaires n'intègrent pas les outils numériques en classe permettant d'optimiser la réception et la production des savoirs. Dans le cadre de cette communication, nous présenterons les principaux résultats issus de ces investigations ainsi que les conclusions pouvant être dégagées.

Bibliographie :

Buckingham, D. (2010). Media education. Literacy, learning and contemporary culture. Cambridge, Royaume-Uni : Polity.

Develotte (2010). Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Études de linguistique appliquée, Klincksieck (Didier Érudition jusqu'en 2003), pp. 445-464.

Gee, J. P. (2013). The anti-education era: Creating smarter students trough digital learning. New-York, NY : Palgrave MacMillan.

Kalantzis, M. et Cope, B. (2012). Literacies. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

Laroui (2013). Rapports au lire-écrire du texte narratif d'apprenants du secondaire québécois. Dans J.-P. Gaté et J.-Y. Lévesque, J-Y (dir.), Le cas du lire-écrire, regards croisés franco-québécois. Feuillage éditions, collection les acteurs du savoir.

Martel, V., Boutin, J.-F., Lemieux, N., McLaughlin, D., Beaudoin, I., Boudreau, M., Mélançon, J. et Laroui, R. (2017). Appréciation d'étudiants universitaires en sciences de l'éducation des pratiques de formation universitaire, recourant ou non à l'image, en ce qui a trait à la présentation/production des contenus de cours. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 14(3), 48-61.

Serafini, F. (2014). Reading the visual. An introduction to teaching multimodal literacy. New-York, NY : Teachers College Press.

[i] Le LIMIER (Littératie illustrée : Médiathèque, Interventions en Éducation et Recherche) est un regroupement, co-fondé par Jean-François Boutin et Virginie Martel tous deux professeurs à l'Université du Québec à Rimouski (Québec, Canada), qui participe à l'essor du savoir lié à la présence et au développement de la littératie illustrée en milieux scolaire et extrascolaire.

CO n°70 : UN METIER DE L'ENTRE-DEUX POUR LES AESH : EXPLORATION D'UNE ETHIQUE PROFESSIONNELLE ?

Auteur.e.s : Ulla MAGUET (1), Nathalie PANISSAL (2) - (1)Doctorante, France, (2)PU directrice de thèse, France

Résumé :

Un métier de l'entre-deux pour les AESH : exploration d'une éthique professionnelle ?

Ulla Maguet1 & Nathalie Panissal2

(1) Université de Limoges FrED EA 6311

(2) Université de Toulouse UMR EFTS, ENSFEA

L'une des dynamiques de l'école inclusive est d'accueillir les élèves en situation de handicap dans les établissements dits ordinaires dans les meilleures conditions possibles. La loi du 11 février 2005 modifie profondément l'action publique en faveur des personnes en situation de handicap. Leur inclusion dans la société est mise en avant et la scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire est devenue une priorité de l'Education Nationale. Dans ce contexte, la fonction de l'AESH (Accompagnant des élèves en situation de handicap, anciennement Auxiliaire de vie scolaire) contribue à compenser le handicap de l'élève afin qu'il puisse suivre sa scolarité. Cet accompagnant devient l'un des acteurs majeurs de l'école inclusive. A la fois médiateur social (relations interpersonnelles) et pédagogique (interventions en institution scolaire), il est sans cesse dans une position où il doit s'adapter. Depuis 2016, cette fonction d'accompagnement n'est plus seulement une fonction, mais un véritable métier. Le décret du 29 janvier 2016, créé un nouveau diplôme (Diplôme d'Etat d'Accompagnement Social et Educatif) et officialise le métier AESH.

S'intéresser au sens éthique du métier d'AESH, c'est lui donner du sens. Considérant l'éthique comme « visée de la vie bonne avec et pour autrui dans des institutions justes » (Ricoeur, 1990), nous l'envisageons comme une dimension transversale aux pratiques, correspondant à des enjeux quotidiens, souvent subtils, mais devenant évidents lorsqu'un dilemme éthique est rencontré. En effet, l'éthique est sous-jacente à l'intervention socio-éducative de l'AESH car il est amené régulièrement à se positionner et/ou à se questionner par rapport aux actions qu'il doit accomplir au service de l'autonomie de la personne qu'il accompagne. L'éthique se caractérise par une réflexion et une délibération sur ses actions et sur la bonne distance à adopter vis-à-vis d'autrui. Dans le prolongement des études dans le champ de l'éthique professionnelle des enseignants et des éducateurs (Moreau, 2007 ; Dupeyron, 2013) nous interrogeons la question de l'éthique dans la professionnalisation des AESH.

Dans cette perspective de professionnalisation, notre travail consiste à réaliser une première approche de l'éthique professionnelle de ces agents. Dans cette étude, nous initions nos travaux par

une observation de leur éthique professionnelle en faisant ressortir les soucis ou tensions éthiques qu'ils expriment lors de la prise en charge de dilemmes professionnels qu'ils rencontrent.

Nous procédons à des entretiens semi-dirigés auprès de trois AESH. Une analyse de contenu (Bardin, 2003) est menée sur l'ensemble des corpus transcrits et anonymés. Cette analyse permet de repérer les unités sémantiques contenues dans l'énoncé du corpus. Les critères utilisés pour l'analyse sont les termes et les mots-clés qui relèvent explicitement des soucis (tensions) et des valeurs manisfestés par les AESH dans leur discours. Ces critères ont été construits en référence aux travaux de Desaulnier, Jutras & Gohier (2009). Les résultats révèlent des tensions au niveau de la vie de l'équipe éducative, au niveau de l'aide à apporter aux élèves et du rapport aux normes de l'institution. Les points majeurs que l'on peut relever sont les liens étroits de l'éthique professionnelle des AESH avec l'éthique du care et la sollicitude, et l'importance des échanges, des lieux de vies pour permettre à cette éthique de s'exprimer dans le collectif.

Bibliographie :

Décret n° 2016-74 du 29 janvier 2016 relatif au diplôme d'Etat d'accompagnant éducatif et social et modifiant le code de l'action sociale et des familles (partie réglementaire), Légifrance, URL : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000031941461&categorieLien=id, Consulté le 10 octobre 2018

Desautels, L., Gohier, C. & Jutras, F. (2009). Les préoccupations éthiques d'enseignants du réseau collégial francophone au Québec. Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation., 32(3), 395-419

Dupeyron, JF. (2013). La formation d'une vie éthique dans les collectifs de travail des enseignants et des éducateurs en France. Formation et profession, 21(3), 4-17.

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1), Légifrance, URL : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647, Consulté le 10 octobre 2018

Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 4, 53-76.

Prairat, E. (2009). Enseigner : quelle éthique ? Paris : Editions Réseau Canopé, Collection Eclairer .

Ricoeur, P. (1990). Soi-même comme un autre. Paris : Editions Seuil, collection Points Essais.

CO n°71 : PROJECTIONS PROFESSIONNELLES ET ATTENTES VIS-A-VIS DE LA FORMATION. QUELS EFFETS SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ETUDIANTS UNIVERSITAIRES ?

Auteur.e.s : Maria Eugenia SIERRA PEREZ, Georges FELOUZIS - UNIGE, Suisse

Résumé :

Introduction

L'augmentation du niveau de formation de la population au cours des dernières décennies, ainsi que le ralentissement économique de plusieurs pays ont été avancés pour expliquer l'insertion professionnelle des jeunes diplômés, parfois lente et difficile. Analyser la transition de la formation à l'emploi à travers les projections professionnelles, les attentes vis-à-vis de la formation et donc les prises des décisions des étudiants universitaires mènerait à une réflexion approfondie sur la manière dont l'insertion professionnelle est conçue par les diplômés. *Les étudiants universitaires choisissent-ils leur formation en fonction de leur projet professionnelle ? L'adéquation du diplôme est-elle une priorité ? Comment se conçoit l'insertion professionnelle ?*

Problématique

Notre thèse réfléchit à l'insertion professionnelle comme étant un des objectifs finaux des universitaires, laquelle se verra motivée tout au long de la formation par : (i) les *projections professionnelles* définies en partie par la formation choisie et qui s'ajusteront en cours de formation, de même qu'elles sont influencées par la conjoncture économique (Gautié & Gurgand, 2005). (ii) Les *attentes* autour de la formation qui influencent également le comportement des étudiants de par sa propre motivation (Vanden Abeele, 1988). (iii) L'*identité sociale* et la *perception de soi* préconisent également la prise des décisions en termes de choix en éducation (Lever, 2016) notamment par la décision d'investir en formation. Investir en formation démontre une maitrise de soi à travers l'aboutissement du parcours de formation choisie (Duckworth 2011) et une bonne perception dans ses propres capacités impliquant une plus grande confiance en soi. En effet, l'individu mieux formé obtient un gain supérieur suite à sa formation grâce à l'amélioration de son potentiel productif sur le marché du travail (« capital humain », Becker 1964).

En définitive, l'insertion professionnelle sera traitée comme le résultat des *processus décisionnels* dérivés des choix les plus rationnels possibles car l'étudiant ne détient pas toutes les informations nécessaires, ni le temps lui permettant d'aboutir aux meilleures décisions (« rationalité limitée », Simon 1955). C'est ainsi qu'il organise ses connaissances, ses comportements et sa détermination de manière cohérente pour la suite de la formation.

Méthodologie

Dans le but d'explorer l'insertion professionnelle des analyses quantitatives sont réalisées sur la base des enquêtes réalisées auprès des étudiants inscrits à l'université et aux hautes écoles spécialisées de Genève. Ces enquêtes nous renseignent sur la situation socio-économique des étudiants, leur perception des systèmes de formation et du marché de l'emploi durant leur formation.

Deux méthodes quantitatives couramment utilisées en sociologie et en psychologie seront utilisées. D'abord, un modèle d'analyse factorielle sera employé afin d'estimer chacune des variables agissant sur l'insertion professionnelle des étudiants : attentes, projections et perceptions. Cette méthode permet d'analyser les corrélations à travers les questions qui sont très fortement interdépendantes entre elles si bien qu'elles ne peuvent pas être analysées une par une. Ensuite, le modèle d'équations structurelles sera utilisé pour valider notre modèle théorique. Il est utilisé lorsqu'on cherche à

modéliser un effet de causalité sur la variable dépendante et dont le lien avec les variables explicatives peut-être aussi indirect.

Discussion

Quelle est la place des institutions de formation dans la définition des parcours des étudiants ? Quel est le poids respectif des stratégies individuelles et des structures éducatives dans les processus d'insertion professionnelle des étudiants ?

Bibliographie :

Becker, G. (1964). Human capital (C. U. Press, Ed.). New York.

Duckworth, A.L. (2011). The significance of self-control. Proceedings of the National Academy of Sciences, 108(7) ,2639–40.

Gautié, J. & Gurgand, M., (2005). Retour sur la relation formation-emploi. In : Economie et Statistique, 388-389.

Leaver, S. (2016). Behavioural education economics. In: R. Frantz, S-H. Chen, K. Dopfer, F. Heukelom, S. Mousavi, ed., Routledge Handbook of Behavioral Economics. Routledge, 379-391.

Simon, H. (1955). A Behavioral Model of Rational Choice. The Quarterly Journal of Economics, 69(1), 99-118.

Vanden Abeele, P. (1988). Economic Agents' Expectations in a Psychological Perspective. In: W. Van Raaij, G. Van Veldhoven and K. Wärneryd, ed., Handbook of Economic Psychology. London : Kluwer Academic Publishers, 478-515.

CO n°72 : LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE A TRAVERS LES DISPOSITIFS DE FORMATION EN ALTERNANCE. ÉTUDE DE CAS DANS UNE UNIVERSITE BELGE FRANCOPHONE.

Auteur.e.s : Azzedine HAJJI (1), Renaud MAES (2), Michel SYLIN (1) - (1)Université libre de Bruxelles, Belgique, (2)Université Saint-Louis, Belgique

Résumé :

PROBLÉMATIQUE ET ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE

Depuis de nombreuses années, la professionnalisation des formations - entendue comme processus visant leur plus grande adéquation au système d'emplois - est devenue un enjeu important dans l'enseignement supérieur (Wittorski, 2008). Une de ses modalités de mise en œuvre est l'introduction de l'alternance impliquant le partage de l'action de formation au sein de deux espaces distincts : l'un spécifiquement dédié à la formation et l'autre dédié aux activités professionnelles (Besson *et al.*, 2005, p. 15-16). Contrairement à d'autres espaces nationaux, les universités belges francophones n'ont été habilitées que récemment (en 2016) à organiser des masters en alternance. Notre questionnement relatif à ce dispositif de formation offre dès lors l'opportunité d'actualiser la réflexion sur les tensions entre missions d'enseignement à caractère général et missions de formation professionnelle, résultant fondamentalement de la confrontation entre deux modèles idéaltypiques : l'université humboldtienne et l'université marchande (Maes, 2014 ; De Meulemeester, 2011).

La visée de cette recherche est dès lors d'examiner les représentations qu'ont divers acteurs de ces tensions. En particulier, opposent-ils savoirs professionnels et universitaires ou au contraire concilient-ils ces deux catégories ? Par quels arguments ces positionnements s'expriment-ils dans leurs discours ? Un aspect méritant une attention particulière concerne les points de vue sur les modalités d'évaluation de l'immersion professionnelle : devrait-elle être évaluée selon des critères de pertinence académique ou professionnelle ? En sondant les représentations des acteurs, nous cherchons à construire des hypothèses sur les modalités réelles de professionnalisation que l'alternance est susceptible d'introduire dans l'enseignement universitaire.

La recherche se base sur une étude de cas relative au master en sciences du travail organisé par l'Université libre de Bruxelles. La récolte des données empiriques s'appuie essentiellement sur une douzaine d'entretiens compréhensifs auprès des acteurs (surtout des étudiant·e·s et enseignant·e·s) impliqués dans ce cursus.

ÉLÉMENTS DE DISCUSSION

Les résultats font apparaitre des postures distinctes entre enseignant·e·s et étudiant·e·s : les un·e·s semblent davantage attaché·e·s à la dimension scientifique et critique des enseignements tandis que les autres – comme certaines recherches l'ont déjà montré (Paivandi, 2011, p. 24) – sont beaucoup plus sensibles aux profits qui peuvent en être tirés en termes d'insertion professionnelle. Mais au-delà de ces grandes tendances, une analyse plus fine des discours, surtout chez les étudiant·e·s, met en évidence une capacité certaine à concilier savoirs professionnels et savoirs universitaires. Moins enclin·e·s à les opposer entre eux, nombre d'étudiant·e·s considèrent les savoirs généraux comme des atouts au service de leurs espoirs d'ascension socioprofessionnelle. Nous posons que leur trajectoire sociale et académique (il s'agit principalement d'adultes en reprise d'études en recherche d'emploi) n'est pas étrangère à ce positionnement particulier. Mu·e·s par un fort désir d'ascension sociale et de reconnaissance, ces étudiant·e·s semblent en effet accorder une importance particulière à la possession d'un capital symbolique spécifique – auquel participe la possession d'un capital culturel de type universitaire – pour légitimer leur ascension sociale. Dès lors, si ce dispositif en alternance peut participer à l'émancipation sociale de ses étudiant·e·s, il est aussi, paradoxalement, susceptible de renforcer chez eux·elles un fort sentiment de distinction sociale, notamment à l'égard de celles et ceux qui n'ont pas poursuivi d'études universitaires. On peut alors supposer qu'il participe aussi, dans une certaine mesure, au renforcement d'un espace différencié, voire ségrégué (Maroy & Campenhoudt, 2010), de l'enseignement supérieur belge francophone.

Bibliographie :

Besson, M., Collin, B., Geay, A. & Hahn, C. (2005). Pour une nouvelle approche de l'alternance dans l'enseignement supérieur. Dans C. Hahn, M. Besson, B. Collin & A. Geay (Éds), *L'alternance dans l'enseignement supérieur. Enjeux et perspectives* (pp. 15-29). Paris : L'Harmattan.

De Meulemeester, J.-L. (2011). Quels modèles d'université pour quel type de motivation des acteurs ? Une vue évolutionniste. *Pyramides*, n°21. Consulté le 18 octobre 2018 sur http://pyramides.revues.org/804

Maes, R. (2014). *L'action sociale des universités à l'épreuve des mutations de l'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat en sciences sociales et politiques, Université libre de Bruxelles.

Maroy, C. & Van Campenhoudt, M. (2010). Démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur en Belgique francophone : le poids de l'autosélection et des familles. *Éducation et sociétés*, n° 26, pp. 89-106.

Paivandi, S. (2011). La professionnalisation de l'Université française : la perspective étudiante. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n°3, pp. 167-186.

Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi*, n°101, pp. 105-117.

CO n°73 : POUR UNE PHILOSOPHIE ANALYTIQUE DE L'EDUCATION EN FRANCE ?

Auteur.e.s : Pierre GÉGOUT - LISEC - équipe Normes & Valeurs, France

Résumé :

Contrairement à la philosophie des sciences ou à la philosophie de l'esprit par exemple, la philosophie de l'éducation en France semble quasi-exclusivement s'inscrire dans le champ de la philosophie continentale.

"Philosophie continentale" et "philosophie analytique" sont deux styles philosophiques relativement différents voire opposés (Pouivet 2008). S'il se trouve que la philosophie analytique, originaire du monde anglosaxon, a éprouvé des difficultés pour s'implanter en France (Pudal 2004), dans la plupart des sous-champs philosophiques actuels, ces deux styles ont fini par cohabiter. Existent ainsi des philosophes analytiques et des philosophes continentaux de l'art, des sciences etc. Il semble cependant que cela ne soit pas le cas en éducation. En philosophde de l'éducation en France, les auteurs et les textes de philosophie analytique sont très rares, très peu connus ou très peu cités, y compris lorsqu'il s'agit philosophes spécilisés en éducation (1). Cette contribution souhaite revenir sur cette situation française particulière en philosophie de l'éducation.

Premièrement, il s'agira de montrer, comme l'ont rappelé, en leur temps, Forquin (1989) et Kuehen (1997), que la philosophie analytique de l'éducation constitue une véritable tradition. L'absence d'une tradition analytique en philosophie de l'éducation en France n'est donc pas le signe de l'inexistence de ce style en éducation. À notre avis, cela témoigne plutôt d'une difficulté dans la réception des œuvres analytiques en éducation. Nous conjecturons que l'absence d'implantation de la philosophie analytique de l'éducation en France est due aux difficultés rencontrées par la philosophie analytique en général, mais également au fait que ces difficultés ont été accentuées par la distance institutionnelle existant entre les laboratoires de sciences de l'éducation (qui hébergent la majorité des philosophes de l'éducation) et les laboratoires de philosophie.

Dans un second temps, il s'agira de montrer quels préjudices découlent de cette absence en philosophie de l'éducation. J'en envisagerai deux. D'abord un préjudice « culturel » (2) : la méconnaissance d'auteurs importants en philosophie analytique de l'éducation conduit à celle des travaux d'une grande valeur philosophique. De la même manière que l'on estimerait grave de ne pouvoir aujourd'hui avoir accès aux textes d'Arendt ou de Foucault en éducation, on devrait trouver grave de ne pouvoir facilement accèder aux textes de R. Peters, de P. Hirst ou d'I. Scheffler. D'où un second préjudice proprement philosophique : l'absence de connaissance de tout un pan de la philosophie nous prive de ressources qui pourraient être utiles pour avancer dans la résolution de problèmes philosophiques en éducation. Ce préjudice provient plus largement de la place plus que réduite occupée par la philosophie analytique en philosophie de l'éducation. À partir d'un travail précédent sur les valeurs (Gégout, à paraître), j'illustrerai comment la philosophie analytique (3) peut venir nourrir les réflexions actuelles en philosophie de l'éducation. J'espère ainsi faire voir en quoi la

philosophie analytique de l'éducation peut véritablement contribuer à renouveler les problématiques éducatives actuelles.

Notes :

1. Seuls trois textes d'Israel Scheffler (Scheffler, 1998, 2003, 2011) peuvent prétendre à ce titre. Grâce à Normand Baillargeon (2013), quelques extraits d'autres auteurs américains ont également été traduits (J. McPeck, P. Hirst et R. Peters).

2. C'est à ce genre de préjudice que pense Normand Baillargeon (2015) lorsqu'il déplore l'absence des philosophes analytiques de l'éducation dans le paysage francophone de la philosophie, et la diminution progressive de la place de la philosophie de l'éducation dans la formation des enseignants au Québec.

3. Notamment à partir des travaux d'Hilary Putnam (2004, 2013) sur les faits et les valeurs.

Bibliographie :

Baillargeon N., (2013). *L'éducation*, Paris : Garnier Flammarion

Baillargeon N., (2015). La philosophie de l'éducation en sciences de l'éducation : un témoignage, *PhaenEx*, n°10, pp. 1-10. En ligne : https://phaenex.uwindsor.ca/index.php/phaenex/article/view/4454/3629

Egea-Kuehne D., (1997). Note de synthèse : Philosophie de l'éducation dans le monde anglophone. *Revue française de pédagogie*, volume 121, 1997. L'éducation comparée. pp. 141-155

Forquin, J-C., (1989). Note de synthèse : La philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations et principaux apports depuis 1960. *Revue française de pédagogie*, volume 89, 1989. pp. 71-91

Gégout, P., (à paraître). L'effondrement de la dichotomie « enseigner des faits » / « enseigner des valeurs » ? In *Éducation et Valeurs*, Jean-Michel Barreau, Xavier Riondet (dir.), Nancy : PUN

Pouivet R., (2008). *Philosophie contemporaine*, Paris : PUF

Putnam, H., (2004). *Fait/Valeur, la fin d'un dogme*. Paris : L'Éclat

Putnam, H., (2013). *L'Éthique sans ontologie*. Paris : Cerf

Pudal, R., (2004). La difficile réception de la philosophie analytique en France, *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, volume 2 (n°11), p. 69-100

Scheffler, I., (1998). Modèles philosophiques de l'enseignement, *Le Télémaque*, pp. 90-103

Scheffler, I., (2003). *Langage de l'éducation*, Paris : Klincksieck

Scheffler, I., (2001). *Les conditions de la connaissance. Introduction à l'épistémologie et à l'éducation*, Paris : Vrin

CO n°76 : RECONFIGURATIONS DE LA PROFESSIONNALITE DES FORMATEURS A L'EPREUVE DE L'UNIVERSITARISATION DE LA FORMATION DES INFIRMIERS EN FRANCE

Auteur.e.s : Diane GROBER-TRAVIESAS - ED"Théories et pratiques du sens" équipe CIRCEFT-ESCOL-Université Paris 8, France

Résumé :

Longtemps associé à l'image d'auxiliaire médical et à des savoirs profanes, le métier d'infirmier, à l'instar d'autres métiers de la relation à autrui, s'est professionnalisé tout au long du XXème siècle en France. A l'interface de l'évolution des besoins en santé des populations et des réorganisations successives de l'offre de soins, ce processus s'est traduit par une transformation en profondeur de la formation initiale, tant dans sa structuration que du point de vue des savoirs mobilisés.

La mise en place d'une formation universitarisée en 2009, marquée par des capacités d'adaptation aux situations professionnelles rencontrées plus que par des savoirs prêts à l'emploi (Paquay et al., 2000), a ainsi affirmé l'exigence d'une professionnalité infirmière s'appuyant sur des savoirs académiques et le développement de démarches intellectuelles d'analyse et de problématisation. Ce faisant, elle a traduit de nouvelles attentes vis-à-vis des formateurs, posant la question de leur capacité à « *créer les conditions d'une articulation, voire d'un dialogue entre les différentes formes de savoirs*» (Maubant, Roger, 2012).

Notre problématique est celle de la reconfiguration des professionnalités des formateurs, à l'épreuve de la transformation du métier infirmier en une profession autonome. Nous nous intéressons plus particulièrement à la manière dont ils ont pu investir leur métier après 2009 dans le cadre des unités dites d'intégration, positionnées sur chacun des 6 semestres de la formation, dont l'objectif est de « *permettre à l'étudiant d'utiliser des concepts et de mobiliser un ensemble de connaissances* » (Décret du 31/07/09 relatif au diplôme d'Etat infirmier) dans l'analyse de situations professionnelles.

Nous considérons à la suite de Perrenoud, qu'à travers la valorisation de certains savoirs et démarches intellectuelles, s'exprime une forme de rapport au monde, à la profession et aux savoirs qu'elle suppose (Perrenoud, 2008). Selon nous, leur socialisation professionnelle en tant qu'infirmier (leur métier d'origine) puis en tant que formateur s'est opérée dans des systèmes de valeurs et de référence antérieurs à la réforme de 2009, plus situés sur le métier que la profession.

Nous concevons leur rapport au savoir, aux métiers d'infirmier et de formateur, comme une disposition constitutive de leur *habitus*, à la fois stable et amenée à évoluer, influençant en grande partie leurs manières d'être et d'agir, plus particulièrement leur compréhension des attentes institutionnelles et réglementaires vis-à-vis de leur professionnalité. Dès lors, comment s'y prennent-ils aujourd'hui pour répondre aux attendus de la professionnalisation infirmière ? Quels savoirs ont-ils investi, surinvesti ou au contraire désinvesti dans leurs enseignements et dans les évaluations de ces unités d'intégration ? En quoi ces éléments pourraient-ils être déterminants de formes différenciées de mise en œuvre de la réforme de 2009 ?

Notre corpus est constitué d'entretiens semi-directifs, de supports et plans de cours, grilles de correction et d'évaluation annotées (productions de ces formateurs), de travaux d'étudiants.

Leur analyse nous a conduit à distinguer trois constellations composées d'éléments caractérisant les différents rapports aux métiers d'infirmier et de formateur, à la formation (Charlot et al. 1992), permettant d'identifier trois catégories de formateurs.

Nous proposons dans notre intervention de présenter ce que nous considérons comme des effets inattendus de l'universitarisation pour le législateur, des formations aux métiers de la relation à autrui, à savoir l'existence de formes différenciées de mise en œuvre de la réforme de 2009, en lien avec les différentes formes de rapport au savoir et aux métiers. Nous nous intéressons particulièrement au repli opéré par les formateurs sur une approche ingéniérique, que nous relions à une difficulté à faire évoluer leur *habitus* dans une contexte de changements majeurs de leur environnement de travail.

Bibliographie :

Bourdoncle, R. (2007). Universitarisation. *Recherche et formation*, 54, 135-149.

Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues…Et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

Noël-Hureaux, E. (2005). Les formateurs en soins infirmiers entre expertise du métier et pédagogie. *Education permanente*, 165, 189-199.

Roman-Ramos, V., Eymard, C. (2011). Rapport au savoir et formation – Quand une infirmière s'engage dans un cursus universitaire. *Recherche et Formation*, 66, 37-48.

Rothier-Bautzer, E. (2012). Formation des soignants en France : la difficile émergence de nouveaux modèles. *Les Tribunes de la santé*, 36, 83-88.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36.

CO n°77 : DYNAMIQUES SOCIO-AFFECTIVES AU SEIN D'UN GROUPE-CLASSE : LE ROLE DU SENTIMENT DE SECURITE

Auteur.e.s : Zoe I. ALBISETTI - Département des sciences de l'éducation et de la formation, Suisse

Résumé :

Dans le cadre de notre thèse, nous nous intéressons à la manière dont les élèves évaluent leur groupe-classe d'un point de vue socio-affectif. L'originalité de notre étude réside dans la volonté d'appliquer au milieu scolaire la notion de sécurité psychologique introduite dans la littérature scientifique pour étudier le fonctionnement des équipes de travail (Edmondson, 2003; Edmondson & Lei, 2014). L'idée sous-jacente au concept stipule que la manière dont les individus interprètent et anticipent les réactions de leurs collègues influence le degré selon lequel ils osent participer au sein du groupe pour s'améliorer ou pour mieux comprendre. Ainsi, des actions telles que demander de l'aide, admettre ses erreurs ou exprimer ses idées, bien que soutenant l'apprentissage et le développement de la personne, peuvent être inhibées lorsque l'individu les associe à une prise de risque trop importante pour son image.

En considérant que toute interaction entre individu et contexte suscite des perceptions particulières (Wanless, 2016) et que les sentiment développés portent par la suite à anticiper les actions d'autrui et à adapter les siennes (Wagener, 2015), il émerge l'intérêt de saisir quels sont les impacts d'une certaine évaluation du groupe-classe sur la manière d'être et d'agir de l'élève. Nous ciblons alors nos recherches sur la lecture anticipatoire des possibles réactions des camarades et de l'enseignant, laquelle est censée favoriser ou inhiber la mise en place de comportements soutenant le processus d'apprentissage de l'élève.

Des recherches exploratoires nous ont permis de sélectionner des dimensions censées distinguer le sentiment de sécurité des élèves, à savoir : la perception d'être aidé, de pouvoir admettre ses erreurs, d'avoir la possibilité de s'exprimer librement ainsi que d'être impliqué dans la violence entre camarades. Chaque dimension a été conçue de manière à être étudiée à la fois en tant que condition de classe (garantie par les pairs et par l'enseignant) et comme comportement commis en fonction du degré de sécurité perçu. Ainsi, nous avons créé un modèle inédit sur la base duquel nous avons planifié une récolte de données mixte et longitudinale (dès avril à décembre 2018) visant à étudier le sentiment de sécurité en milieu scolaire en lien avec d'autres variables tels que les buts scolaires, les buts sociaux et la sociométrie. La récolte de données se fait dans trois classes d'une école secondaire de la Suisse italienne : les participants inclus sont 58 élèves, trois enseignants de classe et deux enseignants de soutien pédagogique.

L'aspect mixte et longitudinal de l'étude soulève l'intérêt de monitorer l'évolution du fonctionnement socio-affectif des groupes (par exemple, en surveillant le risque d'émergence d'un bouc émissaire au sein d'une classe) et d'offrir aux élèves la possibilité d'exprimer leurs sentiments dans un espace confidentiel (des demandes d'aide ont été avancées). Les résultats nous permettent aussi d'étudier les évolutions du sentiment de sécurité au niveau d'élèves au singulier ou de classes. Par exemple, une classe a connu une diminution significative dans tous les indices de sécurité touchant au comportement de l'enseignant. Un tel changement de perception pourrait s'expliquer suite à une intervention de la part de l'enseignant nécessaire pour faire face à une situation de victimisation.

La suite de la récolte de données offrira d'ultérieurs résultats pour saisir l'émergence et le développement du sentiment de sécurité des élèves, un concept que nous proposons d'introduire dans le milieu scolaire pour relever les aspects moins visibles du vécu scolaire des élèves liés à la perception du groupe-classe. Les apports de notre recherche sont ainsi censés offrir des éléments pour comprendre les dynamiques socio-affectives de classe sous un angle inédit et ouvrir des pistes pour penser à des interventions favorisant la mise en place de comportements apprenants.

Bibliographie :

Edmondson, A. C. (2003). Managing the risk of learning: Psychological safety in work teams. In M. A. West, D. Tjosvold, & K. G. Smith (Eds.), *International handbook of organizational teamwork and cooperative working* (pp. 255–276). Chichester, UK: John Wiley & Sons.

Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, *1*(1), 23–43.

Wagener, B. (2015). L'autorégulation conjointe de la cognition et des émotions : quel impact sur les apprentissages ? Voix Plurielles, *12*(1), 82–103.

Wanless, S. B. (2016). The role of psychological safety in human development. Research in Human Development, *13*(1), 6–14.

CO n°79 : DE LA DESORIENTATION ADOLESCENTE A L'ORIENTATION SCOLAIRE

Auteur.e.s : Pascaline TISSOT - Université Paris 8 - CIRCEFT - CLEF-apsi, France

Résumé :

Je souhaiterais, dans cette communication, interroger l'espace de mise en tension que provoque la rencontre de la désorientation adolescente et l'injonction scolaire à s'orienter au regard des tensions qui traversent l'école. Cette thématique sera dépliée dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation.

La traversée adolescente marquée par les signifiants « sortir, partir, errer » met en scène le passage d'une rive familiale à une rive sociale. Dans le même temps l'élève fait une autre traversée pour passer d'une rive scolaire à une rive professionnelle, celle de la forme scolaire marquée par les signifiants « s'orienter, se ressaisir, réagir ». Alors que l'adolescent est assailli par une pulsionnalité qui s'exprime souvent par le corps, l'élève tente de trouver de nouveaux points de repère pour s'orienter dans la forme scolaire afin de se situer, s'orienter, se déterminer, s'affirmer. La mise en tension de ces deux traversées propulse l'élève adolescent dans une course d'orientation ayant pour finalité de l'aider à grandir, à s'insérer dans un monde social et professionnel. Toutefois, cette injonction scolaire à s'orienter arrive au moment même où le sujet en quête de lui-même traverse une zone de turbulence à laquelle, comme le préconise Freud (1905) il faudrait laisser du temps. De plus, notre contemporanéité, affectée par des repères symboliques de plus en plus flous rend complexe cette recherche d'itinéraire. Si les élèves en réussite scolaire trouvent dans l'institution des repères dont ils s'emparent ou non pour poursuivre leur projet identificatoire, la tâche semble plus complexe pour les élèves en difficultés scolaires qui font l'expérience d'une impossibilité à se projeter, à élaborer leur projet fictionnel d'avenir. C'est à partir de l'analyse de groupe de parole à médiation avec des élèves de troisième (extrait d'un corpus de matériaux recueilli dans le cadre de ma recherche doctorale) que je souhaiterais mettre au travail cette hypothèse. L'enjeu adolescent réside dans une transition où le sujet passe d'un discours infantile référé à l'Autre parental à un discours référé à l'Autre social (Lesourd, 2005). Ce passage sous-tendu par le retour des enjeux œdipiens sur une scène génitalisée plonge l'adolescent dans une désorientation l'obligeant à un remaniement psychique pour retisser son fantasme. Ne se reconnaissant plus forcément dans ce corps qui change, errant entre l'Autre parental et l'Autre social (Méloni et Petit, 2015), il se retrouve en panne de référence à la loi (Rassial, 1996) qui le pousse à trouver un nouveau lieu de l'Autre pouvant faire abri. Pour se réinscrire dans l'Autre, l'adolescent est amené à trouver d'autres identifications que celles ancrées dans les imagos parentales. C'est par l'identification à un autre adulte porteur de la loi symbolique, l'enseignant par exemple, que l'adolescent pourrait trouver ce passage pour sortir de l'enfance. Mais, alors que pour grandir et trouver de nouveaux repères l'adolescent a besoin de se confronter à l'adulte (Winnicott, 1975), les enseignants sont parfois démunis par l'attaque du lien pédagogique que l'adolescent met en scène au travers de divers actingout. Les mises en actes par lesquels les élèves s'affirment face aux enseignants, qui selon eux « les provoquent », ne traduisent-ils pas la recherche d'un adulte responsable en place de répondant, au sens de Laurence Gavarini et Ilaria Pirone (2015), c'est-à-dire un adulte capable de répondre ?

Le fil rouge de cette communication suivra l'hypothèse suivante, l'attaque du lien éducatif et social à l'adolescence semble être une façon de se repositionner dans la recherche d'un lieu : le lieu de l'Autre.

Bibliographie :

Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle.* Paris : Flammarion. (2011).

Gavarini, L. et Pirone, I.(2015). De l'enfant freudien à Télémaque : retour aux fondamentaux de la psychanalyse dans nos enseignements. *Nouvelle revue de psychosociologie* N°20. (p.113-126).

Lesourd, S. (2005). *La construction adolescente*. Ramonville Saint-Agne : Erès. (2007).

Méloni, D. et Petit, L. (2016). Du plaisir d'étudier au plaisir de travailler. *Cliopsy, 15,* p.59-71.

Rassial, JJ. (1996). L*e passage adolescent*. Toulouse : Erès. (2010).

Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard. (2016).

CO n°82 : PHILOSOPHER AVEC LES ADOLESCENTS AU COLLEGE

Auteur.e.s : Nathalie PORTAS - CREN, Université de Nantes, France

Résumé :

Enseignante de français en collège, c'est en tant que praticienne, et dans le cadre d'un doctorat en Sciences de l'Education, que je m'interroge sur la possibilité d'introduire la philosophie au collège, comme discipline et comme pratique. Je souhaite présenter un modèle différent de la philosophie avec les enfants (modèles de Lipman et de Tozzi), qui s'ancre dans les apprentissages scolaires du collège, tout en ménageant un « oasis de pensée » (H. Arendt) ou de « décompression » (Hartmut Rosa).

Le développement des nouvelles pratiques de philosophie en France (café-philo, discussions à visée philosophique et autres...) incite à revenir à une orientation des origines : faire de la philosophie dans l'Antiquité grecque et latine, cela passe par l'oral, avec des disciples qui apprennent à penser, et à vivre. L'examen de différentes formes de "transmission" possibles dans un cadre scolaire peut conduire à formuler de nouveau le paradoxe socratique consistant à poser à travers le dialogue le constat que l'on possède un savoir qui est l'absence de savoirs, paradoxe dont nous avons connaissance par les écrits de Platon.

Il s'agira ainsi de se demander quelle est la part de la philosophie que l'on peut transmettre au collège sans dénaturer la discipline académique (celle qui est enseignée en classe de Terminale et dans l'enseignement supérieur), et quels sont les outils qui permettent d'articuler les séances d'initiation à la philosophie aux apprentissages scolaires de la fin du cycle 3 et du cycle 4.

Questionner ensemble, par exemple, dans le groupe-classe, les apprentissages scolaires scientifiques ainsi que les représentations des sciences, conduit à une transmission, qui n'est pas tant celle d'un savoir-faire que serait par exemple la démarche d'investigation, mais plutôt celle d'un savoir-être devant les savoirs. Les élèves parviennent non pas à dire ce qu'ils pensent, mais à "penser réellement ce qu'ils disent". C'est ce qui permet encore de renforcer et développer les vertus épistémiques, que sont par exemple l'impartialité, le courage intellectuel, l'équilibre réflexif… C'est dans une démarche socio-constructiviste que se situe cette pratique à visée philosophique, qui s'inscrit dans un cadre théorique partant de John Dewey et Mathew Lipman, en insistant sur les travaux des théoriciens des savoirs scolaires que sont Bernard Charlot, Michel Develay et Jacques Lévine. Les multiples outils de la philosophie avec les enfants, proposés par Michel Tozzi, François Galichet, Edwige Chirouter, sont utilisés.

Cette intervention propose d'explorer l'idée selon laquelle une pratique régulière de la philosophie au collège faciliterait d'une part le passage d'une parole subjective à une parole singulière, étoffée par un dialogue de type philosophique (visée discursive et langagière), et d'autre part permettrait d'acquérir des habitudes de pensée réflexive (visée philosophique et cognitive). Pour finir, il s'agit d'examiner comment savoirs scolaires et représentations sont convoqués par les adolescents dans le cadre sécurisant d'une communauté de recherche philosophique (visée épistémologique). Plusieurs dispositions ou habiletés sont mises en œuvre par les adolescents et renforcées, accompagnant le développement de leur pensée au regard du monde et des contenus de savoirs reçus durant le cycle 4, permettant notamment de lier des champs disciplinaires voisins entre eux, de manière transversale, afin de converger vers les attentes socle commun de connaissances, compétences et culture. Le fait qu'une initiation à la philosophie permette de construire ou renforcer les vertus épistémiques est avancé comme hypothèse de recherche. C'est donc un savoir-être devant les savoirs, plus qu'un savoir-faire, qu'il s'agit d'apporter aux adolescents. Un corpus de cinq à dix séances de philosophie au collège sert d'appui à une analyse qualitative des données, selon les axes langagier, philosophique et épistémologique.

Bibliographie :

Arendt, H. (1972, 1989). La crise de la culture. Paris : Gallimard

Astolfi, J-P. (2008). La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre. Paris : ESF.

Auguet, G. (2005). De la discussion à visée philosophique à la situation de parole idéale. Spirale 35. Villeneuve d'Asq : Université de Lille 3

Auguet, G. (2005). Quels outils pour analyser une discussion à visée philosophique ? Diotime l'Agora n°25. Montpellier : CRDP Montpellier

Bucheton, D., Soulé, Y., Tozzi, M. (2007). Littérature de jeunesse et débats réflexifs, Sceren, col.Argos.

Charlot B. (1997). Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie. Paris : Anthropos.

Chirouter, E., (2008). « A quoi pense la littérature de jeunesse ? Portée philosophique de la littérature et pratiques à visée philosophique au cycle 3 de l'école élémentaire », Doctorat

Sciences de l'Éducation, sous la direction de Tozzi M. U. Montpellier III. 485 p.

Dewey J. (1993). Logique. La théorie de l'enquête. Paris : PUF.

Lipman, M. (1995). A l'école de la pensée (trad. De l'anglais par Nicole Descortes). Bruxelles : De Boeck Université.

Pouivet, R. (2008). Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation. Education et didactique, vol.2, n°3.

Rosa, H. (2012). Aliénation et accélération. Paris : La Découverte.

CO n°84 : ELITE SCOLAIRE ET EPS : QUEL AVENIR POUR LA RECHERCHE ET LA FORMATION ?

Auteur.e.s : Sarah POCHON - URePSSS-SHERPAS- Université d'Artois, France

Résumé :

Cette communication s'appuie sur une enquête menée dans un lycée d'élite et interroge les intérêts qu'il y a pour la recherche, d'investiguer les hautes sphères de l'excellence scolaire. Le travail doctoral démarré en 2012 et terminé en 2018, s'est en effet consacré à l'Education Physique et Sportive (EPS) enseignée dans un établissement des « beaux quartiers » de la capitale, le lycée Henri-IV. En reposant sur une démarche ethnographique et inductive, l'enjeu du travail était de décrire l'activité des enseignants d'EPS confrontés à un public caractéristique de « l'élite lycéenne » (Dutercq & Daverne, 2009). En se situant à l'interface d'objectifs institutionnels clairement affichés et de dispositions incorporées susceptibles de les influencer dans les curricula qu'ils sélectionnent et transmettent, comment les enseignants d'EPS construisent-ils leur leçon ? Sur quelles modalités de pratique celle-ci repose-t-elle ? Quels savoirs choisissent-ils prioritairement d'enseigner à ces élèves qui ont parfaitement appris leur « métier d'élève » (Perrenoud, 1986) ? En nous inscrivant dans un cadre que nous qualifierons de socio-ethno-didactique, qui trouve ses racines dans la socio-didactique de Marie-Paule Poggi (2012), notre cadrage théorique fait appel à des concepts forgés par la sociologie du curriculum, la sociologie descriptive et la didactique de l'EPS. Nous avons donc situé la discipline dans ses conditions locales et sociales pour saisir les influences susceptibles de s'exercer sur les enseignants en collectant des données « au plus près des acteurs, de leurs situations et des contextes dans lesquels ils agissent et interagissent » (Guigue, 2014). En nous appuyant sur des enquêtes de terrain (passations directes de questionnaires, observations in situ de l'établissement et des leçons d'EPS et entretiens semi-directifs) tournées en priorité vers les élèves et les enseignants d'EPS, la communication propose de partager « les découvertes » faites sur ce terrain de l'excellence scolaire. Le travail met en avant la persistance des inégalités scolaires dans le cadre de l'EPS en montrant l'inégale distribution des contenus, des savoirs et des compétences selon les types d'établissement. Cependant, face à une EPS « cadencée » et des leçons « qui vont vite », face à une EPS qui cumule les savoirs en étant « secondée » par les élèves, curieusement, de prime à bord, on ne se retrouve pas face à une proposition professionnelle véritablement atypique. Si les leçons d'EPS se déroulent dans un cadre scolaire qui cumule les « effets contextuels » (Duru-Bellat, 2002), les modes organisationnels des leçons renvoient malgré tout à une logique structurelle commune aux leçons d'EPS qui se déroulent dans les établissements dits « difficiles ». Fallait-il donc réaliser ce travail sur un lycée d'élite pour apprendre que l'EPS enseignée dans cet établissement, relève d'une certaine forme de classicisme ?

La synthèse des résultats que nous présenterons, nous conduira à discuter du rôle joué par l'EPS dans la formation de l'élite lycéenne et de l'avenir de la recherche en direction des élites scolaires. Quel sont les intérêts d'enquêter auprès des élites scolaires lorsque l'on découvre que l'excellence scolaire peut-être le résultat d'une activité ordinaire, répétée et qualitative (Chambliss, 2010) plutôt que le produit d'une activité professionnelle innovante ? Quel est l'avenir de l'ethnographie scolaire en direction des élites si les enquêtes permettent d'y découvrir un enseignement traditionnel et classique ?

Bibliographie :

Chambliss, D. (2010). La banalité de l'excellence : enquête ethnographique sur la stratification (de la natation) et les nageurs olympiques. *Sciences sociales et sport, 3*(1), 45-75. doi:10.3917/rsss.003.0045.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école: Genèse et mythes.* Paris, France : Presses universitaires de France.

Dutercq, Y. et Daverne, C. (2009). Les parcours composites de l'élite lycéenne: Comment se préparer pour un monde incertain ?. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 42*(4), 17-37. doi:10.3917/lsdle.424.0017.

Guigue, M. (2016). *Ethnographies de l'Ecole. Une pluralité d'acteurs en interaction.* Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Perrenoud, Ph. (1986). La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. *Revue française de sociologie.* Genève-Paris: Droz.

Poggi, M. P. (2012). *Recherches en EPS : tentative de problématisation sociologique. Vers une approche socio-didactique,* note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, université de Franche-Comté.

CO n°85 : LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE SUPERIEUR EN SCIENCES NATURELLES : ETUDE LONGITUDINALE EN FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES

Auteur.e.s : Hichem DAHMOUCHE, Sabine KAHN - Université Libre de Bruxelles, Belgique

Résumé :

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la formation des enseignants du secondaire supérieur consiste en une année d'agrégation[1] à la suite d'un master disciplinaire. Or, l'état de pénurie chronique d'enseignants de sciences naturelles (physique, chimie, biologie) fait que bon nombre d'enseignants sont recrutés pour ces cours alors qu'ils ne possèdent aucun titre pédagogique et donc pas l'agrégation (Delvaux et al., 2013). Ainsi quand ils suivent cette formation[2], ils possèdent déjà une expérience pédagogique. Se retrouvent ainsi, dans le même flux d'étudiants à l'agrégation, des étudiants « primo-arrivants » (ou néophytes) et des étudiants ayant déjà une expérience d'enseignement.

Il s'agira pour nous de repérer les effets de la formation à l'enseignement chez ces deux populations. Leur présence conjointe offre une occasion de documenter les effets de cette formation indifférenciée en permettant une mise en relief de l'identique et du différent. Les étudiants n'ayant pas leur propre expérience de pédagogue reçoivent-ils la formation de la même façon que les enseignants étudiants ? Alors que le discours pédagogique de la formation précède un choc de réalité (Van Zanten, 2001 ; Barrère, 2017) qui s'opère en fin de formation chez les premiers, chez les autres, ce discours peut sembler en décalage avec les représentations pédagogiques construites durant la pratique d'enseignement. À terme, ces décalages pourraient prendre une importance particulière en Fédération Wallonie-Bruxelles puisque l'état de pénurie chronique s'accompagne d'un abandon massif des nouveaux enseignants (Delvaux et al., 2013) dont un des motifs principaux concerne les conditions de travail en classe (De Stercke, 2014). Il serait donc particulièrement important de documenter ce/ces décalage(s) ainsi que les évolutions dans les pratiques et les conceptions que pourraient, ou non, faire ces différents publics afin de mieux comprendre le

phénomène de « décrochage » des nouveaux enseignants, voire de penser la formation en fonction de ce (ces) décalage(s).

Pour répondre à cette question, nous procéderons à des entretiens avec un échantillon de la cohorte des étudiants de l'agrégation à l'enseignement secondaire supérieur en sciences naturelles au sein d'une université belge francophone à deux moments clefs : en début d'année, c'est-à-dire à l'entrée dans la formation, et à la fin de cette formation, après les stages actifs. Nous nous intéresserons également aux préparations des leçons devant être prestées durant les stages dans la mesure où elles constituent des supports concrets sur lesquels nous pourrons discuter des injonctions perçues en éventuel décalage avec les contraintes de l'environnement d'enseignement.

Si l'on pourrait s'attendre à une réception différente du discours de la formation entre les deux populations, les premiers entretiens déjà menés montrent, à ce jour, une certaine « acceptation » de ce discours. Alors que les attentes, clairement exprimées, des étudiants semblent en décalage avec les apports essentiellement théoriques de la formation puisque nos données indiquent que ces attentes sont plutôt dans le registre du pragmatique (ex : gestion du temps à partager entre emploi et formation ; attente d'outils pour la gestion de la classe), nous ne pouvons pas dire, pour l'heure, ce que masque cette apparente « acceptation » du discours de la formation. Les analyses des matériaux de la première série d'entretiens sont en cours.

[1] Une autre possibilité est d'effectuer un master à finalité didactique mais cette filière est très peu fréquentée par les étudiants.

[2] Le motif principal étant de « régulariser la situation » de l'enseignant en vue d'une nomination.

Bibliographie :

Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Malakoff, France : Armand Colin.

De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : La relève issue des Hautes Ecoles* (thèse de doctorat, Université de Mons, Belgique). Récupéré de ResearchGate à l'adresse : https://www.researchgate.net/publication/262785640_Perseverance_et_abandon_des_enseignants_debutants_La_releve_issue_des_Hautes_Ecoles

Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 92.

Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris, France : Presses universitaires de France.

CO n°87 : LES TABLES REGIONALES D'EDUCATION INTERORDRES AU QUEBEC OU L'EXPERIENCE D'UN ESPACE COLLABORATIF D'ACTION PUBLIQUE

Auteur.e.s : Carole LANOVILLE - Université du Québec à Montréal, Canada

Résumé

Dans les années 1990, le Québec entreprend une régionalisation de l'éducation avec comme toile de fond une baisse démographique marquée dans plusieurs régions, un besoin croissant de main-d'œuvre qualifiée (Robitaille et Régimbald, 2008) et une situation économique précaire nécessitant

une rationalisation de l'offre de formation dans une optique de complémentarité régionale (Moreau, 1997). C'est ainsi que certaines régions se mobilisent en créant des tables régionales d'éducation interordres (TREI) qui, en 2005, font l'objet d'une recommandation au ministre de l'Éducation dans le Rapport sur l'accès à l'éducation à l'effet de les consolider là où elles existent et d'élargir leur implantation dans toutes les régions en les ouvrant à une représentation de la société civile. La réponse ministérielle se traduit en 2006 par le lancement du Plan de rapprochement en matière de formation professionnelle et technique qui propose trois chantiers de rapprochement entre le milieu éducatif et les partenaires régionaux. Les tables reçoivent alors le mandat de positionner l'éducation comme acteur clé du développement régional.

Au cours des dernières décennies, un nouveau postulat est apparu dans la recherche sociologique sur les organisations publiques. Thoenig (2005) parle du passage de la recherche stato-centrée intéressée à la mise sur agenda (Jones, 1970) ou aux modalités de l'intervention publique (Lowi, 1972) à la recherche sur l'action publique. Celle-ci suppose que la société civile occupe une large place dans le processus de fabrication d'une politique publique. L'action publique met en scène une diversité d'acteurs qui vont développer des relations d'intensité variées (Keast et Mandell, 2014) au sein d'organisations soumises à de nombreuses tensions. Cet ambitieux programme de recherches s'intéresse aux dynamiques organisationnelles, interorganisationnelles et multiniveaux (Sabatier, 2000) dans un contexte d'incertitude et de complexité (Klijn et Koppenjan, 2004, 2016). Bien que les recherches de Huxham (1996, 2003), Huxham et Vangen (2000, 2004, 2005, 2006, 2014) montrent que les expériences collaboratives amènent autant de situations d'inertie que d'avantages perçus, la polysémie des concepts de collaboration et de gouvernance collaborative demeure.

Peu d'études ont documenté les dynamiques au sein d'instances d'action publique où les acteurs éducatifs sont appelés à exercer leur leadership. Les TREI sont des instances régionales autonomes et indépendantes du ministère de l'Éducation qui assurent une action concertée, notamment en établissant les enjeux et les priorités régionales en matière d'éducation. Leur gouvernance, leur composition et leur mode de fonctionnement varient régionalement. Notre recherche doctorale s'est intéressée à la construction de la gouvernance et de la gestion des TREI en prenant en compte leurs conditions spécifiques et ce, du point de vue de ces acteurs en réseau. En réalisant une étude multicas auprès de trois TREI et en s'appuyant sur deux cadres d'analyse, la théorie de l'avantage collaboratif et les trois « I » (Palier et Surel, 2005), notre thèse montre que la présence d'un référentiel commun régional favorise la collaboration sans pour autant assurer la pérennité de l'instance. Ce sont les dispositifs de gestion en place, principalement l'efficacité des mécanismes de gestion des risques et l'autonomisation face à l'État qui permettent le maintien des activités dans le temps (Lanoville, 2017).

L'atelier présentera les principaux résultats de la thèse, notamment l'importance du secteur et du territoire, et sera l'occasion d'échanger sur la gouvernance collaborative en contexte éducatif régional, ses différentes dimensions et son avantage perçu.

Bibliographie :

Keast R., Mandell, Myrna (2014). « The collaborative push : moving beyond rhetoric and gaining evidence ». Journal of Management & Governance, 18, 9-28.

Huxham, Chris (dir.) (1996). *Creating Collaborative Advantage*. Londres : Sage Publications.

Huxham, Chris, Vangen, S. (2005). *Managing to Collaborate. The theory and practive of collaborative advantage*. New York : Routledge.

Klijn, Erik-Hans et Koppenjan, Joop (2016).*Governance Networks in the Public Sector*. New York : Routledge.

Palier, Bruno, Surel Yves (2005). « Les « trois I » et l'analyse de l'État en action ». *Revue française de science politique*, 55(1), 7-32.

Vangen, Siv, Huxham, Chris (2014). « Building and Using the Theory of Collaborative Advantage ». Dans Keast, Robyn, Mandell Myrna et Agranoff Robert (dir.). *Network Theory in the Public Sector. Building New Theoretical Frameworks*, (p. 51-67). New York : Routledge.

CO n°88 : EMERGENCE D'UN COLLECTIF APPRENANT CHEZ LES FORMATEURS EN SOINS INFIRMIERS UTILISANT LA SIMULATION CLINIQUE DANS LEUR DISPOSITIF DE FORMATION

Auteur.e.s : Florence POLICARD - CREF Université Paris Nanterre, France

Résumé :

La simulation clinique pleine échelle (SCPE) est une modalité pédagogique en plein essor dans la formation des futurs infirmiers. Basée sur l'apprentissage expérientiel et la conceptualisation dans l'action (Pastré, 2005), elle est considérée par les formateurs comme un format complexe à utiliser, en particulier en termes d'ingénierie pédagogique et dans la conduite du débriefing qui suit la situation simulée. Relevant de la gestion d'un environnement dynamique ouvert (Samurçay et Rogalski, 1998), par nature incertain, la SCPE peut constituer pour ces formateurs une opportunité de développement professionnel.

La présente contribution, issue d'une recherche doctorale, s'ancre dans la théorie sociocognitive de Bandura (1977) et mobilise le courant du Workplace Learning de Billett (2001). Il est question ici de regarder l'influence de l'environnement (notamment social) sur l'engagement dans l'activité SCPE des formateurs (De Ketele, 2013) et d'observer comment cet engagement individuel vient en retour produire du collectif (Caroly et Barcellini, 2013), voire de la compétence individuelle et collective (Le Boterf, 2011).

Notre approche est compréhensive et s'inscrit dans une perspective herméneutique. L'étude, qualitative, s'est déroulée auprès de trois équipes pédagogiques d'instituts de formation en soins infirmiers et porte sur seize formateurs. Ceux-ci ont été rencontrés à quatre reprises au cours d'entretiens semi-directifs, d'observations lors de conduite de séances de simulation et d'entretiens d'autoconfrontation, sur une période de vingt mois. Dans chacun de ces instituts, l'activité est structurée en groupe projet (certains formateurs en sont référents), mais tous les formateurs de l'équipe animent ces séances de formation.

Nos résultats mettent en exergue le rôle déterminant du collectif de pairs vu comme une affordance sociale (Bourgeois, 2013) disponible et accessible pour être utilisée comme ressource de développement pour ces formateurs. Cependant, des différences apparaissent entre les trois équipes, en fonction des choix organisationnels de fonctionnement de ce collectif restreint. Le degré d'ouverture (De Ketele, 2010) du groupe aux autres formateurs semble agir comme facteur modérateur sur l'utilisation effective par ces derniers de ces affordances sociales. Plus le groupe projet est ouvert (partageant ses prérogatives et collaborant dans l'activité d'ingénierie pédagogique

notamment), plus celui-ci apparait comme un facteur environnemental de maintien de l'engagement dans la durée et plus le groupe est utilisé à la fois par ses membres et par les non-membres pour apprendre et se développer ensemble. Il existe ainsi des espaces de pratiques partagées, formels et informels, dans lesquels ces formateurs s'engagent pour réfléchir ensemble, construire ensemble, développer un monde commun de savoirs sur, par et pour la pratique, et façonner leur soi professionnel au regard d'une philosophie sur laquelle ils se rejoignent. Les répertoires de ressources, pragmatiques et idéologiques, fonctionnent alors comme des construits sociaux appropriés par chacun en fonction de ses propres compréhensions, dispositions et intentions, et reconfigurés chaque fois de façon singulière en situation. Selon le degré d'ouverture du groupe, cette singularité sera comprise et acceptée par les autres comme un signe de complémentarité, ou bien sera considérée comme contrevenant au référentiel prescrit par le groupe. Nous discuterons alors des environnements capacitants, autrement dit favorables au pouvoir d'agir, « permettant aux individus de développer de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences, d'élargir leurs possibilités d'action et de contrôle sur la tâche et l'activité » (Fernagu-Oudet, 2014). En ce sens, il s'agit de réfléchir à la manière dont les environnements SCPE contribuent à mettre les individus en capacité de s'engager et de se développer collectivement.

Bibliographie :

Bandura, A. (1977/1980). L'apprentissage social (Traduit de l'anglais par). Bruxelles, Belgique: Mardaga

Billett, S. (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. Journal of Workplace Learning, 13(5), 209-214.

Bourgeois, E. (2013). Conclusion. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.). Dans L'engagement professionnel en éducation et en formation (p. 175-183). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur Caroly et Barcellini, 2013).

De Ketele, J.-M. (2010). L'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur : Des chemins de traverse aux avenues institutionnelles. Revista portuguesa de pedagogia. 30, 7-24.

De Ketele, J.-M. (2013). Introduction. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.). Dans L'engagement professionnel en éducation et en formation (p. 7-21). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Fernagu Oudet, S. (2014). Agir collectif et environnement capacitant, Education Permanente, hors-série AFPA.

Le Boterf, G. (2011). Construire les compétences individuelles et collectives, 5ème édition, Paris, France: Editions d'organisation.

Pastré, P. (2005). Apprendre par la résolution de problèmes : le rôle de la simulation. In P. Pastré (Ed.), Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels (pp. 17-40). Toulouse : Octarès.

Rogalski, J., et Samurçay, R. (1998). Exploitation didactique des situations de simulation. Le travail humain, 61(4), 333-359.

CO n°90 : ANALYSE COMPAREE DU CONTENU ET DE LA QUALITE DES OBJECTIFS DU PLAN D'INTERVENTION AU QUEBEC, EN FRANCE ET EN BELGIQUE

Auteur.e.s : Philippe TREMBLAY, Enkeleda ARAPI - Université Laval, Canada

Résumé :

Les élèves en difficultés ayant des besoins d'aide supplémentaires bénéficient considérablement de la mise en œuvre du plan d'intervention (PI) (Pretti-Frontczak et Bricker, 2000). Au Québec, le PI est considéré comme un outil de planification des interventions qui vise à répondre aux besoins particuliers d'une élève en difficulté ou handicapé. Plusieurs auteurs tentent de cerner les composantes qui constituent cet outil. Bateman et Linden (2012) et Christle et Yell (2010) brossent globalement une liste de huit composantes qui doivent composer le PI. À titre d'exemple, les composantes telles que « le profil de l'élève », « les forces de l'élève », « les besoins de l'élève », « les objectifs et les buts annuels », « méthodes et stratégies intervention », « les ressources » etc. sont présentes dans la formulation d'un PI. Parmi ces composants « les objectifs et le but » ont attiré l'attention des chercheurs, car les objectifs servent à planifier une situation d'enseignement, d'intervention ou d'apprentissage pour répondre aux besoins de l'élève en difficulté. Plus précisément, un objectif décrit l'habilité, la connaissance et/ou l'attitude que l'élève démontrera ou manifestera suite à une expérience d'apprentissage ou d'intervention pédagogique susceptible de permettre à l'élève d'atteindre les apprentissages attendus dans son cursus scolaire (Myara, 2017). D'ailleurs, plusieurs chercheurs se sont intéressés au processus de développement et de mise en œuvre du PI, en analysant particulièrement la qualité de la formulation des objectifs (Gallagher et Desimone 1995 ; Sanches-Ferreira et al. 2013). Ces recherches relèvent notamment la nécessité d'améliorer la formulation des objectifs en constatant que lorsque les objectifs sont présents dans le document, ils ont souvent une formulation lacunaire et inappropriée, ou encore demeurent trop peu nombreux ou trop vagues. Au niveau francophone on trouve peu d'information quant à la qualité et au contenu de la formulation des objectifs dans le PI. L'objectif de cette recherche est d'analyser la forme et le contenu des objectifs inscrits dans les plans d'intervention de trois systèmes scolaires francophones, le Québec, la France et la Belgique (Fédération Wallonie-Bruxelles).

Cette communication repose sur un devis de recherche qualitatif. Plus précisément, nous avons procédé à une analyse du contenu (Miles et Haberman, 2009). Nous avons analysé 90 plans d'interventions (n=30 pour chaque système scolaire) provenant des trois systèmes scolaires francophones étudiés. Les analyses ont été menées à l'aide du logiciel QDA Miner et au total ont été analysé 275 objectifs. Une matrice d'analyse des objectifs présents dans le PI a été élaborée en s'inspirant du modèle de Lucas et al. (2012) à partir des critères suivants: 1) l'objectif fait référence à un domaine d'habilité de l'élève (scolaire, sociales, etc.) ; 2) l'objectif est spécifique ou pas à l'élève ; 3) l'objectif est mesurable et observable ; 4) l'objectif est formulé dans un langage positif ; 5) l'objectif est temporellement défini (une période de temps est précisée pour atteindre l'objectif); 6) l'objectif fait référence à une mesure de réussite claire.

Les résultats montrent que chaque système scolaire a recours à un nombre relatif d'objectifs formulés dans le PI et qui varient sensiblement d'un système à l'autre. Ainsi, au Québec nous avons répertorié 51 objectifs comparativement à la Belgique avec 131 objectifs et à la France avec 93 objectifs. Dans la présente étude, nous constatons que la majorité des objectifs sont spécifiques aux difficultés de l'élève, et cela pour l'ensemble des PI analysés. Cependant des critères tel que « mesurable et observable » ou encore « mesure de réussite » sont peu présents dans la formulation

des objectifs. À titre d'exemple, le critère « mesurable » est présent en Belgique dans 50% des cas (65 objectifs sur 131) et au Québec dans 49% des cas (25 objectifs sur 51).

Bibliographie :

Bateman, B. D., & Linden, M. A. (2012). Better IEPs: How to development legally correct and education useful programs.

Christle, C. & Yell, M. (2010). Individualized Education Programs: Legal Requirements and Research Findings, Exceptionality, 18(3), 109-123.

Gallagher, J., & Desimone, L. (1995). Lessons learned from implementation of the IEP: Applications to the IFSP. Topics in Early Childhood Special Education, 15(3), 353-378.

Lucas, A., Gillaspy, K., Peters, M. L., & Hurth, J. (2012). Enhancing recognition of high-quality, functional IFSP outcomes and IEP goals: A training activity for infant and toddler service providers and ECSE teachers.

Myara, N. (2017). Le plan d'intervention: Un processus et des ententes. Editions JFD.

Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2000). Enhancing the quality of individualized education plan (IEP) goals and objectives. Journal of early intervention, 23(2), 92-105.

Sanches-Ferreira, M., P. Lopes-dos-Santos, S. Alves, M. Santos, and M. Silveira-Maia. (2013). How Individualised Are the Individualised Education Programmes (IEPs): An Analysis of the Contents and Quality of the IEPs Goals. European Journal of Special Needs Education 28: 507–520.

CO n°95 : REPRESENTATIONS ET USAGES DU NUMERIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE : ETUDE COMPARATIVE EN POLYNESIE FRANÇAISE ET EN NOUVELLE-CALEDONIE

Auteur.e.s : Severine FERRIERE (1), Zehra GABILLON (2), Rodica AILINCAI (2) - (1)ESPE de Nouvelle-Calédonie, Nouvelle-calédonie, (2)ESPE de Polynésie, Polynésie française

Résumé :

Les technologies et les outils numériques en éducation sont considérés à la fois comme une nécessité et une finalité éducative, mais également comme vecteurs d'apprentissage, d'enseignement et de changement. Si le numérique en éducation est actuellement envisagé comme une compétence professionnelle pour les enseignants et pour les élèves, cela ne conduit pas à des compétences pédagogiques effectives, et peut, par sa dimension injonctive, créer des résistances de la part du corps enseignant. En effet, les études se succèdent depuis des décennies et font état d'obstacles récurrents (Sauvé, Wright et Saint-Pierre, 2004 ; Thibert, 2012). Ils peuvent être d'ordre matériel et relèvent de dimensions politiques et institutionnelles (équipement, soutien technique et institutionnel dans les établissements, etc.), tandis que les dimensions relationnelles sont relatives à la relation enseignant.e/élève (gestion de classe, pratiques évaluatives) et conceptuelles (culturelles, attitudes, croyances). Ces obstacles sont interactionnels et cumulatifs et peuvent conduire à des postures de rejet suite à la répétition d'expériences négatives (Karsenti et Lira-Gonzales, 2011). Or, si les comportements des enseignants peuvent être influencés de manière plus importante par les représentations qu'ils ont du numérique que par les connaissances elles-mêmes (Ertmer, 2005 ; Prestridge, 2012), les plans en faveur du développement du numérique et des nouvelles technologies

en éducation ne prennent que peu en considération cette dimension représentationnelle, ce qui pourrait expliquer ensuite les obstacles à l'appropriation en contexte. Ces obstacles identifiés peuvent cependant être pensés comme des leviers, en vue de proposer un accompagnement vers une appropriation adaptée, tout en limitant l'expansion de représentations négatives (Carugati et Tomasetto, 2002). Ces réflexions nous amènent à considérer les représentations comme une construction importante à étudier par rapport à leur impact ultérieur sur les comportements et la manière d'intégrer le numérique dans les pratiques.

Nous proposons dans cette communication de présenter les résultats de la phase exploratoire d'un projet mené conjointement en Polynésie française et en Nouvelle-Calédonie. Ces deux territoires ultra-marins partagent un certain nombre de similitudes géographiques, curriculaires, de formation ainsi qu'en termes de politique éducative engagée pour un développement important du numérique en éducation. Par l'analyse de contenu d'une trentaine d'entretiens semi-directifs menés auprès de Professeurs des Écoles et de Conseillers pédagogiques sur les deux territoires (échantillonnage réalisé selon le principe de la saturation empirique et de la variation maximale), cette première phase a pour objectif de dégager des champs représentationnels et des typologies de discours en lien avec les variables géographiques et professionnelles. À travers cette étude, ancrée dans une approche compréhensive, le but est de permettre d'éviter les écueils identifiés et de proposer une formation professorale plus efficiente en fournissant des éléments profitables à la conception des programmes de formation initiale et continue des professeurs des écoles à long terme.

Bibliographie :

Carugati, F. et Tomasetto, C. (2002). Le corps enseignant face aux technologies de l'information et de la communication : un défi incontournable. Revue des sciences de l'éducation, 28(2), 305-324.

Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?. Educational technology research and development, 53(4), 25-39.

Prestridge, S. (2012). The beliefs behind the teacher that influences their ICT practices. Computers & education, 58(1), 449-458.

Karsenti, T. et Lira-Gonzales, M.L. (2011). La importancia de la motivacion y las habilidades computacionales de los futuros profesores en el uso de las tic. Revista Iberomericanande Educatiion Superior, 3(2), 116-129.

Thibert, R. (2012). Pédagogie + numérique = Apprentissages 2.0. Dossier d'actualité veilles et analyses IFÉ, 79, 1-22.

CO n°96 : L'ENSEIGNEMENT DES FORMES ET DES GRANDEURS EN GRANDE SECTION D'ECOLE MATERNELLE EN FRANCE

Auteur.e.s : Annie SOLOCH - Laboratoire CIREL-Theodile EA 4354, France

Résumé :

Cette communication est tirée d'un travail de thèse (Soloch, en cours) dont l'objet est la description de l'enseignement des formes et des grandeurs en grande section de maternelle en France. La question principale que je traiterai ici est la suivante : « A quelle discipline scolaire peut-on rattacher l'enseignement des formes et des grandeurs ? ».

En effet, même si en France, dans les programmes officiels de l'école maternelle, les contenus sont regroupés dans des domaines d'activités et non dans des disciplines, les mêmes textes officiels ainsi que les pratiques ou les discours des enseignants tendent à rattacher, ne serait-ce qu'implicitement, les contenus à telle ou telle discipline. Dans cette contribution, je vais donc essayer d'appréhender ces relations en m'appuyant sur un corpus constitué de vingt-sept séances de classe observées chez sept enseignants. J'ai étudié, à partir de ce corpus, la nature des grandeurs étudiées par les enseignants, les approches pour l'étude des formes, les liens entre formes et grandeurs, les liens entre les formes, les grandeurs et les divers domaines d'activités proposés à l'école maternelle, ainsi que les disciplines implicitement convoquées, au travers d'indicateurs tels que le matériel utilisé, les activités proposées par les enseignants, les pratiques langagières, les difficultés rencontrées.

Bibliographie :

- Brousseau Guy (2000). Les propriétés didactiques de la géométrie élémentaire. L'étude de l'espace et de la géométrie

http://hal.archivesouvertes.fr/docs/00/51/51/10/PDF/Les_proprietes_didactiques_de_la_geometrie_elementaire.pdf

- Houdement Catherine, Kuzniak Alain (2006). Paradigmes géométriques et enseignement de la géométrie, Annales de didactiques et de sciences cognitives, volume 11, Paris, IREM, p. 175-193 http://www.irem. univ-paris-diderot.fr/up/annales de didactique et de sciences cognitives/volume 11/HoudementKuzniak.pdf

- Munier Valérie, Passelaigue Dominique (2012). Réflexions sur l'articulation entre didactique et épistémologie dans le domaine des grandeurs dans l'enseignement primaire et secondaire, Tréma, p. 106-147

https://journals.openedition.org/trema/2840

- Parzysz Bernard (2001). Articulation entre perception et déduction dans une démarche géométrique en PE1, Actes du XXVIIIème colloque Inter-IREM des formateurs et professeurs de mathématiques chargé de la formation des maîtres, Tours, IREM d'Orléans-Tours, p. 99-110

http://www.arpeme.fr/documents/6956B50DB24D474F1693.pdf

- Reuter Yves, Lahanier-Reuter Dominique (2006). L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique. In Falardeau Erick, Fischer Carole, Simard Claude, Sorin Noëlle, Les voies actuelles de la recherche en didactique du français, Québec, Presses de l'Université Laval

- Reuter Yves (ed.), Cohen-Azria Cora, Daunay Bertrand, Delcambre Isabelle, Lahanier-Reuter Dominique (2007). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Bruxelles, De Boeck.

Documents institutionnels :

- BO n°3 HS 19/06/08 Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire en France

CO n°98 : LE CORPS ENSEIGNANT DES LETTRES-HISTOIRE AUX LISIERES DE L'INSTITUTION : ENTRE LIBERTE ET MARGINALISATION

Auteur.e.s : Guillaume JACQ - EA 4575, ECP (DOCTORANT), France

Résumé :

La voie professionnelle intégrée dans le système éducatif depuis la Seconde guerre mondiale s'est vite dépouillée de ses objectifs pour devenir marginalisée (Tanguy, 2016). Elle se singularise aussi bien par les étapes de sa construction que par la spécificité de ses agents aux parcours et aux statuts multiples et diversifiés (Tanguy, 1991). « Née de père inconnu » (Troger, 1989), elle a permis historiquement tant aux pouvoirs politiques qu'aux mondes économiques d'en faire une variable d'ajustement face aux enjeux nationaux.

Les travaux démontrant la proximité entre les professeurs de lycée professionnel et leurs élèves (Jellab, 2008) ne doivent pas masquer la diversité de ce corps enseignant : entre les professeurs du domaine professionnel s'inscrivant dans une logique de promotion sociale transposant leurs compétences acquises en entreprise auprès du public scolaire et ceux des disciplines générales caractérisés par leurs entrée contrariée dans le métier (Jellab, 2005). Comprendre la place occupée par les acteurs de la formation professionnelle nécessite de dévoiler leur « articulation à l'enseignement général » (Tanguy, 1989). Il s'agira donc de s'intéresser au corps le plus nombreux des professeurs de lycée professionnel, les PLP Lettres-histoire.

Dans ce contexte, quelle est l'identité de ces professeurs de Lettres-histoire en lycée professionnel ? Quelle place occupent-ils au sein du système scolaire ? Pourquoi l'entrée dans le métier de ces Lettres-histoire peut-elle être considérée comme incertaine ? Comment adaptent-ils leurs stratégies et leurs attitudes spécifiques en fonction des environnements dans lesquels ils se situent ? En quoi les conceptions de leurs missions d'enseignants de lycée professionnel au travers de leurs discours performatifs (Bourdieu, 1980b) favorisent-ils l'entre-soi consolidant ainsi les frontières déjà existantes avec les autres corps enseignants ?

Cette communication centrée sur les professeurs de Lettres-histoire en lycée professionnel prendra appui sur des entretiens et des participations observantes menés dans le cadre d'un travail de thèse. Après avoir dressé le portrait de ce corps enseignant, elle mettra en lumière les stratégies déployées par ces professeurs tout au long de leur carrière professionnelle pour assurer leurs missions disciplinaires dans une approche multi-scalaire : de l'établissement d'affectation à leur place au sein du système éducatif français. Une analyse plus fine de leurs espaces de professionnalisation mettra ainsi en évidence une territorialisation segmentée de la place de ces PLP, facteurs de renforcement des frontières entre les Lettres-histoire et les autres corps enseignants.

Dans le cadre de la bivalence inscrite dans leur statut, ces PLP Lettres histoire exploitent ainsi les marges de liberté que leur statut de dominés aux lisères du champ leur confèrent (Bourdieu, 1980a). Ils construisent ainsi leur propre identité déterminée par leurs représentations des enjeux épistémologiques, didactiques et pédagogiques aussi bien en opposition avec les autres corps enseignants que pour être acteurs de l'absence de réponses de l'Institution scolaire.

Bibliographie :

Bourdieu, P. (1980a). Le sens pratique. Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1980b). L'identité et la représentation [Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région]: Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région. Actes de la recherche en sciences sociales, 35(1), 63-72.

Jellab, A. (2005). Les « nouveaux enseignants » de lycée professionnel : un rapport « contrarié » au métier ? L'Homme et la société, 156-157(2), 147.

Jellab, A. (2008). Sociologie du lycée professionnel l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation. Lille : Presses universitaires du Mirail.

Tanguy, L. (1989). L'enseignement professionnel et technique : du présent au passé. Formation Emploi, 27(1), 5-11.

Tanguy, L. (1991). L'enseignement professionnel en France : des ouvriers aux techniciens. Paris : Presses universitaires de France.

Tanguy, L. (2016). Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école : le tournant politique des années 1980-2000 en France. Paris : La Dispute.

Troger, V. (1989). L'histoire de l'enseignement technique : entre les entreprises et l'Etat, la recherche d'une identité. Histoire, économie et société, 8(4), 593-611.

CO n°100 : LA GESTION DE L'HETEROGENEITE SCOLAIRE DANS LES ZEP, UNE QUESTION D'ETHIQUE PROFESSIONNELLE ?

Auteur.e.s : Caroline HACHE - ADEF-SFERE, France

Résumé :

Les professeurs des écoles (PE), au quotidien dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP), tentent de gérer la très forte hétérogénéité de niveau scolaire dans un climat souvent jugé difficile. En plus de faire face à des élèves en grande difficulté voire en décrochage scolaire, ils ont dans leur classe des élèves en grande réussite scolaire (EGRS), qualifiés de réussites paradoxales. Les enseignants ont donc des élèves qui sont en grande difficulté, et d'autres en grande réussite scolaire (Hache, 2016). Pourtant réunis dans une même classe d'âge, ces élèves ont des acquis scolaires très différents. La théorie de la zone proximale de développement (ZPD) de Vygotsky permet de dire que ces élèves ne partagent ni leur zone actuelle de développement ni leur zone potentiel de développement. Face à ce constat, plusieurs questions se posent. Comment les PE gèrent-ils cette forte hétérogénéité ? Comment répartissent-ils leur temps d'enseignement entre les différents profils d'élèves? Autant de choix éthiques qui renvoient les enseignants aux prescriptions de la société. Doit-on, en fonction des textes officiels lus, faire avancer ceux qui réussissent dans un milieu social qualifié de défavorisé pour leur permettre d'aller le plus loin possible ? Ou faut-il aider les élèves les plus en difficulté pour leur permettre d'acquérir tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire ?

Le terme d'éthique est présent dans les textes officiels (référentiel de compétences de 1994, réédité en 2013). Les professionnels ont l'injonction de respecter des principes éthiques sans que le terme soit défini. Comment gèrent-ils ces questions dans leur quotidien ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons mis en place une première enquête nationale à destination des PE en écoles élémentaires en ZEP. A partir des 1720 questionnaires exploitables, nous pouvons relater les choix déclarés par les enseignants pour gérer cette forte hétérogénéité scolaire ; d'une part en répondant à la grande difficulté scolaire de certains élèves ; d'autre part en adaptant leur enseignement à l'excellence des autres. A la suite de l'analyse de cette première enquête, nous avons réalisé 10 entretiens avec des PE pour reprendre plusieurs sujets tels que la définition de la réussite scolaire ou encore le temps consacré aux EGRS, sur lesquels l'outil questionnaire n'avait pas permis d'étudier la complexité. C'est donc à travers une approche mixte (quantitative et qualitative) que nous nous proposons de répondre à ces questions.

Les premières analyses montrent des profils différents d'enseignants. Les déclarations des professionnels ont été étudiées grâce à plusieurs concepts sociologiques, tels que le déterminisme social, le capital et les habitus culturels. Nos conclusions mettent en avant un réel problème d'éthique professionnelle et de déni de problématicité quant à la présence des EGRS dans les classes des PE. Les enseignants se retrouvent démunis pour gérer l'excellence dans un milieu qui est souvent pensé comme antinomique avec la réussite scolaire. La professionnalisation au sens de Bourdoncle (1993) et Wittorski est au cœur de ces travaux. Nous nous appuierons sur les écrits de Perrenoud (1993) pour parler de degré de professionnalisation dans un modèle qui n'est pas encore totalement achevé. La notion d'éducabilité de tous définie par Meirieu et la relation éthique des PE avec cette notion seront mises en débat avec les résultats de notre enquête. Nous étudierons particulièrement la définition de l'éthique appliquée telle qu'elle est définie dans les travaux de Moreau (2007) et Prairat (2009). Nous rejoignons pour finir les conclusions de Lorcerie (2014) sur la nécessité d'une réflexion sur l'éthique professionnelle au sein de la formation enseignante.

Bibliographie :

Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. Revue française de pédagogie, 105(1), 83-119.

Hache, C. (2016). Les enseignants face à la réussite scolaire des élèves en ZEP. Thèse, Aix-Marseille Université.

Lorcerie, F. (2014). La place vacante de l'éthique professionnelle dans la formation des enseignants. Diversité(177), 91-98.

Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants: déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle, 40(2), 53-76.

Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. Revue des sciences de l'éducation, 19(1), 59-76.

Prairat, E. (2009). Les métiers de l'enseignement à l'heure de la déontologie. Education et sociétés (1), 41-57.

CO n°105 : LES ROLES SOCIAUX EN EPS ENTRE LE DIRE ET LE FAIRE : UNE HISTOIRE DE PERCEPTION

Auteur.e.s : Nicolas EPINOUX, Magalie BOIZUMAULT, Isabelle PICH - LACES, France

Résumé :

Amener les élèves à développer des compétences variées, tant sur les plans moteur, méthodologique que social, tel est l'enjeu actuel du système éducatif. L'EPS n'échappe pas à cet objectif. Notre contribution se positionne au cœur d'une démarche de compréhension de l'activité des élèves et des enseignants engagés dans la mise en œuvre de rôles sociaux au sein de la leçon d'EPS. Nous proposons une entrée par la didactique professionnelle (Pastré, 2002 ; Tourmen, 2014), dans le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996). De façon transversale, ce champ interroge les relations entre faire et dire (Bruner, 1990 cité par Tourmen, 2014). Il offre une double grille de lecture : l'analyse de l'activité de travail des enseignants avant la formation et la formation par l'analyse du travail (Tourmen, 2014) dans laquelle nous nous situons. Rappelons que selon cette auteure, « dans un processus de formation ou d'enseignement, ce qui est au "centre", ce n'est ni l'élève, ni l'enseignant ou le formateur, ni le savoir, mais la situation en tant qu'espace de rencontre entre le sujet apprenant et l'intervenant éducateur à propos des apprentissages requis ». Dès lors, c'est bien la situation de classe qui nous intéresse, notamment les interactions d'un enseignant avec ses élèves, dans la mise en œuvre des rôles sociaux.

Notre méthodologie s'appuie sur l'observation d'un enseignant de collège expérimenté, N., 15 ans d'expérience, filmé à trois reprises avec sa classe de 6ème (4ème leçon d'une séquence d'enseignement de gymnastique en comportant 8) puis à deux reprises en Boxe Française (leçon 3 et leçon 6 sur 10 leçons). A l'issue de chaque leçon filmée, où N. était équipé d'un micro-cravate, un entretien d'auto-confrontation (EAC) était réalisé. Pour la séquence de gymnastique, l'enseignant annonçait former aux rôles d'observateur et de cameraman, et en Boxe Française, à ceux de coach-conseiller et d'arbitre. Deux analyses ont été effectuées : une des vidéos et une des verbatims issus des EAC. En accord avec la méthodologie de la didactique professionnelle, nous avons identifié les connaissances en acte, aussi appelées propositions tenues pour vraies sur le réel (Vergnaud, 2001) – qui semblent les plus centrales dans l'exercice d'un métier.

L'intérêt est d'identifier les représentations, les croyances de l'enseignant et chercher à les modifier, par le biais des entretiens, en « invitant au débat, à la controverse, à l'examen des conséquences et des origines de telles représentations, en un mot, un matériau vivant de la formation professionnelle » (Tourmen, 2014).

Notre dispositif est formateur et favorise le développement de l'enseignant, par une prise de conscience et une réflexivité à propos de l'analyse de son activité (Vinatier, 2012), médiée par nos échanges lors des entretiens. Notons avec Pastré, Mayen et Vergnaud (2006, p11) qui citent Samurçay et Rabardel (2004) que « l'activité en situation est à la fois productive et constructive. Le sujet ne fait pas que produire des transformations des objets du monde extérieur, il se transforme lui-même, enrichissant son répertoire de ressources ». L'utilisation même de l'outil d'entretien à plusieurs reprises nous donne à analyser des données et dans le même temps oriente le regard de l'enseignant vers de nouveaux possibles en terme d'enseignement et apprentissage.

L'analyse des trois entretiens faits à des moments différents montre une évolution des connaissances en acte et démontre surtout ces différents niveaux de perception de la réalité de l'enseignant entre ce qu'il dit, ce qu'il fait et ce au regard de son enjeu annoncé : la mise en place des rôles.

Bibliographie :

Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse sur la didactique professionnelle. Revue Française de Pédagogie, 154, 145-198.

Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions, Savoirs, 3, n° 36, p.9-40.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In Barbier, J.-M. (Ed.), Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris : PUF, 275-292.

Vinatier, I. (2012). Ce qu'apprend un maître formateur de son activité de conseil : une perspective longitudinale. Travail et apprentissages, 10, 39-61.

CO n°107 : PENSER LA FORMATION D'UN MEDIATEUR CULTUREL "NOVICE"

Auteur.e.s : Jamila AL KHATIB - UMR FAP-Hesam-Cnam, France

Résumé :

Comment est organisée la formation d'un médiateur culturel « novice » dans une institution culturelle ? Aujourd'hui de nombreux établissements d'enseignement supérieur offrent des formations initiales et continues au métier de médiateur culturel. Cependant ces formations ne sont pas suffisantes en elles-mêmes et sont toujours complétées par des formations dispensées sur le terrain et organisées par l'établissement culturel dans lequel exerce le médiateur. En effet, si son rôle est de transmettre du contenu, le médiateur doit également donner les clefs de lecture muséographique pour tisser des interactions entre lui, le visiteur et l'objet exposé (Allard, 1999) afin de positionner le visiteur dans une démarche active de découverte, de construction et de mise en œuvre du savoir. Par conséquent, il est important de s'approprier l'histoire et la culture de son établissement ainsi que de ses visiteurs. Bien souvent, cette formation de terrain se déroule sous la forme d'un tutorat entre un médiateur « novice » et un médiateur « expert ».

Durant son activité, le médiateur construit un processus interactionnel (Goffman, 1973) avec son environnement, en utilisant des gestes très spécifiques. S'il en a conscience durant son animation, nous nous interrogeons sur la manière dont il les transmet durant la formation. Pour analyser la transmission des gestes du tuteur vers le tutoré, nous avons filmé une séquence de formation et avons procédé à des entretiens avec les deux médiateurs concernés pour mieux comprendre le contexte de la formation, ses objectifs et ses enjeux. Dans un second temps, nous avons discuté le film avec eux en auto-confrontation. Pour nous, la gestualité apparaît comme un outil important pour créer des liens avec le visiteur, donner du sens, accompagner le discours et organiser son cadre d'animation (Jorro, 2018). Elle est adaptée en fonction des enjeux du déroulé de l'animation (Dufiet, 2012) et des feedbacks des visiteurs (Gellereau, 2005). Entre mimétisme, acquisition ou appropriation des gestes professionnels, comment organiser au mieux la formation d'un médiateur culturel « novice » (Clot, 1999) ?

Bibliographie :

Allard, M. (1999). Le partenariat école-musée: quelques pistes de réflexion. Consulté à l'adresse http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/8727

Clot, Y. (1999). Le geste est-il transmissible ?, in Apprendre autrement aujourd'hui ? 10e entretiens de la Villette. Consulté à l'adresse http://www.gfen.asso.fr/images/documents/textes_seminaire/clot_le_geste_transmissible.pdf

Dufiet, J. P. (2012). Les visites guidées: discours, interaction, multimodelité. Trento: Università degli studi di Trento, Dipartimento di studi letterari, linguistici e filologici.

Gellereau, M. (2005). Les mises en scène de la visite guidée: communication et médiation. Paris, France: L'Harmattan.

Goffman, E. (1973). La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1 et tome 2. Paris: Seuil/Minuit.

Jorro, A. (2018). Les gestes professionnels comme arts de faire. Lille : Presses universitaires du Septentrion.

CO n°108 : LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS PAR LA TRANSMISSION EXPLICITE DE PRATIQUES ORDINAIRES ENTRE PAIRS

Auteur.e.s : Stéphane TALERIEN, Stefano BERTONE - Université de La Réunion, Réunion

Résumé :

La littérature internationale condamne les modalités de formation continue des enseignants fondées sur l'apport magistral de connaissances par conférence ou par la participation à des ateliers à thème où ils ont parfois un rôle de consommateurs de savoirs. Ceci correspond à un « modèle traditionnel » de la formation continue qui postule que les savoirs nécessaires à l'enseignement sont produits à l'extérieur de l'établissement scolaire. À la fin du XXe siècle, à partir des travers de ce modèle, un nouveau paradigme de la formation continue des enseignants a commencé à émerger au sein de la littérature. Il montre notamment que les dispositifs de formation dits « adaptatifs » (Koellner & Jacobs, 2015) permettent le développement professionnel des enseignants ; ceci en prenant pour objet les savoirs ordinaires des enseignants (leurs apprentissages informels) et en s'appuyant sur la collaboration étroite entre pairs d'un même établissement scolaire. La présente recherche a précisément pour objet la conception, la mise en œuvre et la discussion des résultats issus d'un tel dispositif adaptatif.

L'étude s'inscrit au sein d'un Programme de Recherche Technologique (PRT) anthropoculturel dont les principaux postulats théoriques sont empruntés à la philosophie du langage ordinaire de Wittgenstein (2004). Ce PRT mobilise une épistémologie lakatossienne et permet à ce titre de produire une série d'hypothèses auxiliaires. Ces dernières génèrent la possibilité de réaliser des observations scientifiques et consubstantiellement de tester la fécondité du dispositif en termes de formation. Elles s'incarnent dans un dispositif de formation au sein duquel un enseignant expérimenté (le pair formateur) devait transmettre ses connaissances ordinaires à un autre enseignant expérimenté de son établissement scolaire (le pair formé).

Ce dispositif adaptatif a d'abord été mis en œuvre au sein d'une école maternelle où il avait concerné deux enseignantes puis plus largement au cœur d'un réseau d'éducation prioritaire (REP+) où il avait impliqué vingt enseignants de cinq écoles élémentaires. Deux catégories de données ont été recueillies. (a) Les données d'enregistrement du travail : afin de documenter au mieux les actions de métier, les enseignants avaient capturé leur activité au moyen de deux Go Pro. (b) Les données d'entretien d'autoconfrontation (EAC) : afin de recueillir les significations attribuées par les acteurs à leurs différentes actions lors de chaque étape du dispositif. Au total douze EAC ont été retranscrits *verbatim* et ont été traités pour aboutir à la formulation des règles apprises et/ou suivies par les acteurs lors des différentes étapes du dispositif de formation.

Les résultats de l'étude montrent d'abord la réalité des apprentissages informels collaboratifs des enseignants sur leur lieu de travail et corroborent ainsi les travaux de Smaller (2005) sur les apprentissages des enseignants au sein des établissements scolaires ; mais ne sont pas en accord

avec ceux de Nawab (2011) selon qui les enseignants évitent d'apprendre au travail. Les résultats montrent ensuite l'apprentissage et le développement effectifs de nouveaux systèmes de règles par le dispositif de formation adaptatif mis en œuvre. Ils concordent ainsi avec ceux de Grosemans *et al.* (2015) pour qui la prise en compte des savoirs ordinaires des enseignants au sein de dispositifs institutionnels de formation permet d'améliorer l'efficacité et d'optimiser leur développement professionnel. Les résultats de l'étude montrent enfin que la prise en compte des savoirs ordinaires des enseignants dans un dispositif de formation continue favorise le réinvestissement de ces savoirs dans la pratique quotidienne d'enseignement et corroborent ainsi ceux de Ball & Cohen (1999) selon qui la pratique d'enseignement est surtout indexée à des connaissances qui ne peuvent être apprises que dans les circonstances du travail ordinaire.

Bibliographie :

Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In Darling-Hammond, L. and Sykes, G. (eds.) *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*, pp. 3–32. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Grosemans, I., Boon, A., Verclairen, C., Dochy, F. & Kyndt, E. (2015). Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teaching experience and school culture. *Teaching and Teacher Education*, 47, 151-161.

Koellner, K., & Jacobs, J. (2015). Distinguishing models of professional development: The case of an adaptive model's impact on teachers' knowledge, instruction, and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 66(1),51-67.

Nawab, A. (2011). Workplace learning in Pakistani schools: a myth or reality. *Journal of Workplace Learning*, 23, 421-434.

Smaller, H. (2005). Teacher informal learning and teacher knowledge: theory, practice and policy. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone (Eds.), *International handbook of educational policy,* pp. 543–568. New York: Springer.

Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

CO n°110 : L'INSTITUTIONNALISATION DE LA BIENVEILLANCE : TISSAGE D'UN LIEN PARTICULIER AUX ELEVES ?

Auteur.e.s : Stéphanie FRIGOUT - Université Paris 8 CIRCEFT CLEF, France

Résumé :

« Crise de la légitimité », « crise des subjectivités » ou encore « mutation », les mots ne manquent pas pour décrire les tourments de la société contemporaine. L'Institution y apparaît comme défaillante dans sa forme, ses significations sociales, imaginaires et symboliques et dans ses fondements même. C'est dans ce contexte où la stabilité des repères et le lien social sont compromis, que la notion de bienveillance apparait dans les textes et discours institutionnels destinés aux enseignants et aux formateurs. Son institutionnalisation au sens de sa récupération ou « normalisation » par l'institution École serait-elle une tentative pour reconstruire du lien éducatif et lutter contre les processus de désaffiliation ?

Pourtant, si la notion de bienveillance induit, à priori, de porter une attention plus soutenue au sujet, son institutionnalisation a davantage pour effet de l'objectiver afin de l'utiliser « comme recours à une rationalité causale » qui entrainerait finalement une « désubjectivation ». Le flou autour de la notion de bienveillance quant à ce qu'elle recouvre, également au sens de dissimule, questionne la réception de cette prescription par les acteurs de l'institution que sont les enseignants et les formateurs. En effet, quels effets voulus, programmés, mais aussi en sourdine, voire impensés l'institutionnalisation de la bienveillance peut-elle avoir sur le sujet enseignant et sur la relation éducative?

Je fais l'hypothèse que la prescription à la bienveillance nécessite de se poser la question du lien, de la façon de se relier et de la façon dont l'institution souhaite que l'enseignant se relie à ses élèves. Cette prescription imposerait-elle le tissage d'un lien particulier aux élèves ?

C'est pour tenter de répondre à cette question que j'ai inscrit ma recherche dans « l'approche clinique d'orientation psychanalytique » en sciences de l'éducation. Car, si l'adage « quand on veut, on peut » continue de faire autorité, il ne permet pas comme le suggère Claudine Blanchard-Laville d'intégrer « la dimension du sujet inconscient et de ses conflits intrapsychiques ». Aussi, pour tenter de percevoir comment résonne, pour chacun, la notion de bienveillance et d'interpréter ce qui se joue sur la scène professionnelle y compris insidieusement, j'ai mené des « entretiens cliniques de recherche » auprès de professeurs des écoles maitres formateurs et d'étudiants fonctionnaires stagiaires. Leur analyse s'appuie sur un appareillage théorique emprunté à la psychanalyse.

Les premiers résultats tendent à montrer que la prescription à la bienveillance provoque des réponses vives et opposées chez les interviewés : quand certains y voient la possibilité d'instaurer un lien privilégié avec les élèves voire s'identifient de manière excessive à la figure maternelle, d'autres, plus réticents, sont contrariés par cette notion qui les interpellent du côté des affects et nuit à la position d'autorité, neutre, qu'ils souhaitent asseoir dans la classe. Il semblerait que, pour tous les interviewés, la prescription à la bienveillance, par le questionnement qu'elle suscite autour de la façon de se relier aux élèves, réactive des vécus infantiles et des ressentis en résonnance avec les liens premiers. Ainsi, la volonté manifeste de faire preuve de bienveillance semble se heurter à des obstacles réels et symboliques.

Bibliographie :

Blanchard-Laville C. (200I). Les enseignants entre plaisir et souffrance. Paris : PUF.

Cifali, M. (2014). Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique. Paris : PUF. (1ère parution : 1994)

Enriquez, E. (1981). « Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèle ». Connexion n°33, fluidité et repères culturels. Paris : EPI.

Kaës R. (2007). Fantasme et formation. (2ème ed.). Paris : Dunod.

Yelnik, C. (2005). « L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation ». Recherche et formation, n°50, 133-146.

CO n°112 : APPROPRIATION PAR DES ENSEIGNANTS D'UNE RESSOURCE FONDEE SUR L'HISTOIRE DES SCIENCES POUR INTRODUIRE DES CONCEPTS FONDAMENTAUX DE CHIMIE AU COLLEGE

Auteur.e.s : Sophie CANAC (1), Isabelle KERMEN (2) - (1)UPEC-LDAR (EA4434), France, (2)UArtois-LDAR (EA4434), France

Résumé :

Cette communication porte sur l'appropriation par des enseignants d'une ressource fondée sur l'histoire des sciences pour l'introduction des formules chimiques au collège, en France. Les investigations empiriques préliminaires conduites auprès des élèves (Auteurs, 2016) et de quelques enseignants montrent les difficultés d'apprentissage et d'enseignement du langage de la chimie (formules chimiques). Nous faisons l'hypothèse qu'il est nécessaire de créer une dialectique aux niveaux microscopique et macroscopique entre le monde des modèles, la réalité empirique et le registre du langage pour créer des conditions d'apprentissage favorables. Ces mondes, registre et niveaux forment l'ossature du cadre didactique ayant guidé les analyses effectuées.

La ressource pilote contient un choix de textes historiques et une proposition de scénario. La partie 1 doit permettre aux élèves d'entrer dans l'activité historique en les faisant travailler sur les différents systèmes de représentations proposés par les chimistes du XIXe siècle. La partie 2, doit permettre de chercher les raisons, au sens d'Orange (2005), qui ont permis aux chimistes de choisir les formules en lien avec les concepts fondamentaux issus des différents mondes et niveaux. Celle-ci doit permettre un apprentissage des concepts en réseau et non séquentiel comme indiqué dans les programmes. L'élaboration de la ressource prend appui sur des cadres de reconstruction didactique de séquences d'enseignement-apprentissage (Duit et al., 2012 ; de Hosson, 2011) et sur un cadre d'analyse des pratiques enseignantes, la double approche didactique et ergonomique (Robert & Rogalski, 2002). Nous recherchons comment les enseignants s'approprient la ressource et les modifications que son utilisation peut amener dans leurs choix et dans les apprentissages des élèves.

La ressource pilote a été présentée à deux enseignants, M et X, puis modifiée après analyse de cette première mise en œuvre, et proposée à nouveau à deux enseignants, A et Y. M et A avaient été filmés auparavant au cours d'une séance équivalente. Les transcriptions des séances, avec et sans ressource, ont fait l'objet de plusieurs analyses : caractérisation du scénario de l'enseignant, analyse du discours de l'enseignant pointant les liens effectués entre mondes, niveaux et registre symbolique. Des entretiens post-séances ont fourni certaines raisons aux choix faits par les enseignants.

La partie 1 de la ressource pilote semble accessible à M et X. Sa mise en œuvre par M conforte un de nos choix. Les élèves sont amenés à travailler une des difficultés repérées dans l'enquête préliminaire et que M n'abordait pas auparavant. M et X rejettent la partie 2 qui leur semble trop compliquée. Lors des entretiens, il apparait que les enjeux que nous poursuivons ne sont pas perçus.

A et Y ont testé la partie 2 modifiée. Y transforme le scénario. Au cours de l'entretien, nous réalisons qu'il ne comprend pas les phénomènes chimiques en jeu dans la ressource. Les résultats sont contrastés avec A. Un travail d'acculturation préalable aux idées sous-tendant la ressource permet à A de l'utiliser sans modification. Les élèves semblent mieux réussir certains exercices en lien avec les concepts fondamentaux. A les aborde en réseau et non de manière séquentielle comme auparavant. Mais il ne perçoit toujours pas la nécessité d'une dialectique entre le microscopique et le macroscopique, fondamentale dans l'enseignement de la chimie (Barlet, 1999).

Tous les enseignants ont signalé l'importance programme pour construire leur progression. Leurs connaissances didactiques et épistémologiques ne leur permettent pas de saisir les intentions du scénario proposé. Ce dernier semble accessible aux élèves. Malgré des constats positifs pour l'apprentissage, X ne reconduit pourtant pas l'expérience. Un soutien institutionnel – préconisations dans les programmes, formation des enseignants – semble nécessaire pour permettre l'appropriation de la ressource.

Bibliographie :

Barlet, R. (1999). L'espace épistemologique et didactique de la chimie. Actualité Chimique, (223), 23–33.

de Hosson, C. (2011). L'histoire des sciences: un laboratoire pour la recherche en didactique et l'enseignement de la physique (Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches). Université Paris-Diderot. Consulté à l'adresse https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00655594/

Duit, R., Gropengießer, H., Kattmann, U., Komorek, M., & Parchmann, I. (2012). The model of educational reconstruction–A framework for improving teaching and learning science. In D. Jorde & J. Dillon (Éd.), Science education research and practice in Europe (p. 13–37). Rotterdam: SensePublishers.

Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 38(3), 69–94.

Robert, A., & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques: Une double approche. Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 2(4), 505-528.

CO n°113 : PEUT-ON FONDER PHILOSOPHIQUEMENT L'IDEE DE SANCTION EDUCATIVE ?

Auteur.e.s : Laurent MULLER - LISEC (EA2310), France

Résumé :

La sanction est-elle éducative ? L'histoire des pratiques éducatives semble valider cette idée : toujours, ou presque, l'éducation a été accompagnée de sanction. Mais le fait ne fait pas droit, et la philosophie s'est de longue date interrogée sur la vertu qu'aurait la sanction à des fins d'édification – la plupart du temps à des fins de justification. De Platon, dans le Gorgias, qui exalte dès l'Antiquité la valeur expiatrice de la sanction, à Philippe Meirieu et Eirick Prairat, à l'époque contemporaine, qui estiment, pour le premier que la sanction est « inévitable » et pour le second qu'« il n'y a pas d'éducation sans sanction », en passant par Kant et Durkheim pour les penseurs modernes, qui considèrent qu'il faut sanctionner pour sanctionner, il semble y avoir un relatif consensus sur la teneur éducative de la sanction. Elle serait ce moyen incontournable de l'éducation ; et toute la difficulté consisterait dès lors moins à savoir s'il faut sanctionner, que déterminer comment sanctionner.

Mais peut-on interroger le « comment ? » si on ne répond pas à son « pourquoi » ? Notre proposition consiste à éprouver les raisons invoquées par les philosophes pour justifier le caractère éducatif et pour ainsi dire incontournable de la sanction. Nous entendons ainsi montrer qu'elles ne sont point si solides – y compris dans leurs versions contemporaines.

La première raison, la plus alléguée, se trouve également être la plus fragile : il s'agit de l'expiation, qui traverse la justification de la sanction à travers les âges philosophiques. Mais par quel mécanisme la sanction rendrait-elle meilleur ? En quoi la sanction permettrait-elle cette conversion (περιαγωγή écrit Platon dans la République) du sujet auquel elle s'adresse ? Il y a là un mystère que plus de deux millénaires de réflexion n'ont pas éclairci : en se focalisant sur le passé, l'expiation relève davantage de la vengeance que de l'éducation – qui vise l'avenir.

La deuxième raison, invoquée par M. Meirieu à la suite de Kant, consiste à faire de la sanction un signe : celui d'une capacité d'imputation du sujet, à même de rendre possible l'avènement de sa liberté. Parce qu'il est susceptible de sanction, le sujet est présupposé responsable – afin de faire émerger cette liberté à la manière d'un pari. Mais c'est mal interpréter Kant, qui estime que la sanction doit être autotélique ; et même chez ce dernier, la sanction demeure incompréhensible, puisqu'elle est, comme le montre Guyau, la rétribution sensible pour la violation d'une loi morale par nature suprasensible. Si la liberté provient d'une volonté qui ne doit rien aux composantes passionnelles, en quoi la sanction, qui s'adresse aux passions, est-elle susceptible de la faire émerger ?

La dernière raison, invoquée par M. Prairat, consiste à invoquer la nécessité de la frustration, non dans le sens d'un renoncement pulsionnel (ainsi que le propose Freud), mais comme un rappel (à la loi) et une interpellation. Mais n'y a-t-il pas de tension entre ces deux composantes ? Le rappel à la loi (qui n'est pas la loi morale de Kant, mais évoque plutôt davantage la loi sociale évoquée par Durkheim) requiert l'imposition d'une peine (comprise a minima comme privation de l'exercice d'un droit) : cette réponse est juridique (puisque le droit n'est que nomos), mais est-elle éducative ? Pour quelle raison la peine permettrait-elle cette conversion intérieure ? C'est que la sanction doit surtout marquer une phase d'interpellation : en induisant le dialogue, elle permet, au sujet déviant, de faire retour réflexif sur sa conduite en vue d'une part de la réparer, d'autre part de ne plus la reproduire. Mais la réparation n'est pas une sanction : et on ne voit pas pourquoi on ne pourrait pas disjoindre ces deux moments, séparer la peine (la sanction proprement dite, ce qu'on nomme en droit la justice pénale) de la visée de reliance (son effet escompté, qu'on nomme la justice restaurative).

Bibliographie :

Émile Durkheim, L'Éducation morale, PUF, 1963

Jean-Marie Guyau, Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction, Fayard, 1985.

Emmanuel Kant, Métaphysique des mœurs, Flammarion, 1994 (Tome 1), 1999 (Tome 2)

Philippe Meirieu, Le Choix d'éduquer, ESF, 1991

Platon, Gorgias, République, in Œuvres complètes, Flammarion, 2011

Eirick Prairat, La Sanction en éducation, PUF, 2003

CO n°114 : L'EDUCATION ARTISTIQUE COMME LEVIER DE L'EDUCATION INCLUSIVE

Auteur.e.s : Evelyne CLAVIER - Education nationale, France

Résumé :

L'éducation inclusive est devenue une priorité nationale. *Ensemble pour l'éducation inclusive* est l'ambition partagée par le ministère de l'Éducation nationale et le Secrétariat d'état aux personnes handicapées depuis le 18 juillet 2018. Sa mise en œuvre demeure toutefois complexe et difficile. Elle suscite interrogations voire résistances sur le terrain de l'école.

« La conception et la mise en œuvre de la pédagogie inclusive auraient à être stimulées et encadrées par une formation exploitant des espaces à la recherche sur le terrain et au déploiement de pratiques probantes », préconisent Manon Doucet, Nancy Gandreau et Carole Cote dans l'ouvrage collectif *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives*. C'est d'une expérimentation initiée dans le cadre d'un doctorat et menée sur terrain du collège dont la communication rendra compte pour aborder la problématique des arts comme ressources pour agir sur l'inclusion d'élèves en situation de handicap et comme « pratique probante ». Professeure de lettres modernes avec deux certifications complémentaires — une en danse contemporaine et une pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap destinée aux enseignants du second degré (2CA-SH) — je suis devenue en 2015 enseignante coordinatrice d'une Ulis (unité localisée pour l'inclusion scolaire) TFC (troubles des fonctions cognitives). J'ai fait l'hypothèse que les arts ont des affinités avec les handicaps et que certaines œuvres permettent d'en travailler et peut-être d'en modifier les représentations. Dans le domaine des arts du spectacle, tel est le cas des œuvres de Samuel Beckett et de ce qu'on appelle son premier théâtre, celui de l'immédiate Seconde Guerre mondiale dont s'est entre autres inspirée la chorégraphe et danseuse Maguy Marin pour son œuvre phare de la danse contemporaine *May B.* Ce qui l'intéresse et la touche dans l'œuvre de Samuel Beckett, en tant que lectrice, danseuse et chorégraphe, c'est que « les personnages sont handicapés ».

Samuel Beckett et ses œuvres ainsi que Maguy Marin avec *May B* ont été convoqués pour travailler à un projet avec des adolescents en situation de handicap, un projet intitulé *Meeting Beckett* mené durant l'année scolaire 2016-2017. Il a visé à faire se rencontrer les élèves du dispositif Ulis TFC et les élèves d'une classe de 5ème autour de *Quad I+ II* de Samuel Beckett, dans une démarche inclusive en danse contemporaine. A partir d'entretiens semi-guidés menés avec les élèves et d'une évaluation formative, il s'agira de démontrer que la pratique des arts amène les élèves en situation de handicap à plus grande autonomie dans leurs apprentissages et à modifier le regard qu'ils peuvent porter sur eux et leurs capacités, ainsi qu'à changer la perception qu'une communauté éducative peut porter sur eux. Comme le dit Martine Caraglio dans son ouvrage intitulé *Les élèves en situation de handicap,* « le trouble et la déficience y définissent encore l'élève handicapé, plus que son fonctionnement psychologique et cognitif ». Elle y pose le principe qu'il n'y a pas de handicapé en soi, mais toujours « une procédure de désignation, voire d'interpellation » et elle rappelle que « progressivement le sens [du mot handicap] s'est déplacé vers un manque inhérent à la personne, une infériorité ». Les pratiques artistiques issues des œuvres de Samuel Beckett et de leurs projections chorégraphiques ont amené les élèves du dispositif Ulis à se représenter leur handicap, non comme une déficience et une infériorité, mais comme une singularité qui participe de notre humanité et leur a redonné confiance. Dans quelle mesure leurs habiletés sociales et cognitives ont-elles été améliorées ?

Bibliographie :

Caraglio, M. (2017). *Les élèves en situation de handicap.* Paris : PUF.

Doucet, M. Gandreau, M. & Cote C. (2017). Interventions orthopédagogiques et comportementales en contexte inclusif : une responsabilité partagée pour la réussite des élèves. in Pelgrims, G. et de Perez, J.M., *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives.* Suresne : INS HEA.

Lauret, J.M. (2014). *L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'éducation artistique et culturelle.* Toulouse : Editions de l'attribut.

Kerlan, A. & Langar, S. (2016). *Cet art qui éduque.* Paris : Faber.

Perez, J.M. & Assude, T. (2013). *Pratiques inclusives et savoirs scolaires, paradoxes, contradictions et perspectives*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques.* Bruxelles : De Boeck.

CO N°115 : DES CARICATURES INDUCTRICES DE LA PROBLEMATISATION : UNE SEQUENCE FORCEE RELATIVE A LA NUTRITION DES VEGETAUX POUR DES ELEVES DE TERMINALE SCIENTIFIQUE

Auteur.e.s : Francis ROUQUET - doctorant, France

Résumé :

La recherche concerne les conceptions et les obstacles épistémologiques associés aux apprentissages des végétaux chez des élèves en fin de curriculum scolaire. Elle s'inscrit dans le cadre de la didactique des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT). Des travaux antérieurs ont mis en évidence les difficultés rencontrées par les élèves pour s'approprier le concept de végétal (Peterfalvi, Rumelhard & Vérin, 1987; Campestrini, 1992 ; Orange, 1997 ; Lhoste & Peterfalvi, 2009). Lors de la première partie de la thèse, nous avons pu identifier les conceptions initiales et les obstacles rencontrés par les élèves de terminale scientifique, en particulier ceux concernant la croissance et la nutrition des végétaux. Ainsi, si l'obstacle empirique domine, le substantialisme et l'anthropomorphisme sont marqués. A la lumière du cadre théorique de la problématisation (Orange, 2012) nous cherchons désormais à comprendre les conditions d'accès aux savoirs. Ainsi, notre hypothèse est que la mise en place d'une séquence forcée (5 séances) intitulée « la vie fixée chez les plantes» (B.O. spécial n° 8 du 13/10/2011, p 8-9 / 17) autorise l'étude de l'évolution des conceptions des élèves vers un savoir scientifique de type apodictique. La première séance a permis de recueillir les conceptions des élèves (productions individuelles et de groupes) pour un état des lieux. Celles-ci ont été analysées pour préparer la deuxième séance où des caricatures sont proposées aux élèves. Il s'agit d'un procédé didactique qualifié d'inducteur de la problématisation (Fabre & Musquer, 2009). Nous précisons que « les caricatures » (Orange et Orange Ravachol, 2007, Chalak, 2012a, 2012b ; 2013) construites à partir de la production des groupes d'élèves (séance 1) sont dépersonnalisées. Les 4 caricatures sont accompagnées d'un tableau et les élèves doivent alors préciser si les explications proposées concernant la nutrition végétale peuvent ou non fonctionner et pourquoi. Dans le second temps de la séance 2, un débat scientifique (enregistrement audiovisuel de 12 min 30 sec) est lancé pour que les élèves justifient leurs réponses. Le processus engagé caricatures/débat relève d'un procédé original. L'objectif étant d'opérer un changement conceptuel chez les élèves, l'enseignant facilite la conduite

du débat et limite ses interventions. Notre communication présente ce débat et son analyse. Ainsi, en nous appuyant sur la transcription des échanges du débat, nous proposons un espace de contraintes de la problématisation où trois registres sont mobilisés : registre empirique, registre des modèles et registre explicatif. Ce qui revient à repérer « des conditions de solutions, ce que nous appelons des nécessités » (Orange, 2012, p.39) dans la construction du problème. Les résultats indiquent que les caricatures maintiennent la logique de la problématisation (Chalak, 2016) et qu'elles font émerger les nécessités chez les élèves. De plus, l'espace de contrainte, qui schématise les registres de l'activité scientifique, montre le développement de la problématisation et donc d'une avancée vers un changement conceptuel.

Bibliographie :

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.

Chalak, H. (2016). Outils d'aide à la problématisation : l'utilisation des caricatures autour du magmatisme des zones de subduction en terminale S. *Recherches en didactique des sciences et des technologies* (RDST), n° 14, p. 63-94.

Fabre, M. & Musquer, A. (2009). Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol. 42, nº 3, p. 111-128.

Orange, C. (2010). Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier d'enseignant. *Recherches en éducation*, hors-série n° 2, p. 73-85. En ligne : http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article132.

Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences. Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. Bruxelles : De Boeck.

CO N°116 : LES ACTIVITES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANT.E.S DE TROIS CANTONS DE L'ARC JURASSIEN EN SUISSE: PREMIERS RESULTATS D'UNE ENQUETE QUANTITATIVE

Auteur.e.s : Giuseppe MELFI, Esther GONZÁLEZ-MARTÍNEZ - Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, Suisse

Résumé :

La Haute école pédagogique BEJUNE est une institution suisse commune aux cantons de Berne (partie francophone), Jura et Neuchâtel. Elle forme des futur.e.s enseignant.e.s du niveau prescolaire au secondaire postobligatoire (classes regulières et enseignement spécialisé). En 2010, l'Ecole réalisa une enquête sur la profession enseignante dans l'espace BEJUNE. L'enquête présentait la situation de la population enseignante à l'époque et apportait des prévisions en termes de besoins d'enseignant.e.s pour la période 2014-2019. Actuellement, nous renouvelons cette enquête afin de répondre à trois objectifs: 1) produire un portrait des enseignant.e.s au niveau sociodémographique ainsi qu'au niveau de leurs activités, plans de carrière et perceptions de l'attractivité de la profession; 2) élaborer des prévisions sur les besoins d'enseignant.e.s pour la période 2020-2025 par canton/cycle+degré, intégrant des facteurs relatifs à la démographie de la population d'élèves, d'étudiant.e.s futur.e.s enseignant.e.s et d'enseignant.e.s en exercice; et 3) comparer la situation de 2010 à celle de 2018 dans l'espace BEJUNE, afin d'en retracer son évolution. La population concernée par l'enquête est actuellement formée de 4'178 enseignant.e.s (IRDP, 2018) et de 630 étudiant.e.s futur.e.s enseignant.e.s. Le dispositif méthodologique de l'enquête est composé des données sur la

population d'élèves et d'enseignant.e.s issues des services statistiques et de l'enseignement cantonaux; d'un questionnaire destiné aux enseignant.e.s; et des données au sujet des étudiant-e-s de l'Ecole.

Dans notre communication, nous présenterons rapidement le cadre théorique de notre étude, les objectifs et les questions de recherche ainsi que le dispositif méthodologique. Nous exposerons ensuite les premiers résultats de l'analyse des données quantitatives fournies par les services d'enseignement cantonaux. Ces données nous procurent des informations sur toute la population enseignante de la région concernée: âge, sexe, type d'engagement, fonctions et pourcentage d'engagement par fonction, type d'établissement, niveau d'enseignement, type de classe/section, branche enseignée. L'analyse de ces données nous permett d'établir un premier portrait de la population enseignante concernée. Elle met en évidence la grande diversité des environnements et conditions de travail des enseignant.e.s ainsi que des situations d'enseignement. Elle rend également compte d'une grande diversité au niveau des fonctions remplies par les enseignant.e.s en sus de l'enseignement en classe, à l'intérieur de l'établissement scolaire et en dehors. Sur la base de ces données, nous avancerons également certaines analyses sur les besoins d'enseignants pour la période 2020-2025. Nous réflechirons en termes de continuités et changements par rapport aux résultats de la première enquête. Pour finir, nous examinerons la pertinence des résultats en termes de gestion des effectifs et du risque de pénurie, et de pilotage de la profession.

Bibliographie :

Babel, J. (2017), Scénarios 2016 - 2025 pour les enseignants de l'école obligatoire, Neuchâtel, OFS.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique-CDIP (2008), Profession enseignante. Analyse des changements et conclusions pour l'avenir, Berne, CDIP.

Deppierraz, R., & Turberg, J. (2010), Corps enseignant 2007/08. Scolarité obligatoire et degré secondaire II, Neuchâtel, OFS.

Eberhard, J. et al. (2016), Personnel des institutions de formation. Edition 2016, Neuchâtel, OFS.

Müller Kucera, K. & Stauffer, M. (2003), Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Etude thématique nationale de l'OCDE. Rapport de base national suisse, Berne, Conférence Suisse de Coordination pour la Recherche en Education (CORECHED).

Müller Kucera, K., Bortolotti, R. & Bottani, N. (2003), Stratégie de recrutement des enseignants. Rapport mandaté par la Task Force « Perspectives professionnelles dans l'enseignement » de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), Berne, CDIP.

Institut de recherche et de documentation pédagogique-IRDP (2018), Personnel des écoles de l'espace romand de formation. Année scolaire 2017-2018, Neuchâtel, IRDP.

CO n°120 : ENJEUX DE CREATION D'UNE HAUTE ECOLE PEDAGOGIQUE INTERCANTONALE: TERTIARISATION, ORGANISATION INSTITUTIONNELLE ET STATUT DU PERSONNEL

Auteur.e.s : Esther GONZÁLEZ-MARTÍNEZ - Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, Suisse

Résumé :

Le 1er août 2001 inaugura ses activités la Haute école pédagogique BEJUNE: une institution de niveau tertiaire avec des missions de formation initiale et continue des enseignant.e.s, du préscolaire au degré secondaire II, ainsi que de recherche et documentation. Repartissant ses activités sur trois cantons - Berne (partie francophone), Jura et Neuchâtel -, cette institution unique remplacera pas moins d'onze écoles et centres actifs auparavant dans ces domaines, sur l'Arc jurasien. Sa création a demandé des efforts considérables de concertation au niveau politique et éducatif, et a constitué une expérience professionnelle et humaine marquante pour les acteurs concernés. Elle s'inscrit dans un mouvement national (CDIP, 1993, 1995) et international (Delors et al., 1996) de tertiarisation de la formation des enseignant-e-s, tout en répondant à des pertinences régionales notamment en termes d'afirmation et collaboration (inter-)cantonales.

Nous ménons actuallement une étude exploratoire sur la création de la HEP-BEJUNE cherchant à identifier les principaux événéments, enjeux et acteurs du processus ainsi que leurs vécus. Nous reprennons les travaux existants sur l'évolution récente des institutions de formation des enseignant.e.s en Suisse (Akkari, 2007; Criblez, 2010; Criblez et al., 2000; Denzler, 2014; Extermann, 2008; Hofstetter et al., 2009; Lussi Borer, 2009; Périsset Bagnoud, 2009; Perrenoud, 2000), tout en cherchant à saisir la spécificité des développements et expériences propres à notre étude de cas. Au niveau méthodologique, nous nous basons sur des archives institutionnelles et personnelles, des dossiers de presse ainsi que des entretiens individuels et collectifs avec des acteurs (formateurs et formatrices, responsables politiques et administratifs) clés du processus.

Dans cette communication, nous aborderons trois enjeux du processus de création de l'Ecole. Le premier est la tertiarisation des formations à examiner au niveau du profil des étudiant.e.s, des enseignements offerts et du rapport à la pratique et à la recherche. Le deuxième enjeu a trait à la mise en place de structures organisationnelles assurant cohésion et autonomie dans une perspective d'intégration évolutive. Le troisième touche à l'engagement du personnel académique, de son profil et conditions de travail. En conclusion, nous discuterons de la pertinence de ces analyses pour une compréhension de l'évolution des institutions de formation en enseignement, entre dynamiques internes et contextes politiques et éducatifs.

Bibliographie :

Akkari, A. (2007), "Formation initiale des enseignants dans le contexte suisse. Entre harmonisation nationale et modèles de formation divergents", pp. 322-339 in T. Karsenti et al. (eds.), La formation des enseignants dans la francophonie. Diversité, défis, stratégies d'action, Montréal, AUF-RIFEFF.

Criblez, L. (2010), "La réforme de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse depuis 1990. Processus, premier bilan et desiderata", pp. 23-60 in H. Ambühl, W. Stadelmann (eds.), Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants, Berne, CDIP.

Criblez, L., R. Hofstetter, D. Périsset Bagnoud (eds.) (2000), La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles, Berne, Peter Lang.

Denzler, S. (2014), Integration of teacher education into the Swiss higher education system, Thèse de doctorat, Lausanne, Université de Lausanne.

Extermann, B. (2008), "Histoire de l'éducation et formation des enseignants en Suisse romande. Etat des lieux et enjeux", Formation et pratiques d'enseignement en questions, 7, pp. 139-154.

Hofstetter, R., B. Schneuwly, V. Lussi Borer (2009), "Une formation professionnelle universitaire pour tous les enseignants. L'exemple de la Suisse au XXe siècle", Recherche et formation, 60, pp. 25-38.

Lussi Borer, V. (2009), "L'évolution de la formation professionnelle pour l'enseignement secondaire en Suisse romande", Revue suisse des sciences de l'éducation, 31(3), pp. 477-496.

Périsset Bagnoud, D. (2009), "Quelle professionnalisation pour les nouvelles institutions de formation? Les enjeux des Hautes écoles pédagogiques en Suisse", pp. 155-163 in D. G. Brassart, G. Legrand (eds.), Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants? (Tome 1), Villeneuve d'Ascq, IUFM Nord-Pas de Calais.

Perrenoud, P. (2000), "Les hautes écoles pédagogiques entre la forme scolaire et la forme universitaire. Les enjeux", pp. 341-368 in J. Criblez, R. Hofstetter, D. Périsset Bagnoud (eds.), La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles, Berne, Peter Lang.

CO n°121 : INTERDISCIPLINARITE SCOLAIRE – L'EXEMPLE DE L'EDUCATION AUX DROITS DE L'ENFANT EN SUISSE ROMANDE

Auteur.e.s : Maude LOUVIOT, Frédéric DARBELLAY - Cellule Inter- et transdisciplinarité, Centre interfacultaire en droits de l'enfant, Université de Genève, Suisse

Résumé :

Traditionnellement, l'éducation et la formation s'organisent autour des disciplines scolaires et le cursus des élèves s'élabore sur la base d'un curriculum relativement cloisonné entre les domaines de savoir. Cependant, des thématiques complexes (droits de l'enfant, citoyenneté, développement durable, santé, etc.), dépassant par nature les frontières disciplinaires, apparaissent progressivement dans les plans d'études francophones, en Suisse, en France, en Belgique ou au Québec. Ces évolutions curriculaires appellent de plus en plus la mise en place de dispositifs d'enseignement-apprentissage qui, s'ils s'appuient sur les disciplines scolaires, les dépassent et les intègrent dans une perspective résolument interdisciplinaire (Fourez, 2002; Lenoir, 2015). Les approches interdisciplinaires constituent, au niveau scolaire notamment, un mouvement dont il convient de prendre toute la mesure, dépassant un simple effet de mode ou la promesse intenable d'une réalisation utopique.

L'avènement des éducations à… (droits de l'enfant, développement durable, citoyenneté, etc.) constitue une forme de contenus scolaires favorisés par les innovations pédagogiques et curriculaires élaborées au cours de ces dernières années dans les États francophones (Barthes, Lange & Tutiaux-Guillon, 2017). Elles font entrer dans les injonctions éducatives des thématiques complexes, faisant appel non seulement au développement de savoirs, mais également de savoir-faire et de savoir-être chez les élèves et s'intègrent ainsi dans une perspective transversale et interdisciplinaire, bousculant le découpage disciplinaire des contenus et des horaires scolaires (Audigier, 2015). Dans cette mouvance, l'éducation aux droits de l'enfant propose un enseignement non seulement formel mais également informel, à travers des pratiques quotidiennes permettant aux élèves de développer des

connaissances, des compétences et des attitudes liées à leurs droits (Phillips, 2016). Thématique complexe impliquant un traitement interdisciplinaire et transversal, les droits de l'enfant et l'éducation aux droits de l'enfant nourrissent ainsi la réflexion sur les enjeux de l'interdisciplinarité dans le contexte scolaire.

Quels sont les enjeux et les défis inhérents à l'adoption d'une approche interdisciplinaire en contexte scolaire ? Que signifie concrètement la mise en œuvre d'une telle approche ? Quelle complémentarité a-t-elle avec les démarches plus résolument disciplinaires ? Quelle place pour l'interdisciplinarité scolaire dans le plan d'étude romand (PER, en vigueur en Suisse romande) ? En quoi l'éducation aux droits de l'enfant – et plus largement la mise en œuvre des droits de l'enfant dans le quotidien scolaire – fait-elle appel et est-elle favorisée par une démarche interdisciplinaire dans les enseignements et les apprentissages des élèves ?

Cette contribution, organisée en deux temps vise à souligner les enjeux et les défis des pratiques interdisciplinaires dans le contexte scolaire en la contextualisant dans le cadre spécifique de l'introduction des droits de l'enfant dans l'éducation. Nous nous appuierons d'une part sur une réflexion théorique issue des travaux récents liés à l'interdisciplinarité scolaire permettant la stabilisation d'une base définitionnelle du concept d'interdisciplinarité et de ses enjeux. D'autre part, nous ferons référence aux résultats d'une recherche qualitative en cours s'intéressant, à travers l'étude de cas de quatre établissements scolaires suisses romands à la mise en œuvre des droits de l'enfant dans le contexte scolaire au niveau primaire en s'appuyant sur la perspective des élèves, des enseignant-e-s et des responsables d'établissements et agrémentée d'observations directes et d'analyses approfondies des textes officiels concernant ces différents établissements d'autre part.

Bibliographie :

Audigier, F. (2015). Educations à… et préparation à la vie. In Audigier, F., Sgard, A. & Tutiaux-Guillon, N., Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation (pp. 25-35). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck supérieur.

Barthes, A., Lange, J.-M. & Tutiaux-Guillon, N. (dir.). (2017). Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à ». Paris, France : L'Harmattan.

Fourez, G. (dir.). (2002). Approches didactiques de l'interdisciplinarité. Bruxelles : De Boeck.

Lenoir, Y. (2015). Quelle interdisciplinarité à l'école? Les Cahiers Pédagogiques, 1-8.

Phillips, L.G. (2016). Educating children and young people on the UNCRC: actions, avoidance and awakenings. In J. Gillett-Swan & V. Coppock (Eds.), Children's Rights, Educational Research and the UNCRC: past, present, future (pp. 39-59). Oxford, United Kingdom: Symposium Books.

CO n°122 : SYNCHRONISATION ENTRE L'OBJET DE RECHERCHE ET LE TERRAIN : REFLEXIONS METHODOLOGIQUES ET ETHIQUES A PARTIR DE REGARDS CROISES DANS NOS PARCOURS D'APPRENTI-CHERCHEUR.

Auteur.e.s : Peggy NEVILLE (1), Mélanie SECHEPPET (2), Clémence BENEZET (3) - (1)Doctorante-laboratoire IRISSE, Réunion, (2)Doctorante - LIRDEF, France, (3)Autre, France

Résumé :

Les recherches qualitatives en sciences humaines et sociales posent la question de la place du terrain et du point de vue des acteurs. Kaufmann (2011) invite le chercheur a s'y préparer, à travers une première ébauche de son objet d'étude, qui joue le rôle de guide vis-à-vis des hypothèses préalables qu'il peut avoir (De Sardan, 1995). Comment, alors, tenir compte de la réalité du terrain dans la délimitation de son objet de recherche ? Cette difficulté est dotant plus accrue chez le chercheur novice. Notre question de recherche pose des enjeux méthodologiques et éthiques. Elle s'inscrit dans l'actualité liée à la question de la formation des doctorants, cadrée par l'arrêté du 25 mai 2016. Afin d'illustrer cette problématique, nous proposerons d'étudier un corpus composé de trois expériences de chercheurs novices (master et doctorat). Les résultats présentés sont issus de trois recherches ayant comme orientation l'analyse de l'activité. Ils seront ré-analysés sous l'angle de la construction de l'objet de recherche et de ses perturbations du fait du terrain, comme construction continuée par boucles itératives (Leblanc, 2017). L'utilisation par l'apprenti-chercheur de ce concept de boucles itératives pour synchroniser son terrain et son objet de recherche est, ici, interrogé. Trois domaines professionnels différents sont concernés : a/ la persévérance des enseignants à l'école primaire en situation de classe, b/ la relation entre une institution publique et certains de ses usagers professionnels et c/ l'apprentissage de l'attelage alternant des situations de pratique et de simulation. L'étude tente de rendre intelligible l'activité de l'apprenti-chercheur au moyen de sa propre analyse réflexive. A travers une multiplicité de types de données recueillies (mails, prise de notes de terrain, données audio-vidéo des traces de l'activité et des entretiens), nous ferons une analyse de ces expériences en identifiant les points convergents et divergents dans le processus de construction de l'objet de recherche. A travers ce corpus, nous chercherons dans un premier temps à faire émerger les différentes procédures de synchronisation opérées dans les recherches. Nous mettrons en exergue les deux points suivants : a/ Une identification de trois formes de synchronisation analysées et b/ les déstabilisations vécues par l'apprenti-chercheur. Dans un second temps, nous analyserons les dynamiques de ces synchronisations en identifiant les processus de continuité et de discontinuité. Ces éléments présentés nous amèneront à discuter la place de l'éthique dans la recherche de terrain : (i) en quoi l'analyse de l'activité peut-elle être considérée comme une éthique en marche, « une éthique de l'action » (Veyrunes, Bertone, Durand, 2003) et, (ii) en quoi considérer l'activité du doctorant dans une perspective d'analyse d'activité nous amène à prendre en compte la question de l'éthique dans son activité d'apprenti-chercheur ? En effet, considérer ce dernier comme un acteur à part entière, lui-même en transformation, revient à penser l'activité du doctorant comme un couplage avec son environnement qui met en tension deux préoccupations qui peuvent être antagonistes : faire avancer sa recherche/ prendre en considération l'activité du professionnel où comme le soulignent Leblanc et Azéma (2018) : « Ces transformations de l'activité dépendent d'un processus de « résonance interne » où l'individu entre en relation avec lui-même et donne du sens à un état de tension entre deux réalités disparates (Simondon, 2005) ». Comment l'apprenti-chercheur positionne-t-il cette considération des acteurs de terrain comme « obligation » ou « contrainte » dans une « éthique en acte » (Imbert et Durand, 2010) ; (iii) et dans

quelles mesures la formation des doctorants peut-elle intégrer cette question d'accompagnement à l'éthique comme le présupposent les nouvelles recommandations de 2016?

Bibliographie :

Imbert, P., & Durand, M. (2010). Utilitarisme et anti-utilitarisme dans le travail: pour une éthique en acte dans l'enquête collaborative sur le travail éducatif et la formation professionnelle. In Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Genève.

Kaufmann, J.-C. (2016). L'entretien compréhensif. Paris: Armand Colin.

Leblanc, S. (2017). Coopération chercheurs-praticiens pour analyser l'activité et concevoir des ressources de formation. Éducation et socialisation, (45). https://doi.org/10.4000/edso.2484

Leblanc, S., & Azéma, G. (2017). Transition au sein de l'école française du cheval attelée. Expérience d'un développement professionnel médié par la recherche. In Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (Dir.), Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui : Conditions, étapes et modalités dans une réalité du travail sous pression. (Éditions JFD., p. 323-348). Québec. Consulté à l'adresse https://hal.umontpellier.fr/hal-01626210

Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. Enquête. Archives de la revue Enquête, (1), 71-109. https://doi.org/10.4000/enquete.263

Veyrunes, P., Bertone, S., & Durand, M. (2003). L'exercice de la pensée critique en recherche-formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants. Savoirs, 2(2), 51. https://doi.org/10.3917/savo.002.0051

CO n°123 : HANDICAP COGNITIF ET BONHEUR A L'ECOLE

Auteur.e.s : Valérie VINÉ VALLIN - Experice, France

Résumé :

L'objectif de ce travail est d'identifier les représentations qui sous-tendent la notion de « bonheur » chez des adolescents, âgées de 12 à 18 ans, présentant un handicap cognitif, au cours de leur scolarité. Ils sont inscrits en école dite « ordinaire », en Unité Locale d'Inclusion Scolaire (ULIS 1), en institut médico-éducatif (IM Pro). Mais qu'est-ce que le bonheur ? Le bonheur correspondrait selon le dictionnaire Trésor de la Langue Française (TLF) à un état de satisfaction, de joie, de plaisir lié à des évènements vécus. Ringler (2009) demande si un enfant porteur d'une déficience mentale peut aspirer au bonheur. Aussi, avant même de s'interroger sur cette notion au sein d'un espace scolaire, il convient de tenter d'apporter une réponse à cette interrogation. Selon Compte (2012), le handicap s'interpose au bonheur, tant cet état est douloureux. En effet, l'arrivée d'un enfant « anormal » est un cataclysme dans la vie de parents. En outre, différentes idéologies nous renvoient à la notion de « death making » (Wolfensberger, 1989), fabrique de mort. Cependant la vie se développe grâce à la différence (Canguilhem ,1998).

Feder Kittay (2015) évoque l'incapacité de sa fille à se protéger le visage si elle tombe. Alors que ce geste apparait comme un réflexe conditionné chez un être « normal », elle souligne que son enfant ne « l'a jamais appris ». Aussi, elle souligne cette vulnérabilité qui est là et qui sera toujours présente. Malgré cette fragilité, est-il possible d'envisager « une vie bonne » ? Selon Compte (2012), cela

relève de l'éthique et de la vision que chacun a de la vie. L'efficience des capacités intellectuelles, abordées par Feder Kittay (2015) dans le cadre de sa définition de « la bonne vie », amène à une réussite matérielle. Cependant, elle implique des inégalités, une mise en concurrence avec d'autres systèmes de valeurs, à l'exclusion des personnes handicapées cognitives. Mener une vie bonne, c'est une vie sociale qui conduit à des engagements, des interactions. Groupes dans lesquels la personne tente de vivre. En outre, il est indispensable pour qu'une vie soit vivable, que le corps ait ce dont il a besoin pour fonctionner correctement. Sinon, ce ne sont pas des conditions vivables. Cela rejoint la liste des dix capabilités que dresse Nussbaum (2007). Nous entendons par capabilité, la possibilité concrète, effective à la personne handicapée de choisir entre divers possibilités, orientations, en accord avec son choix de vie, ses limitations personnelles et lui donner les capacités de réaliser son choix avec l'aide de compensations définies à travers le plan personnel de compensation. L'expression « une vie bonne » est aujourd'hui très peu usitée. Est-ce à dire que ce n'est plus un idéal à atteindre ?

Jusqu'à présent, les principaux intéressés, c'est-à-dire les élèves handicapés, n'ont jamais eu la parole pour parler de leur handicap. Ce sont toujours les personnes qui évoluent autour, qui se prononcent en leur nom. Cette étude a pour objectif d'étudier le handicap à travers le regard, les émotions de jeunes porteurs d'un handicap cognitif, âgé de 12 ans à 18 ans, dans leur parcours de formation pour poser des actes qui soient dans le respect de la dignité de la personne handicapée. Nous nous interrogerons sur le quotidien réellement vécu d'élèves handicapés à un moment charnière de leur vie. Aussi, nous posons comme hypothèse heuristique que le handicap agit sur les émotions des jeunes, notamment le bonheur.

C'est une étude multi-cas en France, sous la forme d'une recherche biographique. 23 élèves, âgés de 12 à 18 ans ont participé à cette étude. Il s'avère difficile de présenter les résultats sous forme de statistiques car nous touchons aux ressentis. Aussi, une méthodologie a dû être inventée. En termes de résultats, 14 élèves se sentent bien et 8 ont éprouvé des fluctuations dans leurs ressentis au cours de leur scolarité.

Bibliographie :

Canguilhem, G. ; 1998. Le Normal et le pathologique, Le Plessis-Robinson, Institut Synthélabo, collection « Les Empêcheurs de penser en rond ».

Compte, R. (2012). Le bonheur peut-il s'accommoder de la situation de handicap? Empan. 86, (2), 48-54. doi:10.3917/empa.086.0048.

Feder Kittay, E. (2015). Le désir de normalité. Quelle qualité de vie pour les personnes porteuses de handicap cognitif sévère ? ALTER, European Journal of Disability Research. 175–185

Nussbaum, M. (2007). Frontiers of justice: disability, nationality, species membership. Cambridge. The Belknap press of Harvard University Press. Approach, Cambridge University Press.

Ringler, M. (2009). Le bonheur de l'enfant handicapé. Enfance. Dunod

Wolfensberger, W. (1989). Human service policies: The rhetoric versus the reality. In L. Barton, (Ed.), Disability and dependency. Sussex: Falmer Press.

CO n°126 : APPRENTISSAGES EN MATHEMATIQUES ET PROBLEMATISATION : VERS DE NOUVELLES PRATIQUES

Auteur.e.s : Sylvie GRAU - CREN Université de Nantes, France

Résumé :

En mathématiques, à la fin du collège et au début du lycée, la notion de fonction affine est peu disponible chez les élèves malgré un enseignement par les problèmes (Robert & Rogalski, 2002). A partir d'une étude épistémologique et didactique, nous avons cherché des éléments de compréhension des difficultés que rencontrent les élèves avec cette notion. La prise en compte de ces éléments n'a cependant pas apporté les fruits escomptés. En fait, de manière générale, si les élèves arrivent à restituer des connaissances mathématiques ou à les utiliser lorsqu'elles sont explicitement appelées, ils peinent à les mettre en œuvre de manière autonome dans des situations inédites ou comme outil de modélisation à distance de leur apprentissage. Notre hypothèse est que ces savoirs mathématiques ne sont pas disponibles car ils ne sont pas problématisés. Les élèves ne les construisent pas en lien avec les nécessités liées aux classes de problèmes que ces savoirs permettent de résoudre. Pour tester notre hypothèse, nous avons mené une expérimentation dans une classe de troisième et deux classes de seconde à partir d'une séquence visant l'apprentissage de la notion de fonction affine. Cette séquence est basée sur un principe d'enchaînement de situations qui doivent amener les élèves d'une part à résoudre un problème explicatif et d'autre part à une secondarisation du discours (Jaubert, Rebière, & Pujo, 2010), l'ensemble visant la formalisation d'un savoir problématisé (Grau, 2017). Nous présenterons la structure d'une telle séquence appelée PPAP (Problématisatioin Par Analyse des Productions) et ce qui la caractérise par rapport à d'autres pratiques d'enseignement par les problèmes. En particulier, nous comparerons ses effets avec la pratique du débat. Les situations d'une PPAP s'enchaînent dans une filiation puisque les productions des élèves à l'issue de chaque séance servent à l'élaboration du support de travail de la séance suivante. Les productions sont cependant modifiées pour devenir des figurations, c'est-à-dire une synthèse anonyme mettant en évidence les éléments à discuter et utilisant différents symboles pour donner à voir l'implicite des raisonnements menés par les élèves. C'est à travers l'évolution des activités cognitives mobilisées que les élèves sont amenés à identifier ce qui fait que le savoir est ce qu'il est et les caractéristiques du contexte dans lequel ce savoir peut être performant. Nous verrons à partir d'extraits de transcriptions des inter-actions langagières dans la classe ce qui amène les élèves à problématiser et nous identifierons certains obstacles à cette problématisation. La méthodologie utilisée est l'analyse des productions langagières à partir de deux outils : la structure argumentative des débats (Orange, 2005) et le losange de problématisation (Fabre, 2011). Nous verrons en particulier comment le contrat didactique et le travail coopératif peuvent amener des éléments favorisant la problématisation chez certains élèves. Cette recherche amène cependant deux autres questions importantes : la séquence engage-t-elle réellement les élèves à problématiser par eux-mêmes ou ne prend-elle pas à sa charge la problématisation, se contentant d'exposer un savoir problématisé ? Cette pratique peut-elle être discriminante socialement (Bautier & Rayou, 2013) et si oui, comment amener le maximum d'élèves à problématiser quelle que soit leur proximité avec la culture scolaire ?

Bibliographie :

Bautier, É., & Rayou, P. (2013). Les inégalités d'apprentissage programmes, pratiques et malentendus scolaires (2e édition revue et augmentée). Paris: Presses universitaires de France.

Fabre, M. (2011). Eduquer pour un monde problématique : la carte et la boussole. Paris: PUF.

Grau, S. (2017). Problématisation en mathématiques : le cas de l'apprentissage des fonctions affines. Bretagne Loire, Nantes.

Jaubert, M., Rebière, M., & Pujo, J. (2010). Communauté discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions. In Colloque international ICAR Université Lyon 2. Lyon: INRP, CNRS.

Orange, C. (2005). Problème et problématisation dans l'enseignement scientifique. ASTER, (40), 3-12.

Robert, A., & Rogalski, M. (2002). Comment peuvent varier les activités mathématiques des élèves sur des exercices ? Le double travail de l'enseignant sur les énoncés et sur la gestion de classe. Petit x, (60), 6-25.

CO n°128 : L'ORIENTATION SCOLAIRE DES JEUNES MIGRANTS DESIGNES « EANA » OU L'ENJEU D'UNE CONSTRUCTION DECISIONNELLE AMBIGUË

Auteur.e.s : Audrey BOULIN (1), Maïtena ARMAGNAGUE (2) - (1)Université de Cergy- Pontoise, France, (2)INS HEA, France

Résumé :

S'il existe des recherches portant sur l'orientation scolaire des jeunes descendants de migrants (Primon & Brinbaum, 2014), peu de travaux se consacrent à l'orientation scolaire des élèves migrants, alors que leur effectif dans les établissements scolaires français est en augmentation[1] et que la scolarisation de ces jeunes n'échappe pas à l'attention médiatique. Dans une approche quantitative, les quelques recherches portant sur l'orientation des élèves migrants s'intéressent principalement à leur distribution dans le système éducatif (Ichou, 2013) et révèlent des phénomènes de sur-orientation dans l'enseignement spécialisé (Schiff, 2003). Reposant sur une approche qualitative, notre communication vise à la compréhension du processus d'orientation de fin de 3ème de ces élèves, en analysant le rôle des différents professionnels de l'institution scolaire ainsi que l'expérience de ces collégiens et de leur famille.

L'orientation scolaire – qui est en fait généralement une orientation professionnelle – des collégiens qualifiés par l'Education nationale d'EANA (élèves allophones nouvellement arrivants) est une réalité particulièrement paradoxale. Elle l'est car l'association de la réalité sociale de la migration récente (instituée par la désignation du « statut » scolaire d'EANA) et la réalité que constitue la temporalité de l'orientation scolaire post-troisième est une rencontre contrariée. Alors que le verdict d'orientation scolaire est, dans le système éducatif français conçu comme reposant sur une digestion rationalisée des performances et motivations scolaires et professionnelles faisant de l'orientation la conclusion d'une réalité scolaire relativement longue mais qui s'accélère sans précédent en troisième, la condition de primo-migrant produit des déséquilibres sociaux et scolaires incompatibles avec une décision d'orientation rationnelle.

A partir des données récoltées par observations et par entretiens dans le cadre de deux programmes de recherche – EVASCOL (2014-2018) et EDUCINCLU (2016-2019) – réalisés dans six académies du

territoire français, nous faisons l'hypothèse que cette configuration produit une confusion du jugement et des réceptions des décisions scolaires. Dans ce contexte, nous soulignerons la difficulté des élèves et des familles à s'approprier les outils pédagogiques de distribution scolaire qui en deviennent de facto inefficaces. Ne reposant pas sur les outils « classiques » de l'orientation, ni sur les acteurs « ordinairement » impliqués, le processus d'orientation des EANA prend alors une forme particulière, marquée d'ambiguïtés. Cette analyse fera l'objet d'un premier temps de notre travail. Dans un second temps, nous montrerons que cette situation, s'exprimant par des non-dits et des malentendus entre les élèves et les membres des équipes éducatives, produit une perte de repères relativement généralisée qui a notamment pour effet de miner l'espoir que les élèves et leur famille formulent vis-à-vis de l'école.

[1] En 2014-15, l'enquête de la DEPP recense 52 500 élèves allophones scolarisés ; 60 000 élèves sont désignés « EANA » (élèves allophones nouvellement arrivants) au cours de l'année 2017-2018.

Bibliographie :

Ichou M. (2013). Différences d'origines et origines des différences : les résultats scolaires des enfants d'immigrés/émigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège ». *RFS*, 2013/1, vol. 54, 5-52.

Primon J-L. & Brinbaum Y. (2014). Une école discriminante ?. *Plein Droit*, 4, 103, 32-35.

Schiff C. (dir.) (2003). *Non scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants*. Paris, ministère de l'Éducation nationale, programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation.

CO n°130 : ENJEUX PSYCHOAFFECTIFS DE LA REDACTION EN FLE : LE CAS DES ETUDIANTS TUNISIENS

Auteur.e.s : Nada NAJJAR - Faculté des Sciences Humaines et Sociales de Tunis, Tunisie

Résumé :

Il semble que la tâche de rédaction demeure difficile pour l'étudiant tunisien, notamment lorsqu'il s'agit d'écrire en français langue étrangère (FLE). D'où les deux axes du présent travail. Nous nous intéressons tout d'abord à la production de l'écrit, ses déterminants et ses enjeux, notamment psychoaffectifs. Suivant Daly et Miller (1975) certains étudiants évitent les tâches rédactionnelles, souvent à cause d'une appréhension à écrire. D'autres pensent que le rapport à l'écrit (RÉ) joue un rôle déterminant dans la manière d'envisager l'activité scripturale (Barré-De Miniac, 2000). En effet, envisager la production de l'écrit en tant que construction, plutôt qu'une simple transcription de pensées, faciliterait davantage son acquisition. Le deuxième axe s'adresse aux «mutations » du profil de l'étudiant tunisien au cours de ces dernières années. Nous observons de plus en plus d'adultes en reprise d'études (ARE).

Écrire dans une langue étrangère provoque-t-il davantage d'appréhension ? Quel rapport à l'écrit détiennent les étudiants tunisiens ? Qu'en est-il pour les ARE ?

La présente étude est réalisée auprès d'un groupe d'étudiants tunisiens (novices et ARE), portant sur les enjeux psychoaffectifs et pédagogiques de la production de l'écrit en FLE. Elle vise d'un côté, à repérer d'éventuelles origines linguistiques de l'appréhension à écrire et de l'autre, à évaluer les liens

entre deux variables psychoaffectives souvent liées à l'activité rédactionnelle, soit l'appréhension à écrire et le rapport à l'écrit (RÉ). Il s'agit également de révéler les particularités des ARE à ce propos.

Pour ce faire, nous avons mesuré l'appréhension à écrire à l'aide du Writing Apprehension Test (WAT) de Daly et Miller (2013), suivant lequel nous avons réussi à dégager différents profils appréhensifs en fonction de l'origine de l'appréhension (linguistique ou processuelle). Pour évaluer le RÉ, nous avons opté pour l'analyse thématique des propos écrits (textes) des participants qui ont choisi délibérément la langue avec laquelle il explicitent leurs représentations et leur rapport à l'écrit.

Les résultats ne soutiennent pas assez notre hypothèse présageant une origine linguistique de l'appréhension à écrire. Quoique l'étude du choix délibéré de la langue témoigne d'un lien assez significatif avec le profil appréhensif. En effet, la majorité des sujets (88%) ayant choisi d'expliciter leurs idées en arabe, déclarent avoir une appréhension à écrire plus importante lorsqu'on leur demande de rédiger en français. Inversement, 80% des étudiants s'exprimant spontanément en français, manifestent davantage d'appréhension dans les tâches de dissertation en arabe. D'autre part, contrairement à toutes attentes, certains étudiants choisissent de s'exprimer en anglais. Ceux-ci présentent systématiquement une appréhension faible à modérée. Quant aux sujets qui optent pour le dialecte tunisien, ils présentent tous une appréhension d'ordre linguistique.

Par ailleurs, concernant les liens entre RÉ et appréhension à écrire, les analyses thématiques révèlent que le rapport à l'écrit ne reflète pas forcément le niveau (élevé/modéré/faible) ni la nature de son appréhension (linguistique/processuelle).

Finalement, contrairement aux novices, aucun sujet des ARE ne présente une appréhension à écrire intense. Ces derniers tendent majoritairement vers une appréhension faible à modérée. De même pour les résultats du RÉ, et contrairement aux novices, la majorité des ARE affirment qu'ils envisagent l'écriture en tant que construction. Ces derniers présentent également une meilleure maitrise de la langue française comparativement aux novices.

En dépit de ses limites, cette investigation offre de nouvelles pistes de réflexion. Tenant compte de son acquisition relativement tardive comparativement au français, le fait de s'exprimer spontanément en anglais attire notre attention ! Comment interpréter et gérer l'écart entre les étudiants novices et les ARE ?

Bibliographie :

Bannour, R. (2008). Outils de mesure des composantes émotionnelles de l'apprénsion à écrire. Sciences croisées .

Barré-De Miniac, C. (2000). Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques. Villeneuve d'Ascq: Pressess Universitaires de Septentrion.

Daly, J., & Miller, M. (2013). Writing Apprehension Test (WAT). Measurement Instrument Database for the Social Science.

Dezutter, O. (2015). Repenser la didactique de l'écriture pour les apprenants universitaires de FLES. Dans J. Defays, 20 ans de FLSE. Faits et gestes de la didacttique du Français Langue Etrangère et Seconde de 1995 à 2015 (pp. 91-107). Bruxelles: L'Harmattan.

CO n°135 : GRANDIR AVEC LA NATURE (ECRIN) : UN PROJET DE RECHERCHE ACTION PARTICIPATIVE

Auteur.e.s : Christian REYNAUD (1), Christophe ANDREUX (2), Olivier BLANC (3), Dominique COTTEREAU (4) - (1)LIRDEF (EA3749), France, (2)Formateur indépendant, France, (3)Réseau National Ecole et Nature, France, (4)REEB et Université de Tours, France.

Résumé :

Dans les années 60, les travaux d'un psychologue américain, recherchant la cause des pathologies qu'il étudiait dans une relation dégradé de ses patients avec leur milieu, ont attiré l'attention sur les conséquences délétères que pouvait avoir un déficit dans notre rapport à notre environnement non humain (Searles, 1960). Très rapidement le manque de contact avec la Nature a alors été considéré comme facteur de risque pour les désordres psychologiques comme l'a magistralement vulgarisé Louv (2005) à travers la notion de « nature-deficit disorder ». A partir des années 90, des études ont été menées dans le champ de la formation des adultes et de l'éducation à l'environnement révélant la part formatrice de la nature sur la construction de l'individu au travers le concept d'écoformation (Pineau, 1992 ; Cottereau, 1994, 2001). Aujourd'hui les recherches sur les effets bénéfiques sur la santé et le bien être d'une relation avec les environnements naturels sont en net augmentation (Bowler et al., 2010) et le développement de cette préoccupation permet d'aller jusqu'à l'identification des mécanismes physiologiques impliqués (Franco, Shanahan & Fuller, 2017). Le projet « Etudes Critiques et Recherche sur les Interactions formatives avec la Nature (ECRIN : Grandir avec la Nature) » entend s'inscrire dans cette dynamique, en s'intéressant aux implications que cela peut avoir sur le développement harmonieux des enfants et des être humains en général. Cette recherche action participative sera centrée sur les enfants en milieu scolaire mis en situation dans la nature. Toutefois la contribution des acteurs du Réseau national Ecole et Nature, à l'origine de ce projet, ne pouvait pas s'entendre autrement qu'à travers une réelle implication de toutes les parties prenantes dans la définition du protocole de recherche, le recueil de données, leur analyse et leur interprétation. Les outils habiles de la Recherche Action Participative (Reynaud, Franc & Blangy, 2017) ont été mobilisés à cet effet dès les premières concertations du groupe ayant lancé le projet (COPIL). En juillet 2018 un séminaire de 3 jours a réuni plus d'une quarantaine de participants d'origines géographique et professionnelle variées (éducateurs, formateurs, enseignants, chercheurs), ayant exprimé l'envie de s'engager dans ce projet. Le travail mené au cours de cette rencontre a permis de mieux cerner la problématique générale susceptible de les réunir, mais aussi de commencer à décrire les grandes lignes d'un protocole qui s'inspire des méta-analyses (Dixon-Woods et al., 2005) afin de laisser de la place à la diversité des propositions qui ont émergé dans le séminaire. Ce choix collectif suppose cependant que le projet ECRIN arrive maintenant à mobiliser les fonds nécessaires à l'accompagnement de chaque projet local qui nourrira la problématique générale…

Bibliographie :

Bowler D. E., Buyung-Ali L. M., Knight T. M. & Pulin A. S. (201) A systematic review of evidence for the added benefits to health of exposure to natural environements. BMC Public Health 10: 456-466

Cottereau D. (1994) A l'école des éléments. Lyon : Chronique sociale.

Cottereau D. (2001) Formation entre terre et mer. Alternance écoformatrice. Paris : L'Harmattan

Dixon-Woods, M., Agarwal, S., Jones, D., Young, B. & Sutton, A. (2005). Synthesising qualitative and quantitative evidence : a review of possible methods. Journal of health services research & policy, (10)1: 45-53

Franco L. S., Shanahan D. F. & Fuller R. A. (2017) A review of the benefits of nature experiences : more than meets the eye. International Journal of Environmental Research and Public Health 14(8) : 864-893

Louv R. (2005) Last child in the woods – saving our children from nature deficit disorder.New York : Algonquin Books

Pineau G. et coll. (1992) De l'air. Essai sur l'écoformation. Paris : L'Harmattan

Reynaud C., Franc S. & Blangy S. (2017) Démarches collaboratives et participatives. In A. Barthes, J.-M. Lange, et N. Tutiaux-Guillon (Dir.) Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducation à ». Paris : L'Harmattan : 369-373

Searles H. (1960)L'environnement non humain (traducted from "The non human environment" in 1986).Paris : Gallimard

CO n°137 : CONTRIBUTION D'UNE APPROCHE ECO-SYSTEMIQUE A L'ANALYSE ET A L'OPTIMISATION DES DISPOSITIFS DE FORMATIONS INITIALES EN FORMATION D'ENTRAINEURS DE FOOTBALL.

Auteur.e.s : Jérémy LESELLIER, Pascal LEGRAIN, Guillaume ESCALIE - Laboratoire Culture, Education, Sociétés - Université de Bordeaux, France

Résumé :

L'objet de la communication orale est de présenter une démarche de recherche originale qualifiée d'« écosystémique » (Bronfenbrenner, 1979) en vue d'analyser la formation professionnelle des entraîneurs de football à des fins d'optimisation. Cette formation est actuellement marquée dans sa structuration par le principe de l'alternance et considère la pratique réflexive comme un élément indispensable au développement des compétences professionnelles des entraîneurs. La conception du modèle de formation associe la théorie en centre et la pratique lors des stages de mise en situation professionnelle. Au demeurant, la revue de littérature montre les limites de ce type de structuration (Escalié & Chaliès, 2016). D'un côté, en centre de formation, la difficulté rencontrée par les formés est liée aux différents régimes de savoirs hétérogènes qui restent hors de leur portée. D'un autre côté, l'approche individualiste de la pratique réflexive proposée dans le cadre des stages renvoie à minimiser l'impact d'autrui dans ce processus de développement professionnel. En cela, la juxtaposition des contenus et des acteurs rend difficilement compte de l'écosystème dans lequel des compétences professionnelles se construisent.

Compte tenu de la complexité des situations de formation et de l'utilité sociale de ce type de recherche, nous avons opté pour une approche heuristique et multi-niveau (Jorro, 2007) que ce soit au plan théorique ou méthodologique. L'enjeu de notre étude vise ainsi à évaluer et optimiser les dispositifs de formation par alternance basés sur la réflexivité à partir d'un cadre théorique articulant une approche socio-constructiviste de l'activité (Vygostki, 2003) et une théorie de l'action collective (Wittgenstein, 2004). Cette approche ''métissée'' (Méard, 2009) apparaît nécessaire compte tenu de la double visée compréhensive et transformative de l'étude.

En lien avec cette double visée, le protocole de recueil de données est structuré en deux phases interdépendantes. La première phase a pour objectif d'évaluer le dispositif de formation actuellement mis en place dans les centres de formation. Sur la base des résultats obtenus à l'issue de cette première analyse, la seconde phase vise, à aménager le dispositif initial et à examiner les effets potentiels de cet aménagement sur la formation des entraîneurs et sur les joueurs placés sous leur responsabilité. Cette démarche consistant successivement à comprendre pour transformer, et à transformer pour comprendre, nous permettra de comparer les deux dispositifs étudiés.

Notre démarche vise à articuler la formation en centre et le stage pratique en club des stagiaires. A cet effet, nous croisons des données quantitatives issues de variables psycho-sociales avec des données qualitatives prélevées à partir d'entretiens de confrontation permettant d'accéder à la signification que les formés accordent à leur vécu en formation. Alors que, sous couvert d'une incommensurabilité paradigmatique, le monde de la recherche distingue voire à oppose les méthodologies qualitatives et (quasi)-expérimentale, il nous semble possible de réfléchir à une troisième voie consistant à rendre ces deux méthodologies complémentaires (Creswell & Plano Clark, 2017). Cette nouvelle voie ouvre sur une perspective pragmatique de la recherche (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). La mise en œuvre de différentes méthodes de recueil, empruntées à l'une ou l'autre des méthodologies, vise à effectuer la recherche la plus utile et la plus instructive possible. Le caractère interfaciel de ce processus de recherche permet de reconnecter le domaine de la recherche (lié à une certaine utilité sociale) et de la formation (analyse des pratiques ordinaires).

La communication sera l'occasion de présenter les premiers résultats obtenus lors de la phase d'évaluation du dispositif de formation ordinaire et d'entrevoir des pistes d'aménagement pour engager le travail d'ingénierie d'un dispositif de formation « augmenté ».

Bibliographie :

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Harvard university press.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). Designing and conducting mixed methods research. Sage publications.

Escalié, G., & Chaliès, S. (2016). Supporting the work arrangements of cooperating teachers and university supervisors to better train preservice teachers: a new theoretical contribution. European Journal of Teacher Education, 39(3), 302-319.

Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche en éducation: étapes et approches (3e éd.). Saint-Laurent: Renouveau pédagogique.

Méard, J., & Bruno, F. (2009). Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants: études de cas dans le primaire et le secondaire.

Vygotski, L. S., & Clot, Y. (2003). Conscience, inconscient, émotions: précédé de Vygotski, la conscience comme liaison. la Dispute.

Wittgenstein, L. (2004). Philosophische Untersuchungen, trad, franç. Recherches philosophiques, Paris, Gallimard.

CO n°141 : LE RAPPORT ENTRE SOCIALISATIONS SCOLAIRE ET FAMILIALE : ETUDE DES TRACES LITTERATIEES D'ACTIVITES CULINAIRES MENEES DANS DES ECOLES MATERNELLES FRANÇAISES

Auteur.e.s : Marie-Noëlle DABESTANI - Paris 8 CIRCEFT-ESCOL, France

Résumé :

L'institution scolaire promeut les relations dites de coéducation entre école et familles et ce, particulièrement avec les plus populaires d'entre elles. Le référentiel pour l'éducation prioritaire définit en effet comme une des missions principales des équipes enseignantes « la mise en place d'une école qui coopère utilement avec les parents » (MEN, 2014). Pourtant, dès l'entrée au cours préparatoire, les incompréhensions réciproques entre école et familles populaires peuvent déjà se cristalliser et agir au dépend des apprentissages intellectuels des élèves (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1992). Aussi, notre recherche porte sur ce qui pourrait faciliter ou au contraire brouiller le rapport entre socialisations familiale et scolaire, dans un dispositif de mise en circulation entre école maternelle et familles d'objets nomades (Rayou, 2015), marqués par une littératie étendue (Bautier & Rayou, 2013). L'introduction régulière de cahiers (de vie, de classe, etc) au domicile des parents semble envisagée par l'école comme un moyen « utile » pour donner à voir la forme scolaire (Vincent, 1994). En effet, en dotant le petit enfant d'un cahier (IGEN, 2011), l'institution marque l'entrée de celui-ci dans la culture écrite et signifie un des caractères de la forme scolaire (Lahire, 1993). Mais l'école peut toutefois occulter les changements de regard attendus des élèves sur les objets et les situations du quotidien lorsqu'ils sont appréhendés dans l'espace scolaire. Ce rapport de distanciation constitue un obstacle à la réussite scolaire des élèves dès l'école maternelle et ce, particulièrement pour les enfants des milieux les plus populaires (Bautier, 2006). Le dispositif étudié étant peu normé institutionnellement, nous prenons appui sur les résultats d'une enquête par questionnaire (N=472, 2018) qui confirme la dotation à l'enfant de cahiers dès sa prime scolarisation, la circulation régulière de ces supports entre espaces de socialisation et qui rend compte d'un usage différencié de photographies : certains cahiers contiendraient plutôt des photographies figurant des événements collectifs de la classe tandis que d'autres donneraient plus à voir des activités individuelles.

Dans cette communication, nous centrerons notre propos sur l'étude des traces littératiées témoignant d'activités culinaires menées à l'école, provenant du corpus de cahiers recueillis dans 15 classes de la petite à la grande section en éducation prioritaire. L'analyse des traces recueillies, associant photographies et/ou écrits, nous interroge sur la manière dont l'école « met en forme scolaire » ces situations supposées familiales : ces traces prennent-elles la forme d'écrits domestiques (Lahire, 1993), comme celle des fiches de recettes de cuisine ou comme celle de pages d'albums de familles, ou plutôt la forme « d'écrits scolaires » comme celles des fiches individuelles (Joigneaux, 2009) ?

A partir de l'analyse croisée des supports et des entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants (N=15) dont les cahiers ont été recueillis et de parents (N=17) scolarisant leurs enfants dans les classes enquêtées et étant habitués à les consulter, nous discuterons les configurations produites à partir des deux questionnements suivants :

D'une part, quels sont les apprentissages visés par ces activités qui semblent très présentes à l'école maternelle ? S'agit-il de « pratiques qui n'ont pas perdu leurs raisons d'être mais qui ont cessé de la manifester clairement » (Isambert-Jamati, 1995, p. 132) ? Quelles sont les définitions sociales de

l'enfant (Chamboredon & Prévot, 1973) inscrites dans les cahiers qui sous-tendent les choix des enseignants ?

D'autre part, comment les parents interprètent-ils les traces de ces activités : comme une situation visant l'objectivation attendue scolairement ou au contraire comme une dissolution du scolaire, ou encore comme l'imposition de normes de bonnes pratiques familiales (Boltanski, 1969) et alimentaires (Montmasson, 2016) ?

Bibliographie :

Bautier, E. (2006). Apprendre à l'école Apprendre l'école. des risques de construction d'inégalités dès la maternelle. Paris: Chronique sociale.

Chamboredon, J.-C., & Prévot, J. (1973). Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. Revue française de sociologie(XIV), pp. 295-335.

Lahire, B. (1993). Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Lahire, B. (1993). La raison des plus faibles. rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires. Presses Universiatires de Lille.

Vincent, G. (1994). L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

CO n°142 : PROFESSIONNALISATION PAR L'APPRENTISSAGE AU TRAVAIL: LE CAS DES INTERVENANTS EN PREVENTION DE RISQUES PROFESSIONNELS ET L'ACQUISITION DE NOUVEAUX SAVOIR-FAIRE DANS LA PREVENTION DE RISQUES PSYCHOSOCIAUX

Auteur.e.s : Carmina SANTAMARIA - Paul Valery, France

Résumé :

Problématique

Notre problématique sera de comprendre comment dans l'apprentissage de la prévention des Risques Psychosociaux, les Intervenants en Prévention de Risques Professionnels (IPRP) travaillant en Service de Santé Interentreprise (SSTI), parviennent, par leur engagement personnel, à contourner les contraintes présentes dans leur environnement de travail et imposées par l'organisation pour développer de nouveaux savoir-faire différents de ceux qu'ils avaient, ou pas.

Méthodologie

La méthodologie de l'enquête nous a permis de atteindre la subjectivité des professionnels travaillant dans la prévention de risques psychosociaux à l'aide de 12 entretiens semi-directifs d'explicitation d'une heure à une heure et demie menés durant l'année 2017, entre Janvier et Juin, où ces professionnels rencontrés nous ont raconté leurs parcours de formation, leurs parcours professionnels et où ils nous ont décrit leur activité de prévention de risques psychosociaux ainsi que les ressources et les contraintes trouvées dans leur organisation de travail.

Résultats

Nous présenterons les résultats des entretiens semi-directifs dans leur contexte, suivis d'une analyse qui visera à mettre en évidence d'une part la différence de parcours de formation des professionnels et d'autre part la manière dont ils ont su résoudre une situation particulière de contrainte organisationnelle.

Nous questionnerons ainsi leur engagement personnel et ce que cet engagement a comme lien avec le développement de nouvelles compétences.

Nouvelles compétences qui comme nous le verrons, leur sont nécessaires pour continuer à travailler, mais qui ne relèvent pas que du savoir technique acquis dans leur formation universitaire.

Discussion

Dans notre discussion nous aborderons la place de l'organisation dans le développement de nouvelles compétences au travail ainsi que la part d'agentivité individuelle à l'œuvre nécessaire au processus d'apprentissage.

Nous discuterons nos résultats à la lumière des théories de l'apprentissage au travail qui sont au centre du courant du Workplace Learning (Bourgeois & Durand, 2012). En considérant que les sciences de l'éducation se sont principalement centrées sur les institutions scolaires ou de formation (Billett, 2002), les chercheurs de ce courant ont tenté de comprendre comment l'apprentissage prend place dans le cadre du travail.

Ainsi tout comme Villemain et Lémonie (2014), nous considérons qu'en répondant à la question des caractéristiques des environnements de travail qui influent sur l'apprentissage nous nous intéressons à rendre les environnements de travail plus formatifs.

Bibliographie :

Billett, S. (2002) Worplace pédagogic practices : Co-participation and learning. British Journal of Educational Studies, 50(4), 457-481

Bourgeois, E. & Durand M. (2012) Apprendre au travail.Paris : PUF

Villemain, A., & Lémonie , Y. (2014). Environnement capacitant et engagement des opérateurs : une mise en débat à partir de l'activité des techniciens de la base polaire Dumont d'Urville. Activités, 11(2), 26-43.

CO n°145 : NIVEAU DE « MAITRISE » ET CAPACITE DE MODELISATION DES TRANSFORMATIONS CHIMIQUES : ETUDE DE CAS DES ETUDIANTS EN LICENCE 1

Auteur.e.s : Suzane EL HAGE (1), Yann VERCHIER (1), Morgan PIEZEL (2) - (1)enseignant chercheur, France, (2)Enseignant, France

Résumé :

Notre communication présente des premiers résultats d'une recherche collaborative obtenus dans le cadre du projet de recherche ECOPARA qui vise à travailler sur des « objets » transitionnels en physique-chimie dans le cadre du continuum Bac-3 et Bac+3. Notre analyse des programmes de physique-chimie du lycée et l'étude du programme de chimie développé en première année à l'université, nous ont permis d'identifier que la modélisation des transformations chimiques constituaient un objet transitionnel posant des difficultés aux étudiants. C'est pourquoi

notre objectif consiste à identifier les conceptions pouvant expliquer les difficultés/obstacles, rencontrées par les étudiants, dans leurs apprentissages.

Les contenus des programmes de chimie de lycée ont subi plusieurs changements depuis les années 2000. Des recherches en didactique évoquent des ruptures entre les programmes (Kermen, 2018) tandis que d'autres pointent les difficultés des élèves du point de vue de modèle, processus de modélisation et la distinction modèle-réalité. En didactiques, différentes approches sont mobilisées pour évoquer le processus de la modélisation (Martinand 1998, Tiberghien et Vince 2005).

Nous avons procédé par un questionnaire adressé à 112 étudiants en première année à l'université avant enseignement (en septembre 2018). Le questionnaire est composé d'une série de 39 questions (questions sur les savoirs, la technicité ; capacité d'abstraction; passage entre le niveau microscopique-macroscopique et sa modélisation, etc.). Une partie est en lien avec des difficultés déjà identifiées dans certains travaux de recherche (Barlet et Plouin, 1997 ; Kermen 2018 etc.). Les questions posées portent sur : la capacité technique à ajuster les nombres stœchiométriques d'une équation de réaction, à distinguer indice et coefficient stœchiométrique (Sanger, 2005), la dualité macroscopique-microscopique d'une transformation chimique (Kermen, 2018) etc.

Certaines questions sont fermées et les autres sont ouvertes ; il s'agit de déterminer la composition du système à différents états et des questions pour expliquer, décrire la transformation, identifier la nature des transformations, etc.). Les énoncés des questions sont variés ; certaines questions portent sur des modèles au niveau microscopique, d'autre au niveau macroscopique et le lien entre ces deux modèles. Nos premiers résultats montrent que les étudiants en Licence 1 présentent une « bonne » technicité dans la maitrise de l'ajustement des nombres stœchiométriques d'une équation de réaction ; (effectuer des calculs mathématiques sans forcément comprendre la signification chimique); Cependant, les questions qui portent sur la compréhension/représentation du phénomène chimique en passant du niveau microscopique (modèle particulaire décrivant l'état initial et l'état final d'un système) au niveau macroscopique/modélisation tendent à mettre en évidence un écueil. L'analyse des réponses données montre que la plupart des étudiants associe nombre de particules et coefficients stœchiométriques, sans considérer la transformation chimique dans son ensemble et raisonner en termes de proportions.Le taux de réussite aux questions évoquant les notions de transformations totale et limitée semble montrer des « grosses » difficultés de modélisation surtout quand ces questions sont posées en faisant appel au modèle particulaire de la matière.

Pour conclure, notre étude exploratoire permet de relever certaines difficultés des étudiants. Ces derniers arrivent à donner les réponses attendues aux questions relevant d'ordre technique mais les difficultés quant au passage du niveau microscopique-macroscopique semblent réelles. Pour approfondir notre recherche, nous avons programmé des entretiens (décembre 2018-janvier 2019) avec plusieurs étudiants pour comprendre le raisonnement mobilisés pour répondre aux questions.

Bibliographie :

Barlet, R., & Plouin, D. (1997). La dualité microscopique-macroscopique un obstacle sous-jacent aux difficultés en chimie dans l'enseignement universitaire, Aster, 25, 143-173.

Kermen, I. (2018). Enseigner l'évolution des systèmes chiiques au Lycée. Savoirs et modèles, raisonnement d'élèves, pratiques enseignantes. PUR.

Martinand, J-L. (1998). Introduction à la modélisation, Actes de l'université d'été les technologies de l'information et de la communication et l'actualisation des enseignements scientifiques et technologiques au Lycée d'enseignement général et au collège.

Sanger, M.J (2005). Evaluating Students' Conceptual Understanding of Balanced Equations and Stoichiometric Ratios Using a Particulate Drawing. Journal of chemical education, 82 (1), 131-134.

Tiberghien, A & Vince, J. (2005). Etude des activités de l'élève de lycée en situation d'enseignement de la physique, cahier du français contemporain, 10, 153-176.

CO n°151 : EN QUOI LA PRATIQUE DE LA PHILOSOPHIE AVEC LES ENFANTS A L'ECOLE CONTRIBUE-T-ELLE A UNE EDUCATION A LA FRATERNITE ?

Auteur.e.s : Christian BUDEX - doctorant, France

Résumé :

L'actualité tragique des attentats de 2015 a rappelé la nécessité d'une fraternité autour des valeurs de la République. Toutefois la fraternité ne se décrète pas ; tout au plus peut-elle se sécréter. Si elle ne peut advenir par le fait d'une loi impérative, ne faut-ils pas la confier à l'éducation ? L'entreprise reste toutefois délicate : il faut susciter de l'adhésion en évitant le conformisme de façade d'un « catéchisme républicain ». En quoi peut donc consister une éducation à la fraternité ? Quelles sont les pratiques qui permettent de susciter puis de cultiver le sentiment d'appartenance aux valeurs communes de la démocratie et de la République ? Comment rendre sensible et favoriser un lien qui n'est d'abord qu'une abstraction juridique ?

Comme le rappelait le Rapport sur l'enseignement laïque de la morale de 2013, le pari pédagogique d'une éducation citoyenne ne peut être gagné qu'en prenant en charge la triple dimension des valeurs : intellectuelle, psycho-affective, conative. Parmi différents dispositifs d'éducation à la fraternité, je m'intéresse à la Discussion à Visée Philosophique (DVP) parce qu'elle remplit cette triple exigence à l'égard des valeurs, notamment la fraternité : les comprendre, les éprouver, les faire vivre en acte. Mise en place par un nombre croissant d'enseignants depuis les grandes sections de maternelles jusqu'au collège, reconnue par la création, en 2016, d'une Chaire Unesco sur la pratique de la philosophie avec les enfants, la DVP est un dispositif particulièrement adapté à la culture de la fraternité dans le cadre des programmes d'EMC.

Si la formation du futur citoyen suppose à la fois une éducation à l'ouverture d'esprit et au discernement alors la pratique d'une communauté de recherche philosophique (Lipman, 2003) donne l'habitude d'une discussion ouverte sous la seule autorité de la raison. En cultivant le plaisir de penser en commun, en soumettant la discussion aux exigences spécifiques de la philosophie – conceptualiser, problématiser, argumenter (Tozzi, 2017) – la DVP participe à la culture d'une éducation laïque à la pensée critique. Elle initie les enfants à l'universalité d'une rationalité questionnante et leur permet de « se découvrir fils et filles des mêmes questions fondamentales » (Galichet, 2000 : 18) sans pour autant leur imposer le dogmatisme d'une croyance ou d'une pensée unique. Ce faisant, la DVP nourrit un sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens du monde délibérants par-delà les modalités plus familières d'appartenance.

La structure de la DVP est enfin porteuse de contraintes intellectuelles – la difficulté du problème posé, son impossible clôture, la pluralité des réponses possibles – telles que, selon Johanna Hawken, « le travail philosophique en situation de discussion collective peut être le terreau de sentiments

éthiques » : le respect, l'écoute, la tolérance, l'empathie, mais aussi le sentiment de vulnérabilité, la conscience de l'utilité d'une action solidaire et, nous l'avons dit, le sentiment d'appartenance. Autant de marqueurs de fraternité repérables au sein des dispositifs des ateliers philo et qui témoignent de dispositions éthiques en construction.

Par l'approche d'une méthode compréhensive et qualitative (observation d'ateliers philo, entretien semi-directifs d'enseignants), l'objectif de ma recherche est d'élaborer une grille d'analyse des marqueurs de fraternité observables dans les propos comme dans les attitudes des enfants mis en situation de discussion philosophique en commun. Mon hypothèse de recherche est que la pratique de la DVP est à la fois un puissant dispositif démocratique de prévention des violences (Tozzi, 2017) et un culte vivant des valeurs de la République, en particulier du principe de fraternité.

Bibliographie :

DEBRAY, R. (2009). Le moment fraternité. Paris : Gallimard.

GALICHET, F. (2000). Philosophie et éducation à la citoyenneté. Edição Apf - Associação de Professores de Filosofia.

LIPMAN, M. (2011), A l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique. De Boeck, 3ème édition, Bruxelles.

LORDON, F. (2016). Les affects en politique. Paris : Seuil.

NUSSBAUM, M. (2011), Les émotions démocratiques. Paris : Flammarion.

TOZZI, M. (2017). Prévenir la violence par la DVP. Bruxelles : Yakapa.be.

CO n°154 : LES OBSTACLES ET FACILITATEURS AUX PERIODES DE JEU LIBRE : PERCEPTION DES EDUCATRICES

Auteur.e.s : Mathieu POINT, Louis-Philippe DUGAS, Élaine LECLAIRE - UQTR, Canada

Résumé :

Toutes les instances québécoises en lien avec les enfants et leur développement (MFA, 2007; MELS, 2006; Québec en Forme, 2012) s'entendent sur l'importance du jeu libre dans un développement sain et global des enfants. Contrairement aux jeux structurés et dirigés par l'adulte, Canning (2007) défend que le jeu libre permet aux enfants de participer activement dans leur processus d'apprentissage alors qu'ils s'engagent dans des activités de résolutions de problèmes, de créativité et d'exploration qui sont significatives et d'intérêts pour eux. L'élément essentiel du jeu libre, est qu'il doit être dirigé et initié par l'enfant, au lieu d'être structuré et entrepris par un adulte (Dugas et Point, 2012). Ceci implique que l'on doit consacrer assez de temps aux périodes de jeu libre pour permettre à l'enfant d'explorer sans être interrompu tout en étant impliqué et motivé dans son expérience. Le temps consacré au jeu libre dans les services éducatifs à la petite enfance a diminué de 25% au profit des activités structurées (Burdette et Whitaker, 2005). Malgré les différentes données existantes sur le jeu libre dans les services éducatifs à la petite enfance au Québec, les différents facteurs (facilitateurs et obstacles) permettant la mise en place de périodes de jeu libre de qualité dans les services de garde sont peu documentés.

Deux questions de recherche sont donc adressées afin de répondre à cet objectif:

Quels sont les facilitateurs vis-à-vis du jeu libre en service éducatif à la petite enfance au Québec? Quels sont les obstacles vis-à-vis du jeu libre en service éducatif à la petite enfance au Québec?

La méthodologie proposée afin de répondre aux questions de recherche se base sur les pratiques déclarées du personnel des services éducatifs à la petite enfance. Cette approche méthodologique nous permet de documenter les pratiques de jeu libre en questionnant le temps consacré à celui-ci, l'environnement dans lequel il se déroule et le matériel à leur disposition.

Un questionnaire en ligne a été mis en place pour sonder la perception des éducatrices et des responsables quant aux agents facilitateurs et aux obstacles à l'implantation et au maintien des périodes de jeu libre. Ce questionnaire a été complété par plus de 1500 éducatrices en service éducatif à l'enfance. Le questionnaire en ligne est composé de questions ouvertes et de questions fermées ce qui nous a permis de faire des analyses de type mixte. Les résultats en lien avec l'analyse quantitative et qualitative seront présentés. Notamment plusieurs constats ressortent en lien à la formation des éducatrices, au temps accordé aux périodes de jeu libre dans leur pratique, à leur perception des bénéfices du jeu libre ainsi que les obstacles et facilitateurs perçus. Parmi ceux-ci, quand il est question des obstacles aux périodes de jeu libre selon les éducatrices, deux grandes catégories d'obstacles sont identifiées : les obstacles humains et les obstacles environnementaux. Une réflexion quant aux facilitateurs et obstacles sera mise de l'avant afin de repenser les formations en lien avec le jeu libre et les pratiques à prioriser pour que les enfants puissent bénéficier au maximum des périodes de jeu libre, notamment au niveau du matériel, de l'espace et de l'aménagement de l'environnement éducatif.

Toutes les instances québécoises en lien avec les enfants et leur développement (MFA, 2007; MELS, 2006; Québec en Forme, 2012) s'entendent sur l'importance du jeu libre dans un développement sain et global des enfants. Contrairement aux jeux structurés et dirigés par l'adulte, Canning (2007) défend que le jeu libre permet aux enfants de participer activement dans leur processus d'apprentissage alors qu'ils s'engagent dans des activités de résolutions de problèmes, de créativité et d'exploration qui sont significatives et d'intérêts pour eux. L'élément essentiel du jeu libre, est qu'il doit être dirigé et initié par l'enfant, au lieu d'être structuré et entrepris par un adulte (Dugas et Point, 2012). Ceci implique que l'on doit consacrer assez de temps aux périodes de jeu libre pour permettre à l'enfant d'explorer sans être interrompu tout en étant impliqué et motivé dans son expérience. Le temps consacré au jeu libre dans les services éducatifs à la petite enfance a diminué de 25% au profit des activités structurées (Burdette et Whitaker, 2005). Malgré les différentes données existantes sur le jeu libre dans les services éducatifs à la petite enfance au Québec, les différents facteurs (facilitateurs et obstacles) permettant la mise en place de périodes de jeu libre de qualité dans les services de garde sont peu documentés.

Deux questions de recherche sont donc adressées afin de répondre à cet objectif:

Quels sont les facilitateurs vis-à-vis du jeu libre en service éducatif à la petite enfance au Québec? Quels sont les obstacles vis-à-vis du jeu libre en service éducatif à la petite enfance au Québec?

La méthodologie proposée afin de répondre aux questions de recherche se base sur les pratiques déclarées du personnel des services éducatifs à la petite enfance. Cette approche méthodologique nous permet de documenter les pratiques de jeu libre en questionnant le temps consacré à celui-ci, l'environnement dans lequel il se déroule et le matériel à leur disposition.

Un questionnaire en ligne a été mis en place pour sonder la perception des éducatrices et des responsables quant aux agents facilitateurs et aux obstacles à l'implantation et au maintien des périodes de jeu libre. Ce questionnaire a été complété par plus de 1500 éducatrices en service

éducatif à l'enfance. Le questionnaire en ligne est composé de questions ouvertes et de questions fermées ce qui nous a permis de faire des analyses de type mixte. Les résultats en lien avec l'analyse quantitative et qualitative seront présentés. Notamment plusieurs constats ressortent en lien à la formation des éducatrices, au temps accordé aux périodes de jeu libre dans leur pratique, à leur perception des bénéfices du jeu libre ainsi que les obstacles et facilitateurs perçus. Parmi ceux-ci, quand il est question des obstacles aux périodes de jeu libre selon les éducatrices, deux grandes catégories d'obstacles sont identifiées : les obstacles humains et les obstacles environnementaux. Une réflexion quant aux facilitateurs et obstacles sera mise de l'avant afin de repenser les formations en lien avec le jeu libre et les pratiques à prioriser pour que les enfants puissent bénéficier au maximum des périodes de jeu libre, notamment au niveau du matériel, de l'espace et de l'aménagement de l'environnement éducatif.

Bibliographie :

Burdette, H.L. & Whitaker, R.C. (2005). A national study of neighborhood safety, outdoor play, television viewing, and obesity in preschool children. Pediatrics, 116:657–662

Canning, N. (2007). Children's empowerment in play. Eur Early Child Educ Res J 150(2):227–236

Dugas, C., & Point, M. (2012). Portrait du développement moteur et de l'activité physique au Québec chez les enfants de 0 à 9 ans. Rapport de recherche.

MELS. (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire. Bibliothèque nationale du Québec

MFA. (2007). Accueillir la petite enfance : le Programme éducatif des services de garde du Québec. Québec, Gouvernement du Québec.

CO n°160 : LA CONSTRUCTION D'OBJETS DANS DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE EN EDUCATION CIVIQUE ET EN HISTOIRE – UNE COMPARAISON FRANCO-ALLEMANDE

Auteur.e.s : Christophe STRAUB (1), Carla SCHELLE (2) - (1)Docteur, Université de Mayence, Sciences de l'éducation, Allemagne, (2)PU, Université de Mayence, Sciences de l'éducation, Allemagne

Résumé :

Dans un monde de plus en plus global, l´acquisition de connaissances politiques et historiques prend une importance primordiale. Peu de choses cependant nous sont connues sur la manière dont les élèves apprennent ces contenus ou « objets de cours », comment ils les conçoivent et comment ils en parlent. Ce projet, qui est financé par la DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft / Association allemande de la recherche scientifique), vise à comparer la construction d'objets dans les cours d'éducation civique et d'histoire en France et en Allemagne. La question principale qui nous intéresse, est de savoir comment les élèves construisent un objet de manière interactionnelle (entre eux et avec le professeur) et si l'on peut distinguer des modèles ou des variations culturels dans la manière de les constituer. Pour cela, deux phases d'enregistrement de cours sont prévues dans deux zones à forte concentration urbaine en France et en Allemagne. Quelques premières recherches franco-allemandes, touchant d´autres disciplines et thématiques scolaires comme par exemple la démonstration en cours de mathématiques (Knipping 2003), montrent qu'une différence par rapport aux procédés didactiques semble exister, mais qu'il y a néanmoins toujours aussi des éléments inattendus, des choses qui ne peuvent pas être expliquées par les discours nationaux.

Le fondement théorique du projet repose sur l'idée qu´en classe, il est toujours question d'une certaine thématique, d'un certain « objet de cours». L´objet est sensé montrer, démontrer et enseigner quelque chose et s´approprie de manière communicative (Becker-Mrotzek et Vogt 2009). Lorsqu'il est introduit en classe, l´objet passe du statut d´objet à enseigner à celui d´objet enseigné et peut être décrit comme un « organisateur principal » du cours : « L'objet enseigné est ainsi le résultat d'une construction temporelle progressive qui implique des transformations, des mises en scène successives de l'objet, recontextualisées en classe, construites de proche en proche (…) (Sales Cordeiro et Schneuwly 2007, 71). Le projet veut dépasser cette approche en s´interrogeant davantage encore sur l´existence de « modèles » par lesquels les élèves et le professeur construisent des objets de manière interactionnelle, et dans quelle mesure ceux-ci sont en lien avec le contexte culturel dans lequel ils ont été produits (avec les discours nationaux sur l'éducation, la société ou bien les programmes scolaires). Par rapport à cela, on peut souligner le fait que les deux pays en question, la France et l'Allemagne, se caractérisent non seulement déjà par une histoire différente, mais également par un système éducatif divergent, notamment en ce qui concerne « l'enseignement civique » (Zettelmeier 2007), un contexte annonçant donc des résultats prometteurs pour notre propre problématique.

L´interprétation des données enregistrées se fera par l´intermédiaire de méthodes qualitatives et reconstructives, notamment par le biais de l'herméneutique objective. En général, l'approche comparative et interculturelle requiert une réflexion approfondie par rapport à la méthode et aux enjeux méthodologiques. Les méthodes reconstructives permettent en raison de leur procédé lent et exhaustif d'éviter le mieux possible toute sorte d'ethnocentrisme ou de relativisme (Cappai 2008). De plus, les interprétations se font au sein de groupes d'interprétation franco-allemands afin de répondre aux défis liés à la langue et aux savoirs culturels (Schittenhelm 2017).

Lors de la conférence, il s'agira de présenter les premières interprétations de cas (enregistrés fin 2018 en France et en Allemagne) afin de pouvoir ensuite les discuter et les affiner avec les participants de l´atelier. Cette démarche permettra ainsi de jeter un premier regard sur la manière dont les objets historico-politiques sont constitués en classe et de mettre en évidence si ces modes de construction suivent des modèles culturels propres aux pays concernés.

Bibliographie :

Becker-Mrotzek, M. et Vogt, R. (2009). Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. 2ème édition. Tübingen : Niemeyer.

Cappai, G. (2008). Einleitung. Die empirische Erforschung des Fremden. Ein interdisziplinärer Ansatz. Dans G. Cappai (Éd.), Forschen unter Bedingungen kultureller Fremdheit (9-38). Wiesbaden : VS.

Knipping, C. (2003). Processus de preuve dans la pratique de l'enseignement – analyses comparatives des classes allemandes et françaises en 4ème. Bulletin de l'Association des Professeurs de Mathématiques de l'enseignement public (APMEP), novembre/décembre 2003.

Sales Cordeiro, G. et Schneuwly, B. (2007). La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. Recherche et formation. 56/2007, 67-79.

Schittenhelm, K. (2017). Mehrsprachigkeit als methodische Herausforderung in transnationalen Forschungskontexten. Zeitschrift für qualitative Forschung, 1/2017, 101-115.

Zettelmeier, W. (2007). Politische schulische Bildung in Frankreich. Dans D. Lange (Éd.), Strategien der politischen Bildung. Band 2 (222-230). Baltmannsweiler : Schneider.

CO n°163 : EXPLORATION DES EMOTIONS ET DES STRATEGIES COGNITIVES DE REGULATION EMOTIONNELLE MISES EN ŒUVRE PAR LES ETUDIANTS PRIMO-ARRIVANTS A L'UNIVERSITE LORS DE LA PREPARATION DE L'EXAMEN LE PLUS IMPORTANT DU SEMESTRE

Auteur.e.s : Line FISCHER – Doctorante, Belgique

Résumé :

L'entrée à l'université est une période remplie de défis pour les étudiants primo-arrivants : se faire de nouvelles connaissances, gérer son temps et l'organisation des cours, mémoriser des grandes quantités de matière, découvrir une première session d'examens… Dans toutes ces situations auxquelles l'étudiant doit faire face, nous pensons que la régulation émotionnelle est une variable particulièrement importante à investiguer. Etant donné que la littérature en psychologie de l'éducation s'est prioritairement focalisée sur la nature des émotions ressenties à l'université (notamment Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002), nous en savons encore peu sur la manière dont les étudiants régulent leurs émotions dans les situations académiques (notamment Leroy & Grégoire, 2007). Différentes études dans le domaine de la psychologie clinique suggèrent pourtant que la régulation émotionnelle est un outil puissant pour l'individu lui permettant de s'adapter au niveau social, professionnel ainsi que protégeant sa santé mentale (notamment Quoidbach & Hansenne, 2009 ; Gross & Muñoz, 1995). S'inscrivant dans cette lignée, cette étude adopte une perspective clinique des émotions et de la régulation émotionnelle (notamment Philippot, 2011) en l'appliquant au contexte académique.

Etant donné le manque d'études empiriques conduites dans le champ de la régulation émotionnelle à l'université, nous proposons d'investiguer quelles émotions sont ressenties par les étudiants primo-arrivants à l'université au moment de l'étude du cours le plus important du semestre et quelles stratégies de régulation ils mettent en œuvre dans cette situation spécifique. Différentes hypothèses seront testées : a) nous postulons que durant la préparation du cours ciblé, les étudiants vivront différentes émotions en forte intensité étant donné le potentiel émotionnel de la situation b) et qu'une variété d'émotions intenses seront ressenties entre les étudiants dans cette situation puisque que les émotions émergent d'une évaluation cognitive et personnelle de la situation ; c) en ce qui concerne les stratégies cognitives de régulation émotionnelle, un lien entre certaines de ces stratégies mises en oeuvre par l'étudiant et les émotions relatées est postulé.

Afin de tester ces hypothèses, le questionnaire CERQ, dans sa version française validée par Jermann, Van der Linden, d'Acremont et Zermatten (2006) sera utilisé et adapté au contexte académique. Ce questionnaire auto-rapporté sera envoyé par email à environ 800 étudiants de première année à la fin de la période de préparation aux examens, en Janvier 2019. Le questionnaire est composé de deux parties dont la première demandera à l'étudiant d'évaluer l'intensité et la fréquence de différentes émotions potentiellement ressenties quand il a étudié le cours en question. La deuxième rubrique est adaptée du CERQ et investigue les stratégies cognitives de régulation émotionnelle. Il sera assuré aux participants que les données reçues seront traitées confidentiellement et uniquement à des fins de recherche. De plus, il leur sera clairement stipulé qu'elles ne seront accessibles qu'au chercheur (et, en aucun cas, à leurs enseignants).

Le traitement des données consistera en analyses statistiques descriptives et inférentielles permettant d'explorer les hypothèses présentées. Nous espérons que les résultats de cette

recherche pourront profiter aux accompagnateurs pédagogiques et méthodologiques aussi bien qu'aux enseignants et étudiants eux-mêmes. En effet, les conclusions de cette étude pourraient encourager les étudiants dans la mise en oeuvre de stratégies de régulation émotionnelle plus "fonctionnelles" durant la période cruciale mais stressante de préparation aux examens. De manière plus générale, nous espérons que les résultats puissent aider l'étudiant à concevoir davantage l'émotion comme une variable importante à prendre en compte pour s'adapter à de nouvelles situations et comme un facteur inhérent au processus d'apprentissage.

Bibliographie :

Gross, J. J., & Munoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. Clinical Psychology: science and Practice, 2, 151-164. doi: http://dx.doi.org/10.1111/j.14682850.1995.tb00036.x

Jermann, F., Van der Linden, M., D'Acremont, M., & Zermatten, A. (2006). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ). European Journal of Psychological Assessment, 22(2), 126-131.

Leroy, V., & Grégoire, J. (2007). Influence of individual differences on emotional regulation in learning situation and consequences on academic performance. Paper presented at the Earli (european association for research on learning and instruction), Budapest, Hungary.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. Educational psychologist, 37(2), 91-105.

Philippot, P. (2011). Émotion et psychothérapie. (Vol. 1-deuxième édition). Wavre : Mardaga.

Quoidbach, J., & Hansenne, M. (2009). The impact of trait emotional intelligence on nursing team performance and cohesiveness. Journal of Professional nursing, 25(1), 2329. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.profnurs.2007.12.002

CO n°170 : LES EFFETS DE L'IMPLEMENTATION DE RESSOURCES LUDIFIEES EN MATHEMATIQUES SUR LA MOTIVATION DES ELEVES

Auteur.e.s : Stéphanie REYSSIER - doctorante, France

Résumé :

Cette recherche présente les premiers résultats d'une étude conduite auprès de 163 élèves de classe de 4ème, portant sur la motivation des élèves en mathématiques, dans le cadre du projet LudiMoodle (porté par l'Université de Lyon, soutenu par l'Etat dans le cadre du volet e-FRAN du Programme d'Investissement d'Avenir, opéré par la Caisse des Dépôts). Plus spécifiquement, elle étudie la motivation des élèves dans un environnement ludique et les effets possibles de mécaniques ludiques sur cette dernière, en fonction du genre, du type (ordinaire ou en zone d'éducation prioritaire) et de la zone (rurale ou citadine) de collège. L'enquête PISA de 2015 (2015, p. 130) révèle par exemple, que les filles seraient moins motivées que les garçons à faire des mathématiques par plaisir et percevraient moins leur utilité, ce qui serait corrélé à leur réussite académique (Garon-Carrier et al., 2016). Il existerait, selon la théorie de l'autodétermination, différentes formes de motivations, intrinsèques mais aussi extrinsèques, présentant des degrés différents d'autodétermination (Deci et Ryan, 2000), qu'il serait possible de favoriser grâce à une ludification adaptative (Koivisto, 2017; Monterrat, 2015; Nacke et Deterding, 2017), par l'ajout d'éléments de

jeu (Deterding et al., 2011). Partant de ces constats, nous avons donc cherché à mesurer ces différentes formes de motivations de manière « quantitative » (pré-test et post-test réalisés), d'après l'Echelle de la Motivation en Education de Vallerand et al. (1989) lors de la mise en place d'un environnement numérique ludique. Lors du pré-test, et suite à la validation de la fiabilité de notre questionnaire (alpha de Cronbach=.828), les résultats montrent un effet selon le genre et la zone de collège. En effet, les filles de notre cohorte éprouveraient moins de plaisir que les garçons à faire des mathématiques (z= –3,112 ; p=.002<.05) et seraient moins intéressées par les défis (z= –2,126 ; p=.033<.05). Les élèves de zone rurale seraient plus amotivés (z= –2,101 ; p=.036<.05) que ceux de zone urbaine, ces derniers étant plus motivés à faire des mathématiques par plaisir (z= –2,408 ; p=.016<.05) ou dans l'intention de découvrir de nouvelles choses (z= –2,339 ; p=.019<.05). Nous n'avons pas constaté de différences en fonction du type de collège.

Lors du post-test, nous avons constaté que l'intégration et l'implémentation d'un environnement numérique dans une classe n'était pas neutre. En effet, des difficultés de mise en œuvre liées à l'ergonomie, au manque de visibilité des fonctionnalités ludiques ou à des problèmes techniques, semblent être à l'origine pour les filles, d'une dégradation de leurs motivations à se sentir compétentes (z= –2,684 ; p=.007<.05), à relever des défis (z= –2,139 ; p=.032<.05]), et à apprendre de nouvelles choses (z= –3,315 ; p=.001<.01) ; pour les garçons, d'une diminution significative de leur motivation à se sentir compétents (Z= –3,030 ; p=.002<.01), à faire des mathématiques par utilité (Z= –2,303 ; p=.021<.05), par plaisir (Z= –2,224 ; p=.026<.05) ou pour apprendre de nouvelles choses (Z= –2,895 ; p=.004<.01). En zone rurale, une dégradation des motivations à se sentir de compétent (z= –3,281 ; p=.001<.01), à faire des mathématiques par plaisir (z= –2,312 ; p=.021<.05), à relever des défis (z= –2,757 ; p=.006<.01) ou à apprendre de nouvelles choses (z= –3,689 ; p=.000<.01) a été observée; en zone urbaine une baisse des motivations à se sentir compétent (Z= –2,467 ; p=.014<.05), à faire des mathématiques par utilité Z= –2,326) ou pour apprendre de nouvelles choses (Z= –2,405 ; p=.016<.01), ainsi qu'une augmentation de l'amotivation (Z= –2,098 ; p=.036<.05) ont été mesurées.

Des ajustements seront nécessaires lors de la seconde phase expérimentale de ce projet, s'il on veut pouvoir mesurer l'effet des mécaniques ludiques sur la motivation et vérifier que leur adaptation au profil de l'élève, améliore effectivement sa motivation à faire des mathématiques.

Bibliographie :

Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological inquiry, 11(4), 227–268. Consulté à l'adresse http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., et Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. In Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments (p. 9–15). ACM.

Garon-Carrier, G., Boivin, M., Guay, F., et Kovas, Y. (2016). Intrinsic Motivation and Achievement in Mathematics in Elementary School: A Longitudinal Investigation of Their Association. Child Development, 87(1), 165. https://doi.org/10.1111/cdev.12458

Koivisto, J. (2017). Gamification: A study on users, benefits and literature.

Monterrat, B. (2015). Un système de ludification adaptative d'environnements d'apprentissage fondé sur les profils de joueur des apprenants. INSA de Lyon.

Nacke, L. E., et Deterding, S. (2017). The maturing of gamification research. Elsevier.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., et Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 21(3), 323. Consulté à l'adresse http://psycnet.apa.org/journals/cbs/21/3/323/

CO n°173 : L'ORGANISATION CONTRE LA PROFESSION ? QUAND LA PREVENTION DU DECROCHAGE SCOLAIRE INTERROGE LES PROFESSIONNALITES ENSEIGNANTES. REFLEXIONS A PARTIR D'UNE COMPARAISON FRANCE, LUXEMBOURG, CANTON DU VALAIS.

Auteur.e.s : Dominique MAILLARD - CEREQ, France

Résumé :

L'introduction récente de la catégorie de « prévention » dans les politiques européennes de lutte contre le décrochage scolaire constitue une nouvelle focale d'analyse et de traitement du problème. Ainsi, aux catégories traditionnelles d'intervention et de compensation qui renvoient à la gestion d'une situation individuelle problématique, la prévention entend désormais élargir l'enjeu de cette lutte à l'ensemble du projet politique de l'école et de mettre en œuvre les modalités de fonctionnement les plus "inclusives" possibles. C'est donc une orientation nouvelle que prend la lutte contre le décrochage scolaire, passant de la question de l'élève à celle des pratiques des professionnels au sein de l'école.

Dans ce cadre, l'idée de la collaboration pluri-professionnelle semble mobilisée pour traduire concrètement la catégorie de la prévention et participer de la réalisation de l'objectif de « qualité globale des systèmes éducatifs ». Compte tenu du principe de subsidiarité qui prévaut en matière d'éducation, l'Europe ne peut imposer un modèle unique et normatif de la catégorie de prévention (Lawn, 2006) et sa mise en œuvre suppose alors que les États croisent à la fois les thématiques des modèles d'éducation nationaux et des politiques de lutte contre le décrochage scolaire mais interrogent aussi in fine la place et le rôle des professionnels dans les établissements scolaires.

Cette communication entend montrer que la démarche initiée au niveau européen pour promouvoir la prévention a surtout ouvert pour les États un espace de redéfinition voire de modification du rôle des enseignants et de leur inscription dans la division sociale de l'école, posant ainsi la question de leur pouvoir professionnel et de leur légitimité (Hughes, 1996). Nous développerons ce point de vue à partir de trois espaces éducatifs bien différenciés : la France, le Luxembourg et le canton du Valais et soumettrons l'hypothèse d'une redéfinition des professionnalités enseignantes aux différents échelons où la question de la prévention est posée et travaillée.

Nous verrons comment dans un premier temps, le recours à la catégorie de "prévention" a pu opportunément servir les inflexions des politiques éducatives nationales, y compris en termes de réévaluation de la question enseignante. Puis en resserrant la focale sur certains objets de la prévention, nous montrerons comment la collaboration peut constituer pour les enseignants une épreuve professionnelle et nous en donnerons certains exemples. Enfin, nous nous attacherons plus particulièrement à l'échelon de l'établissement scolaire lui-même pour apprécier comment la prévention s'incarne au sein des organisations scolaires. A travers les modalités de management des équipes de direction, la prévention est une occasion de mettre en tension des logiques

professionnelles enseignantes fortement structurantes avec celles d'une communauté locale de travail (Maroy, 2006).

Les analyses proposées dans la communication s'appuient sur un travail réalisé dans le cadre d'une expérimentation sociale européenne, visant -au niveau de l'enseignement secondaire- la promotion du travail pluri-professionnel de prévention du décrochage scolaire. Le matériau empirique repose sur des entretiens réalisés au sein des trois pays inclus dans l'expérimentation avec des responsables des politiques éducatives, au niveau national et cantonal et auprès de différentes catégories de personnels dans les établissements scolaires. Les établissements inclus dans l'expérimentation constituent un échantillon représentatif au sein de leur territoire respectif. Ainsi 124 entretiens ont été effectués en France dans douze établissements, 65 au Luxembourg dans neuf lycées et 53 entretiens dans cinq établissements valaisans.

Bibliographie :

HUGHES E. C. 1996 Le regard sociologique. Essais choisis, Paris, Éd. EHESS

LAWN M. 2006 "Soft governance and the learning spaces of Europe" Comparative European politics-4-3, 272-288

Maroy C. 2006 "Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire", Revue française de pédagogie-155, 111-142

CO n°175 : ÉVALUER L'EXPOSE MAGISTRAL : POUR QUELLES ALTERNATIVES PEDAGOGIQUES ?

Auteur.e.s : Koffi Agbéko AGBOTRO - Institut de Philosophie et de Sciences Humaines''Don Bosco'' de Lomé - Togo, Togo

Résumé :

Rendre les étudiants actifs dans les universités en Afrique permet de favoriser leur concentration et leur motivation pour la réussite. Or avec l'effectif écrasant des apprenants en salle, durant l'exposé magistral, les modalités utilisées dans la relation pédagogique ne permettent pas très souvent de créer des situations d'enseignement-apprentissage qui impliquent les deux acteurs. À des fins d'améliorations continues dans la relation éducative, notre objectif est d'évaluer l'utilisation de l'exposé magistral et proposer des stratégies de transmission et d'acquisition de connaissances facilement transférables pour les étudiants. Partant de l'idée que l'implication intellectuelle et sociale des étudiants amène le développement de leurs connaissances, de leurs compétences et de leurs attitudes, nous avons cherché, dans un premier temps, à partir d'entretiens menés auprès des enseignants pour identifier des pratiques pédagogiques dites professionnelles et décrire comment faire pour favoriser la réussite de l'apprentissage des apprenants. Puis nous avons dans un second temps, sur la base des entretiens menées avec les étudiants pour recenser leurs appréciations sur l'exposé magistral. Les résultats ont montré que chaque action pédagogique durant l'exposé magistral doit être fondée sur une approche interactive. Il a été aussi révélé que des activités novatrices : l'analyse ou le visionnage de vidéos, le questionnement guidé, la formulation de questions par les étudiants suivie d'échanges en groupes restreints peuvent meublées de façon séquentielle l'exposé magistral mettant en exergue le rôle décisionnel de l'enseignant stratégique.

Pour réduire les difficultés d'apprentissages donc, plusieurs alternatives ont été proposées dans une perspective inclusive de réussite de tous les apprenants.

Bibliographie :

Bru, M. (2006). Les méthodes en pédagogie. Que sais-je. Paris : Presses Universitaires de France. Duguet, A. et Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité? Questions Vives, 6(18), 93-110. Normand, F. (2012). « Le tiers des étudiants décroche à l'université » - Pierre Fortin, économiste à l'UQAM. Les Affaires. http://www.lesaffaires.com/archives/generale/le-tiers-des-etudiants-decroche-a-luniversite-pierre-fortin-economiste-a-l-uqam/545018.Consulté le 29 octobre 2019.

Sarrazin P. et Trouilloud D. (2006), « Comment motiver les élèves à apprendre? Les apports de la théorie de l'auto-détermination », In P. Dessus & E. Gentaz (Eds.), Apprentissage et enseignement (pp. 123-141). Pari, Dunod.

Shankland R. (2007), « Adaptation des jeunes à l'enseignement supérieur. Les pédagogies nouvelles : aide à l'adaptation ou facteur de marginalisation ?», Thèse de doctorat, Université Paris 8.

Viau R. et Joly J. (2001), « Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir », Rapport sur le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants universitaires de l'Université de Sherbrooke. ACFAS.
Viau, R. (2006). La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir. Récupéré à http://www.pages.usherbrooke.ca/rviau/articles/principales_communication/la_motivation_des_etudiants_a_luniversite.pdf. Consulté le 29 Octobre 2018.

CO n°180 : COMPETENCES ET DIDACTIQUE

Auteur.e.s : Francine ATHIAS - ESPE Franche-Comté ELLIADD, France

Résumé :

Introduction

En quelques décennies, la notion de compétence est arrivée jusqu'à l'école. Elle s'est d'abord développée dans les entreprises (Oiry, 2005) puis dans le champ de l'éducation et de la formation. Elle est devenue incontournable et nous la retrouvons au niveau des objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (MEN, 2013), au niveau de l'élaboration des programmes2(MEN, 2015), de l'évaluation des élèves et de la professionnalisation des enseignants (MEN, 2013). Le développement des enquêtes internationales portant sur les matières principales (PISA, TIMSS, PIRLS) a rendu nécessaires des items d'évaluation indépendants des curricula spécifiques de chaque pays ainsi que la notion de compétences de base.

Au regard des instructions officielles, les professeurs doivent réinterpréter les règles concernant leur profession à travers la notion de compétences professionnelles. Je prendrai pour exemple la compétence professionnelle « Favoriser l'intégration des compétences transversales (…, responsabilité) ». Dans le même temps, les professeurs doivent développer des compétences chez leurs élèves. Pour poursuivre dans le même exemple l'élève doit « développer des compétences transversales (responsabilité) » .

Peut-on donner à voir ces deux catégories de compétences (celles des professeurs et celles des élèves) dans le cadre d'une approche didactique ? Nous proposons d'illustrer cette possibilité dans une étude de cas.

Cadre théorique et méthodologique

À la suite de Sensevy et Mercier (2007), Sensevy (2011) et CoDPE (2019), nous concevons la didactique comme une science de la pratique. Dans une telle perspective, faire de la didactique, c'est étudier des savoirs et étudier comment ces savoirs vivent dans une institution. C'est également étudier comment ces savoirs donnent leur forme aux interactions. Le savoir est une « puissance d'agir », qui se réfère à l'expérience de l'élève ou au professeur. Pour reprendre notre exemple, pour le professeur, « favoriser la responsabilité de l'élève » ou pour l'élève, « développer une responsabilité individuelle », c'est pour le professeur, organiser des situations didactiques permettant de développer cette puissance d'agir, de permettre à l'élève de prendre la responsabilité d'agir. Identifier les conditions dans lesquelles un élève peut agir de son propre mouvement suppose une description et une modélisation des situations. Le cadre théorique retenu à cet effet est la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD). La situation sera modélisée en utilisant la dialectique contrat-milieu (CoDPE, 2019). Les élèves ont à résoudre un problème dans une situation. Pour tenter de le résoudre, les élèves peuvent s'appuyer sur le « déjà-là », le « déjà-vu », modélisé par la notion de contrat didactique (Sensevy, 2011). Pour résoudre le problème, les élèves doivent se rendre capables de voir différents éléments épars dans la situation et de les transformer en un système, qui conduisent à la résolution du problème. Ces éléments épars sont modélisés par la notion de milieu didactique (Sensevy, 2011).

Nous faisons une étude exploratoire, à travers une étude de cas. Un professeur organise dans sa classe de maternelle le jeu des trésors (Brousseau, 2010, Morales, 2014).

Résultats escomptés

Une première phase de description de l'action permettra de rendre compte des transactions in situ. Une deuxième phase consistera en une analyse didactique de l'action. Ces deux premières phases serviront de base à un éclairage didactique des compétences. Il conviendra alors de préciser comment les compétences professionnelles des professeurs et celles des élèves sont décrites comme des puissances d'agir.

Bibliographie :

Brousseau, G. (2010). La désignation d'objets, l'énumération et la représentation de collections (5-6 ans). Repéré à http://guy-brousseau.com/1797/cours-2010- 2011-ingenierie-didactique-des-curriculums-1-designation-les-tresors

CoDPE, Collectif Didactique Pour Enseigner. (2019, à paraître). *Didactique Pour Enseigner*. Rennes : PUR.

Morales, G. (2014). *L'enseignement et l'apprentissage de la représentation. Une étude de cas en maternelle : le « jeu des trésors »*. Thèse de doctorat, Université Bretagne Occidentale, Rennes.

Oiry, E. (2005). Qualification et compétence : deux sœurs jumelles ? *Revue Française de Gestion*, 5 (158), 13-34.

Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes : PUR.

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

CO n°181 : DIVERSITE ET DETERMINATION DES PEDAGOGIES DE L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE

Auteur.e.s : Cécile REDONDO, Caroline LADAGE - Aix-Marseille Université, France

Résumé :

Dans la perspective de la prise en compte croissante des questions socioécologiques dans les curriculums nationaux et de celui de la cinquième phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD) depuis février 2015 (MEN), le cadrage s'effectue en partie sur les questions de pédagogie : le projet d'EDD propose désormais d'axer les pratiques sur l'avènement des pédagogies que l'on souhaite « actives », permettant la construction de connaissances liées à la durabilité. Dans un tel contexte de prescriptions ministérielles corrélé au développement important d'initiatives multiples sur le terrain, notre travail se penche sur les enjeux que soulève l'intégration de la durabilité en termes de modes pédagogiques – au double sens de modalités et d'« effets de mode » – déployés à partir de l'EDD.

Dans une approche anthropologique du didactique, notre problématique nous amène à étudier les pratiques pédagogiques avec les outils de la didactique : envisagées en termes de gestes pédagogiques instrumentés (à l'aide d'un ou plusieurs outils comme le manuel scolaire, le numérique, etc.), les pédagogies sont aussi inspirées (au niveau théorique) de certains courants éducatifs nés historiquement dans le champ de l'éducation et de la formation. Les questions au cœur de notre recherche sont d'une part celles de l'état des lieux de ces pédagogies ainsi que ce qui détermine leur choix, et d'autre part celles des conditions de leur développement et de leur diffusion dans les contextes professionnels. Quelle appropriation les enseignants font-ils des types pédagogiques pour éduquer au DD ?

Notre étude s'appuie sur un corpus quantitatif de données qui comprend 1 137 participations à un questionnaire lancé à l'échelle nationale à l'été 2017 auprès des enseignants français en poste dans le primaire et dans le secondaire. L'outil a permis d'une part de questionner les professeurs sur leurs pratiques (déclarées) dans le champ de l'EDD, et d'autre part de vérifier certaines hypothèses sur ce qui peut déterminer les choix pédagogiques et le recours à tel ou tel outil/dispositif pédagogique dans les situations d'éducation et de formation au DD.

Le traitement et l'analyse statistique des données recueillies ont d'abord permis d'observer une répartition des pédagogies – sans surprise – déséquilibrée. Ensuite, l'analyse fait apparaître de fortes corrélations, bien que non systématiques, notamment du fait de l'ancienneté et du sexe de l'enseignant d'une part (son profil), et du niveau (primaire ou secondaire), du milieu (rural ou urbain) et de la taille de l'établissement d'autre part (le contexte). L'analyse par catégorisation du contenu des réponses aux questions ouvertes permet quant à elle un repérage d'un assez grand nombre d'obstacles (supérieur au nombre d'appuis) qui ne facilitent pas la mise en œuvre (déclarée) de certaines pédagogies.

L'étude déployée à une échelle quantitative vient confirmer les résultats établis par plusieurs chercheurs dans le champ de l'EDD en termes de « mosaïque de pratiques et de philosophies sous-jacentes » (Girault & Sauvé, 2008, p. 8), mais elle permet aussi d'actualiser les études produites

antérieurement (Girault & Fortin-Debart, 2006) concernant les différentes approches éducatives – historiques – de l'environnement conduites au sujet, par et dans et pour l'environnement, avec, en particulier, une forte progression (depuis les années 2000) de la pratique des écogestes en situation scolaire ainsi que des sorties et du jardinage (conduits au contact de la nature). Notre travail vise à contribuer aux résultats de la recherche en didactique de l'EDD et encourage à une meilleure prise en compte de l'étude des modèles pédagogiques dans la formation des enseignants et des formateurs.

Bibliographie :

Girault, Y. & Fortin-Debart, C. (2006). État des lieux et des perspectives en matière d'éducation relative à l'environnement à l'échelle nationale. Paris : Muséum national d'histoire naturelle. http://www.yvesgirault.com/pages/doc-pdf/rapport_ere_edd.pdf

Girault, Y. & Sauvé, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable : Croisements, enjeux et mouvances. Aster, (46), 7-30. doi:10.4267/2042/20028

MEN. (2015). Actions éducatives : Instruction relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018. Circulaire n°2015-018 du 4 février 2015, Bulletin officiel n°6 du 5 février 2015. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=85723

CO n°188 : LES ANIMATEURS, « JEUNES A EDUQUER » ET « EDUCATEUR DE JEUNES » : APPROPRIATIONS DES LOGIQUES INSTITUTIONNELS PAR LES AGENTS DE L'INSTITUTION

Auteur.e.s : Simon KECHICHIAN - Université Lyon 2/CMW/MEPS, France

Résumé :

La récente systématisation des temps d'activités périscolaires (TAP), entamée en 2013 avec la réforme des rythmes scolaires, invite à s'interroger sur ce dispositif, ses liens avec l'école et également sur les modalités de socialisation à l'œuvre au sein de ces institutions. Le processus « d'essaimage de la forme scolaire » (Vincent, 1994) impliquant, entre autres, une « scolarisation » des loisirs (Chamboredon, Prévot, 1973) laisse à penser que ces dispositifs sont largement tramés par une logique scolaire de socialisation (Thin, 1998). Cependant, les professionnels en charge de faire vivre ce dispositif peuvent, par leurs parcours et leurs caractéristiques sociales, être plus ou moins éloignés du mode scolaire de socialisation (Lebon, 2005). Leur âge, Leur position sociale et dans l'institution, ainsi que le rôle qu'ils y jouent, leur confèrent également un double statut d'éducateur (vis-à-vis des enfants accueillis) et d'éduqué (vis-à-vis de la direction et des instances politiques). Il est alors pertinent de se poser la question des appropriations par les animateurs du mandat et des pratiques qui structurent cette institution du loisir enfantin.

Comment s'approprient-ils, en tant qu'agents institutionnels, les logiques socialisatrices dominantes qu'ils sont censés mettre en œuvre ? Que devient la « forme scolaire » lorsqu'elle transite du scolaire au périscolaire par l'intermédiaire des animateurs ? Et quels sont les effets de ce transport sur les animateurs ? Comment se saisissent-ils de leur mandat éducatif, tout en étant également la cible d'un processus pédagogique ?

Pour répondre à ces questions nous nous appuierons sur une recherche entamée, en 2014, dans le cadre d'un Master et poursuivie en thèse[1], qui interroge la production d'enfances socialement différenciées et situées par le biais d'une analyse des processus de socialisation à l'œuvre au sein de plusieurs dispositifs périscolaires. Les résultats que nous présenterons sont issus d'un travail ethnographique au sein de deux centres de loisir de la banlieue lyonnaise, un troisième situé au cœur de la ville (Lyon 6ème), complété par 50 entretiens avec des enfants, ainsi qu'avec leurs parents, des animateurs et des directeurs de centre de loisirs, ainsi que par la mise en place d'ateliers ludiques producteurs de matériaux.

Les processus de scolarisation de la périphérie de l'école (Rayou, 2015) et de la prédominance du mode scolaire de socialisation en-dehors de ses frontières invite à s'interroger aux « passeurs » qui participent, souvent inconsciemment, à cet essaimage. Les animateurs sont de ce point de vue une population d'enquête intéressante puisqu'ils reproduisent la forme scolaire dans un univers périscolaire. Nous montrerons notamment que cette reproduction n'est pas sans effet sur les animateurs et sur la forme scolaire elle-même. On peut observer des formes d'hybridation des logiques scolaires, d'appropriations sélectives de certaines dimensions du mode scolaire de socialisation, ou encore des produits originaux naissant de la confrontation entre des logiques sociales différentes.

La question des « appropriations hétérodoxes » (Thin, 1998) a souvent été posée au sujet des « cibles » d'un programme institutionnel (qu'est-ce que font les individus de ce que leur fait l'institution ?), il s'agit ici de regarder du côté de ceux qui l'appliquent : Comment « faire avec » (De Certeau, 1990) l'institution quand on fait partie des rouages de son fonctionnement ? L'analyse des matériaux nous permettra de mettre en lumière la posture ambivalente qui définit le rôle d'animateur au sein des dispositifs périscolaires. Oscillant entre « jeunes à éduquer » et « éducateurs de jeunes » (du point de vue de la direction notamment), les animateurs sont soumis à deux régimes de contraintes qui se renforcent mutuellement, ils se confrontent doublement au mode de socialisation dominant de l'institution.

[1] A l'université Lumière Lyon 2, sous la direction de Sylvia Faure.

Bibliographie :

Chamboredon, J.C., Prévot J. (1973), « Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », Revue française de sociologie, Vol.14, 3.

De Certeau, M. (1980) L'invention du quotidien, Tome 1 Arts de faire, Paris, UGE 10/18.

Lebon, F. (2005) Une politique de l'enfance. Du patronage au centre de loisirs, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales ».

Rayou, P. (2015) Aux frontières de l'école, Saint-Denis, PU de Vincennes, 2015

Thin, D. (1998), Quartiers populaires : L'école et les familles, Lyon, PUL.

Vincent, G. (dir.). (1994), L'éducation prisonnière de la forme scolaire : Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles, Lyon, PUL.

CO n°197 : ARTICULER CREATIVITE ET REALISME DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : LEÇONS TIREES DE LA LICENCE SCIENCE SANITAIRE ET SOCIALE OPTION « MEDIATEURS DE SANTE PAIRS ».

Auteur.e.s : Olivia GROSS (1), Aurélie MAURICE (1), Philippe MAUGIRON (1), Bérénice STAEDEL (2) - (1)LEPS EA3412, France, (2)CCOMS, France

Résumé :

Contexte - L'intégration de médiateurs de santé pairs (MSP) dans les équipes de soins est expérimentée par le Centre Collaborateur de l'OMS de Lille (CCOMS) depuis 2010. Il s'agit d'anciens usagers de la psychiatrie qui mettent à profit leur expérience auprès de personnes souffrant de troubles psychiques (Staedel, Roelandt, 2016). Les MSP ont été formés à P8 dans le cadre d'un Diplôme Universitaire. Cette formation a montré ses limites (Demailly et al., 2015) et a évolué en un parcours spécifique au sein de la licence 3 Sciences sanitaires et sociales (SSS) de l'Ufr SMBH-U13. Elle articule stage de terrain et cours en présentiels.

De multiples défis se sont présentés à son équipe pédagogique :

Au niveau des étudiants : intégrer en licence 3 des étudiants sans bagage universitaire et avec des besoins spécifiques en lien avec leurs troubles psychiques.

Au niveau de la conception de l'enseignement : identifier les savoirs et compétences nécessaires à une fonction émergente ; articuler des objectifs spécifiques avec les contenus socles de la licence SSS ; assurer la cohérence des enseignements alors que la plupart des enseignants assurent épisodiquement les cours.

Au niveau de l'évaluation : répondre aux attendus universitaires en termes de présence aux cours et de validation des unités d'enseignement alors que le temps formatif sur le terrain est conséquent, la fatigabilité des étudiants importante, et qu'un certain nombre d'enseignants étaient réticents à les évaluer.

Méthode et résultats - Le recrutement des MSP a été soumis à l'avis des équipes de soins, de l'équipe pédagogique de la licence et du CCOMS. Sur les 250 candidats, 35 étudiants ont été acceptés.

Les objectifs pédagogiques ont été définis à partir d'une étude exploratoire. Les cours essentiels à l'obtention de la licence SSS ont été identifiés par son équipe pédagogique. L'intégration des MSP comme professionnels de santé au sein d'équipes de soins nécessitait qu'ils en partagent les normes et savoirs. Mais la valeur de leur apport réside dans leur spécificité. Aussi les contenus de la licence alternent entre l'acquisition de savoirs stabilisés et la production de savoirs autonomes, émancipateurs.

Des cours de préparation aux cours magistraux de la licence ont été délivrés aux étudiants MSP par leurs enseignants. Et des binômes d'étudiants du master Santé Publique et de MSP ont été constitués à des fins de soutien méthodologique.

Malgré les demandes de certains étudiants MSP de surseoir aux enseignements ou aux évaluations du fait de leurs difficultés de concentration, il a été décidé de rester dans les aménagements prévus dans le cadre des dispositions générales liées aux situations de handicap. L'accès aux cours à distance n'a pas été considéré car le temps de la formation contribue à la construction identitaire et professionnelle des MSP.

Des temps dédiés ont permis que les enseignants et les étudiants considèrent l'évaluation comme un levier des apprentissages et un vecteur de la valeur de la formation.

Discussion-Conclusion - Il est inhabituel que l'intégralité d'une promotion universitaire soit en situation de vulnérabilité, sinon de handicap. Pas plus qu'une formation initiale soit en partie basée sur les savoirs expérientiels de ses étudiants. L'équipe pédagogique a dû s'adapter à ce contexte tout en ne renonçant pas au niveau d'exigence habituel. Si les fondamentaux de l'éducation populaire (Freire, 1974) ont été convoqués, les savoirs théoriques ont été pris en considération. Il a également fallu générer de nouvelles normes organisationnelles et identifier celles à respecter pour rester dans le cadre universitaire. La notion de « créativité réaliste » rend compte des choix opérés. Nous la présentons non pas comme un oxymore, mais comme un moyen de concilier des besoins spécifiques avec un cadre universitaire. Cette formation qui pourrait apparaître originale correspond à ce que devrait être une formation universitaire visant l'autonomie d'adultes.

Bibliographie :

Staedel, B. ; Roelandt, JL. « L'expérimentation des médiateurs de santé/pairs : une révolution intranquille », Paris : Doin, 2016

Demailly et al. « Le dispositif des médiateurs de santé pairs en santé mentale : une innovation controversée : Rapport final de la recherche évaluative qualitative sur le programme expérimental 2012-2014 », Books on Demand, 2015

Freire, P. Pédagogie des opprimés, Paris : Maspero, 1974

CO n°198 : PEDAGOGIE COOPERATIVE ET COLLABORATIVE EN RESEAU D'EDUCATION PRIORITAIRE : CONSTITUTION D'UNE COMMUNAUTE APPRENANTE D'ENSEIGNANTS, CHERCHEURS ET ETUDIANTS

Auteur.e.s : Maria Antonietta IMPEDOVO, Patrice LAISNEY, Pascale BRANDT-POMARES - ADEF, Aix-Marseille Univ, France

Résumé :

Une problématique

Selon une définition classique, les communautés d'apprentissage (Brown & Campione, 1990) proposent l'idée d'une école impliqués dans des activités visant à développer des connaissances de manière active, en collaboration avec les autres membres, par le dialogue et le partage de pratiques communes.

Considérant cela, la problématique proposée dans cette contribution est : Comment créer une communauté d'apprentissage composé d'enseignants, les chercheurs et les étudiants dans un contexte d'éducation prioritaire visant à introduire une pédagogie coopérative et collaborative ? Comment la communauté s'approprie-t-elle et met-elle en œuvre des pratiques coopératives et collaboratives pour déclencher des changements ? Quelle dynamique de changement est décelable grâce à la médiation de la communauté apprenante ?

En fait, le travail de groupe est certes devenu une pratique assez courante en classe et constitue un axe central dans le programme d'éducation prioritaire, mais ce n'est pas pour autant que les conditions sont habituellement réunies pour permettre aux élèves de collaborer réellement et

efficacement. Seuls 20 % des enseignants français (contre 46 % en moyenne dans l'union européenne) déclarent engager leurs élèves dans des activités de groupe au sein de la classe (Commission européenne, 2015 ; OCDE, 2014). En général, dans apprentissage collaboratif, l'interaction entre pairs est un moment qui génère l'apprentissage (Connac, 2016). Mais cela implique une organisation et une réorganisation du contexte éducatif, une participation active de tous les élèves, un changement du rôle de l'enseignant comme soutien collectif (Grangeat, Rogalski, Lima & Gray, 2009).

Un corpus

Le corpus de données est fourni par la collecte de vidéos, de traces d'activité et d'observations dans un contexte scolaire en réseau d'éducation prioritaire dans le cadre d'un projet. Ce projet, commencé en décembre 2016 pour deux ans, réunit les acteurs des écoles et collèges des réseaux REP et REP + et les enseignants chercheurs de l'ESPE. Le public concerné est constitué de 23 enseignants d'un collège en REP+ de Marseille ; quatre enseignant-chercheures de l'ESPE et diverses classes du collège.

L'objectif du projet est d'accompagner la mise en œuvre de l'apprentissage collaboratif par des équipes pédagogiques. Les thématiques privilégiées sont : le conseil coopératif, ou trouver collectivement des solutions aux conflits et aux problèmes de vie dans la classe ; le tutorat entre pairs, ou la possibilité pour un élève plus compétent d'expliquer à un pair comment réaliser correctement une tâche (Guichard, 2005) et l'approche par les compétences.

Le projet propose trois étapes majeures (en deux ans) : Etape 0) Diagnostic des pratiques existantes au sein de l'institution et des enseignants impliqués ; Collecte des attentes des enseignants et de l'institution. Etape I) Partages de contenus et de ressources par l'équipe de recherche ; Suivi et accompagnement en équipe enseignants/chercheurs du projet avec l'adoption de certains modèles collaboratifs dans la classe. Etape II) Mise en pratiques de projet avec adoption de pratiques collaboratives ; Analyse des données, évaluation et restitution aux enseignants.

Quelques éléments méthodologiques

Le corpus des donnés comprend des groupes de discussion (Focus group) des enseignants ; des vidéos (enregistrements en classe) ; des prises de notes en classe ; des analyses des performances et des enquêtes.

Ce corpus est analysé de manière qualitative et quantitative. Le logiciel NVIVO permettra le traitement et l'analyse des vidéos.

Un ou deux éléments de discussion

La diversité est une ressource et, en tant que telle, acceptée et appréciée, également parce que la diversité et la multiplicité des compétences permettent d'enrichir la communauté grâce à des échanges mutuels : chacun peut agir contribuer à la communauté d'apprentissage.

Bibliographie :

Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 40, (1), 115-136. Doi :10.3917/lsdle.401.0115.

Brown, A. L., & Campione, J. C. (1990). Communities of learning and thinking, or a context by any other name. In Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills (Vol. 21, pp. 108-126). Karger Publishers.

Connac, S. (2016). Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école : ESF Editeur.

Commission européenne. (2015). Education and Training Monitor France. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi: 10.2766/775405.

Grangeat, M., Rogalski, J., Lima, L., & Gray, P. (2009). Comprendre le travail collectif enseignant : effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs. Revue des sciences de l'éducation, 31(1), 151-168.

Guichard, D. (2005). Le tutorat entre élèves au cycle 3. Revue française de pédagogie, 73-85.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.Paris : OCDE.

CO n°202 : CE QUE FAIT L'INCLUSION AU GROUPE PROFESSIONNEL DES PROFESSEURS DES ECOLES

Auteur.e.s : Florence LEGENDRE (1), Serge KATZ (2) - (1)cerep, France, (2)Curapp-ESS, France

Résumé :

Dans le premier degré, l'augmentation des effectifs d'élèves qualifiés « en situation de handicap » a augmenté de près de 40%, ces dix dernières années (DEPP, 2016). L'augmentation des effectifs des élèves « en situation de handicap » concerne en premier lieu les scolarisations dites « individuelles » (en classe ordinaire) mais aussi les scolarisations dites « collectives » (en ULIS). Au regard des effectifs totaux des élèves scolarisés dans le primaire - la part de ces élèves reste stable (2% en 2006 et 2010 et 3% en 2017 et 2017) - on peut penser que la loi de 2005 a contraint l'institution scolaire à repérer les élèves « en situation de handicap », à les qualifier et surtout à les prendre en charge pédagogiquement dans des dispositifs individuels dédiés. C'est ce que soulignent Guibert et Le Corre, pour le secondaire (Guibert et Le Corre, 2015). Le fait que depuis la loi de 2005, les MDPH connaissent une augmentation régulière des demandes d'allocation d'éducation de l'enfant handicapé (AEEH), et notamment en ce qui concerne les « troubles spécifiques des apprentissages » va dans le sens de cette hypothèse (Garcia, 2013). À ce titre, on peut penser avec Ebersold que l' « inclusion » participe paradoxalement à la création du handicap scolaire par cette nouvelle forme de catégorisation (Ebersold, 2009).

Pour autant, au-delà des effets de labellisation croissante de la loi de 2005 rappelée par certains auteurs, et qui sont bien réels, il n'en reste pas moins que l'augmentation de la charge de travail évoquée par les enseignant.e.s à propos du « handicap » doit être prise au sérieux. Une recherche[1] sur le statut social et les conditions de travail des Professeurs des Écoles nous a permis de mieux comprendre ce que fait l'inclusion scolaire à ce groupe professionnel. On observe en effet une très forte préoccupation autour du « handicap ». Dans le quotidien de la classe, l'augmentation de ces scolarisations dites « inclusives » en classe ordinaire s'ajoute, comme un paroxysme, aux injonctions institutionnelles globales visant à prendre en compte chaque élève dans son individualité et à répondre à ses Besoins Éducatifs Particuliers (BEP), dans des dispositifs pédagogiques spécifiques

dont les enseignant.e.s doivent constamment rendre compte dans le cadre des orientations du Nouveau Management Public du système éducatif (Mons et Dupriez, 2010).

La reconnaissance des troubles de ces élèves pose difficulté aux enseignant.e.s dans le quotidien de leurs pratiques professionnelles. Hors des normes du « client idéal » (Becker, 1952), ces élèves et leur famille attendent – voire exigent - une prise en charge pédagogique adaptée à leurs BEP qui bousculent les pratiques traditionnelles (Ebersold et Armagnague-Roucher, 2017), attentes qui sont devenues légalement légitimes avec la loi de 2005. À ce titre, la prise en compte des « situations de handicap » participe également à la redéfinition de la licence et du mandat des enseignant.e.s du premier degré (Hughes, 1996).

[1] Recherche menée pour la DEPP en 2017-2018, appuyée sur une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon représentatif de 3263 PE en poste et une série de 43 entretiens approfondis.

Bibliographie :

Ebersold S. (2009). Inclusion. *Recherche et Formation*, n ° 61, 71-83.

Garcia S. (2013). *À l'école des dyslexiques. Naturaliser ou combattre l'échec scolaire*. Paris, France : La Découverte.

Guibert, P. & Le Corre, N. (2015). Les enseignants du secondaire à l'épreuve de la loi de 2005. *Phronesis,* 4(1), 51–63.

Hughes, E. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris, France : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Mons, N. et Dupriez, V. (2010). Les politiques d'accountability: Responsabilisation et formation continue des enseignants. *Recherche & formation*, 65(3), 45-59.

CO n°205 : L'APPRENTISSAGE DE L'ALLEMAND DANS LES COLLEGES FRANÇAIS : UN CHOIX PROBLEMATIQUE

Auteur.e.s : Isabelle JUGÉ-PINI -UHA, France

Résumé :

La communication porte sur les facteurs du choix de la langue allemande par les collégiens français. Le travail de recherche repose sur le constat du déficit d'élèves germanistes en France en dépit des besoins linguistiques liés à l'étroitesse des relations franco-allemandes. Il s'agit donc de mieux comprendre les raisons du « paradoxe de l'allemand » selon les termes du sénateur Legendre. Au moment du choix de la seconde langue vivante étrangère, la langue allemande est mise en concurrence avec la langue espagnole au bénéfice de cette dernière. En 2017, seuls 16, 4 % des élèves français étudiaient l'allemand contre 74, 1 % l'espagnol[1]. Depuis deux décennies, le difficile recrutement des nouveaux germanistes conduit à mener des actions bilatérales afin de promouvoir l'apprentissage de la langue du partenaire.

Les outils conceptuels des sciences de l'éducation peuvent permettre d'expliquer le manque d'attractivité de l'allemand et de définir les facteurs capables de susciter l'envie de s'engager dans l'apprentissage linguistique.

Une question centrale se décompose en deux questions principales : quel est le rôle des sentiments ? Quel est l'impact des arguments pragmatiques sur le choix de l'allemand ? Conséquemment, l'hypothèse est posée en ces termes : les arguments pragmatiques n'influencent guère le choix de le langue contrairement aux émotions. En 2016, une enquête fut menée à partir de questionnaires auto-administrés auprès de 209 professeurs d'allemand exerçant dans l'académie d'Orléans-Tours, mais aussi de 98 lycéens germanistes et 206 lycéens hispanisants répartis dans trois lycées du Loiret et de l'Indre-et-Loire. La présente communication se concentre sur les réponses des lycéens hispanisants. Le questionnaire avait pour objectif de révéler leur sentiments vis-à-vis de l'Allemagne et de l'allemand, de l'Espagne et de l'espagnol, mais aussi de vérifier l'impact des actions de promotion de l'allemand. Les résultats présentés sont issus du traitement qualitatif et quantitatif des associations exprimées à propos des deux pays et des deux langues concernés.

Les catégorisations contrastives et les émotions négatives associées à l'allemand et à l'Allemagne permettent de comprendre le non-choix de l'allemand. Les remarques des élèves hispanisants portent sur les sonorités désagréables, le rappel des relations conflictuelles passées, mais aussi la représentation d'un pays et d'une population peu attirants. On ne choisit peut-être pas la langue allemande comme citoyen, mais on ne la choisit pas davantage comme collégien. Beacco (2000) évoque « la place occupée par les jugements subjectifs, […] des considérations à l'emporte-pièce […], d'étranges généralités, […] des affirmations douteuses » (p. 35).

Quelle conclusion peut-on tirer de ces résultats ? On note l'influence du savoir informel sur le savoir formel dispensé dans le cadre scolaire. L' environnement socio-culturel et affectif influence les élèves. L'allemand a un statut singulier dans le cadre scolaire, car son apprentissage souffre du déficit d'image de l'Allemagne en France. Il est lié notamment au manque de familiarité avec les réalités allemandes dans la société civile française.

À l'instar de l'étude intitulée J'aimerais aimer parler allemand[2], les arguments pragmatiques liés aux besoins linguistiques s'effacent devant le facteur émotionnel. Le cas de l'allemand démontre le rôle des émotions dans le choix linguistique. Ceci fournit de nombreuses pistes pour faire évoluer la relation pédagogique et la démarche didactique des langues.

[1] Division de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

[2] Perrefort, M. (2001) J'aimerais aimer parler allemand. Paris : Anthropos

Bibliographie :

Beacco, J-C. (2000). Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Paris : Hachette.

Espinosa, G. (2003). L'affectivité à l'École. Paris : Presse Universitaire de France.

Kaës, R. (2007/Janvier). Psychanalyse et représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.), Les représentations sociales (7e édition, 2e tirage) (p. 104). Paris : Presses Universitaires de France.

Legendre, J. (2003-2004). Rapport d'information fait au Sénat au nom de la commission des Affaires culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France, n°63, Sénat Session ordinaire 2003-2004, annexe au procès-verbal de la séance du 12 novembre 2003.

Perrefort, M. (2001). J'aimerais aimer parler allemand. Anthropos.

CO n°207 : LES MAITRES-CHIENS AU SERVICE DES ADMINISTRATIONS DE L'ETAT : ENTRE HERITAGE CYNOTECHNIQUE, INVENTION ET TRANSMISSION DE SAVOIR-FAIRE PROFESSIONNELS MECONNUS

Auteur.e.s : Christophe BLANCHARD - Université Paris 13 - Laboratoire EXPERICE, France

Résumé :

Qu'il soit de protection, d'investigation, de recherche, de sauvetage, qu'il officie dans l'Armée de terre, dans la Marine nationale, dans la Police nationale ou dans les Douanes, le chien au service de l'administration n'a qu'un seul propriétaire légal : l'Etat. Qu'ils vivent dans les chenils militaires ou chez les fonctionnaires qui les emploient, comme dans le cas des douaniers par exemple, les animaux sont en effet pris en charge leur vie durant par le pays, tant au niveau de leur nourriture que de leurs soins quotidiens. Le fonctionnaire en charge de l'animal doit donc être considéré comme un simple franchisé, responsable d'un outil de travail qui ne lui appartient pas véritablement. Si les conditions de vie et de travail de l'animal fluctuent énormément d'une administration à l'autre, la donnée majeure qu'est l'Etat, offre une cohérence à l'étude de ce chien auxiliaire si particulier.

L'étude du dressage institutionnel et des compétences professionnelles mises en place par les cynotechniciens pour faire fonctionner ce système domesticatoire particulier (Digard : 1991) constitueront les deux points de réflexion que je proposerai durant mon intervention au colloque AREF.

Méthodologie

Par le biais d'une enquête ethnographique que je mène actuellement au 132e Bataillon cynophile de l'Armée de terre, à Suippes dans la Marne (51), je proposerai une réflexion sur les compétences professionnelles et techniques mises en œuvre par les maîtres de chiens de l'institution. En m'appuyant sur les observations de terrain et sur les entretiens que je réalise sur place avec les cynotechniciens et les professionnels canins (instructeurs, conducteurs de chiens, vétérinaires), j'analyserai les enjeux de l'utilisation des chiens dans un contexte militaire. L'intérêt de ce travail, qui se base sur une approche en anthropologie de l'éducation, sera également de mieux saisir la relation complexe qui lie l'agent-cynotechnicien et son animal. Une autre piste de réflexion visera à comprendre si la transmission de ces savoir-faire s'effectue de façon homogène d'une administration à l'autre (Douanes, Police nationale) ou s'il existe une spécificité propre à la cynotechnie militaire.

Bibliographie :

BLANCHARD C., 2014, Les maîtres expliqués à leurs chiens. Essai de sociologie canine, Paris, La Découverte.

BOBBE Sophie, 1999, « Entre domestique et sauvage : le cas du chien errant. Une liminalité bien dérangeante », Ruralia, n° 5, p. 119-134.

DIGARD J-P, 1991, « Animaux domestiques », Bonte, P., Izard, M. et alii (dir.), Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie, Paris, PUF, p. 69-72.

MOURET, S., 2018, « Les chiens de patrouille de la police nationale : les gueules armées de la République », Sociologie du travail, vol. 60, n°2.

REW L., 2000, « Friends and pets as companions : Strategies for coping with loneliness among homeless youth », Journal of Child & Adolescent Psychiatric Nursing, n° 13, p. 125-132.

VICART M., 2005, « Faire entrer le chien en sciences sociales », Interrogations ?, n° 1, « L'actualité », une problématique pour les sciences humaines et sociales ?, en ligne : http://www.revue-interrogations.org/Faire-rentrer-le-chien-en-sciences.

CO n°209 : LE TRAVAIL COLLECTIF DES ENSEIGNANTS, UN SINGULIER PLURIEL : EFFET DES ARRIERE-PLANS SUR LA VARIABILITE DES MODALITES DE RECEPTION DES INJONCTIONS MINISTERIELLES

Auteur.e.s : Christophe DELAVERGNE, Bernard SARRAZY - CeDS (EA 7440), France

Résumé :

Le développement des approches collaboratives représente aujourd'hui un élément clé des grandes directives des nouvelles politiques publiques en éducation : il s'inscrit comme un instrument central du mouvement de décentralisation et d'autonomisation des établissements scolaires (Dupriez, 2010). Pourtant, si le travail collaboratif des enseignants (TCE) est largement inscrit dans le projet politique et s'il est relativement plébiscité dans le discours et les représentations des enseignants du secondaire, il est en revanche plus difficilement observable dans leur pratique quotidienne (*e.g.* Barrère, 2002). C'est à partir du constat de ce paradoxe que s'engage la réflexion à l'origine de cette communication.

Portant sur l'analyse de 140 contributions d'enseignants du second degré (collèges, lycées généraux et technologiques, lycées professionnels, toutes disciplines…) à notre questionnaire, ce travail s'attache en premier lieu à mettre en évidence l'hétérogénéité de l'engagement des professeurs dans les pratiques collaboratives (selon des formes et des origines très diverses). Le second enjeu porte sur l'identification des « *logiques pratiques* » (*cf*. Bourdieu, 1980) attachées à ces engagements différenciés. Il est dès lors possible de résumer la problématique générale à ce questionnement : comment caractériser l'engagement des enseignants dans les différentes modalités de travail collaboratif et quels en sont les déterminants ?

Sur le plan empirique, les résultats font état d'une grande hétérogénéité, tant au niveau interindividuel qu'au niveau intra-individuel (*i.e.* situationnel), dans la manière dont les enseignants investissent les pratiques collaboratives. La participation factuelle des professeurs aux pratiques collectives, la posture qu'ils engagent à l'intérieur de ces collectifs, le niveau d'interrelation professionnelle qu'ils nouent avec leurs collègues, mais aussi les effets de cette implication sur l'évolution de leur propre pratique d'enseignement sont ainsi fortement différenciés selon les modalités de pratique collective et selon l'origine de leur engagement (volontaire *vs* imposé). En cela, les données de cette enquête témoignent de la grande variabilité des conditions de réception de l'injonction.

Mais plus encore, l'ambition principale de cette communication est de rendre compte de l'existence d'un ensemble de facteurs en interaction systémique et dynamique, qualifiés de « *logiques pratiques* » (*e.g.* institutionnelle, identitaire, professionnelle ou encore axiologique), et dont l'influence varie selon les indicateurs que l'on s'attache à définir. L'élaboration de la modélisation de ces rapports illustre la prégnance de certaines de ces « *logiques pratiques* » dans le projet de compréhension de l'engagement des enseignants dans les différents collectifs de travail. Elle invite également les chercheurs à la prudence quant aux choix opérés des indicateurs pour objectiver le TCE dans les établissements (*cf.* Sembel, 2014).

Aussi, nous pensons que cette modélisation permet d'élaborer de nouvelles pistes de réflexion au moment d'interpréter l'efficacité modérée des politiques éducatives qui œuvrent à faire évoluer les pratiques pédagogiques des professeurs du secondaire (Enthoven, Letor et Dupriez, 2015). En effet, prise indépendamment les unes des autres, chacune de ces « *logiques pratiques* » influence significativement un ou plusieurs paramètres témoignant de l'engagement des enseignants vis-à-vis du TCE (au sens générique du terme mais recouvrant, nous l'avons vu, une large hétérogénéité). Toutefois, convoquer de manière isolée l'une de ces logiques dans l'objectif de conduire le changement – des pratiques ou des croyances – pour œuvrer au développement des approches collaboratives, nous semble illusoire tant les causes de l'implication enseignante sont nécessairement multifactorielles.

Bibliographie :

Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du Travail, 44*(4), 481-497.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique.* Paris : Minuit, 480 p., coll. Le sens commun.

Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants: au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, (7).

Enthoven, S., Letor, C., & Dupriez, V. (2015). Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle: un couple en tension. *Revue française de pédagogie*, (3), 95–108.

Germier, C. (2014). Le collectif d'enseignants, objet de représentations professionnelles : proposition d'un cadre de lecture. *Questions vives recherches en éducation*, (n° 21).

Maubant, P. (2014). Le travail collectif enseignant : allant de soi, effet de mode convenu ou analyseur décalé de la professionnalité enseignante ? *Questions vives recherches en éducation*, (n° 21).

Sembel, N. (2014). De la réification à l'autonomie, les difficultés à penser sociologiquement le travail collectif des enseignants. *Questions vives recherches en éducation*, (n° 21).

CO n°211 : PREOCCUPATIONS ET DILEMMES AUTOUR DES « CLASSES SANS NOTES » CHEZ DES ENSEIGNANTS D'UN COLLEGE D'EDUCATION PRIORITAIRE RENFORCEE

Auteur.e.s : Eric SAILLOT - CIRNEF Université de Caen, France

Résumé :

Depuis une dizaine d'années en France, le ministère de l'Éducation nationale incite les équipes enseignantes à innover en termes d'évaluation, en particulier par la suppression de la notation chiffrée à la française sur vingt points (IGEN, 2013) dont on connait les limites depuis longtemps (Perrenoud, 1998 ; Merle, 1998, 2007 ; Butera et al., 2011). Conjointement à l'approche dite « par compétences » institutionnalisée en France par la Loi d'orientation de 2005, des expérimentations de « classes sans notes » ont été lancées dans certains collèges d'éducation prioritaire (REP).

Cette communication s'appuie sur une recherche collaborative (Desgagné, 1997) autour des « classes sans notes » menée dans un collège français de 2016 à 2018, sur proposition de l'équipe de direction qui souhaitait accompagner les enseignants dans l'analyse réflexive de cette expérimentation.

Comment évaluent-ils les élèves sans la notation à la française sur vingt ? Cette « nouvelle » approche par compétences a-t-elle changé leurs représentations en termes d'évaluation ?

Nous nous inscrivons dans l'approche de l'ergonomie cognitive de l'activité enseignante (Amigues, 2003 ; Amigues, Faïta et Saujat, 2004 ; Saujat, 2007) qui développe des interventions en milieu de travail éducatif basées sur l'héritage de l'ergonomie dite francophone en prenant la « difficulté » comme porte d'entrée dans l'analyse de l'activité (Wisner, 1995), à travers une approche compréhensive des préoccupations des professionnels (Faïta et Saujat, 2010) ou « pré-occupations » (Curie et Dupuy, 1996) dans la perspective d'une « efficacité malgré tout » (Amigues 2003 ; Clot, 1995 ; Saujat, 2007).

Nous empruntons la notion de « dilemme » à Clot (1999) en clinique de l'activité lorsqu'il tente d'appréhender le réel de l'activité qui prend en compte notamment « l'activité empêchée, retirée, occultée ou repliée » (Clot et coll., 2001, p.18). Cette notion de dilemme a également été travaillée par Balas (2013), en clinique de l'activité avec des masseurs-kinésithérapeutes ; par Chaliès et Durand (2000) ou Mieusset (2017) pour l'activité de tutorat et pour les maîtres de stage en formation initiale des enseignants. Plus proche de la question qui nous concerne, De Ketele (2016) propose de faire émerger les dilemmes en situation de formation afin d'apprendre aux enseignants à évaluer, car il rappelle que c'est source de développement professionnel (Jorro, 2000 ; Clot, 2008 ; Balas, 2011 ; Matteï-Mieusset, 2013).

Cette recherche propose une focale sur des préoccupations et des dilemmes des enseignants qui sont engagés dans l'expérimentation des « classes sans notes » et l'approche par compétences dans un collège français d'éducation prioritaire renforcée (REP+). Nous avons procédé à des entretiens de type « focus group » avec les co-pilotes du réseau du REP+ tout d'abord afin de comprendre la mise en place de l'expérimentation des classes sans notes, et les difficultés rencontrées par les équipes. Nous avons ensuite interrogé les enseignants regroupés par champs disciplinaires afin de favoriser les échanges en respectant les problématiques liées aux contenus d'apprentissage relatives aux compétences travaillées. À la fin du premier trimestre de la seconde année scolaire (novembre 2017), nous avons organisé une restitution de cette première étape aux enseignants impliqués dans cette recherche collaborative, ce qui a permis de croiser les regards et les analyses à propos des difficultés identifiées en termes d'évaluations sans les notes. Ces nouvelles données nous ont permis de relever certaines préoccupations des enseignants confrontés à cette expérimentation des classes sans notes, voire même quelques dilemmes. Lors d'une journée de travail au printemps 2018 nous avons organisé des « disputes professionnelles réglées » (Clot, 2006) autour des préoccupations et des dilemmes repérés.

Bibliographie :

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. Skholê, hors-série1, 5-16.

Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail, Paris, PUF.

Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité, Nouvelle revue de psychosociologie, n° 1, 165-177.

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

De Ketele, J.-M. (2016). L'évaluation et ses nouvelles tendances, sources de dilemmes, « Apprendre à évaluer », Éducation Permanente, n°208.

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

Faïta, D. et Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In F. Yvon et F. Saussez (Eds.). Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation (pp. 41-71). Québec : Presses Universitaires de Laval.

Merle, P. (2007). Les notes. Secrets de fabrication. Paris : PUF.

CO n°212 : CONSTRUCTION DE L'ORIENTATION EN FIN DE 3E : POLITIQUES, PRATIQUES DES PROFESSIONNELS, DES PARENTS ET DES JEUNES

Auteur.e.s : Isabelle DANIC - Université Rennes 2, France

Résumé :

Résumé : L'objet de la communication est de présenter une partie des résultats de la recherche européenne « Governance of educational trajectories in Europe » (GOETE), résultats produits sur la situation française comparée aux sept autres pays européens retenus afin de représenter l'Europe du Nord, de l'Ouest, du Sud, et de l'Est d'une part, et les différents types de systèmes éducatifs sur la base de la catégorisation d'Allmendiger (actualisée) : l'Allemagne, la Finlande, la France, l'Italie, la Pologne, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Slovénie.

Je propose une analyse de la construction des trajectoires éducatives en France, comparée aux autres pays européens, en croisant les éclairages pour cerner la structuration des parcours par les politiques et par les institutions d'orientation, par les pratiques des professionnels et par l'action des adolescents et de leurs parents.

Une démarche de méthode mixte a été choisie impliquant un travail documentaire et des entretiens avec 65 experts (élus, responsables, décideurs dans le domaine de l'éducation) pour cerner les systèmes éducatifs et les formations des enseignants dans les huit pays ; un travail documentaire et des entretiens avec 95 experts de la gouvernance éducative (experts nationaux, décideurs, responsables, syndicats, employeurs) pour comprendre les politiques éducatives des huit pays ; des terrains dans un établissement de trois villes dans chaque pays (en France trois collèges à Montpellier, Montreuil et Rennes) ; un questionnaire auprès des adolescents en fin de secondaire premier niveau (N=6398 dont 798 en France) ; un questionnaire auprès de leurs parents (N=3290) ; un questionnaire auprès des chefs d'établissement (N=984 dont 152 en France) ; la réalisation d'un film permettant l'implication et l'expression des adolescents sur le thème de la transition en fin de secondaire premier niveau[1].

En mobilisant données qualitatives et quantitatives, nous proposons donc des éléments d'analyse sur les effets institutionnels (internationaux, nationaux et locaux) du système scolaire, sur les modalités d'accompagnement des élèves et des familles par les établissements et les professionnels, sur les perceptions de leur prise en compte par les élèves et les familles dans la construction de l'orientation en fin de 3è.

[1] Un film a été réalisé pour la France par Denis Larcher « Demain j'me casse » accessible par le lien : https://www.youtube.com/watch?v=-lqjHjirD70. Un making off de ce film expose le travail de réalisation avec les adolescents : https://www.youtube.com/watch?v=lCF0mfDAAgU Un film a été réalisé par Thomas Knichal avec les documents audiovisuels des huit pays : « Me, my education and I » accessible par https://www.youtube.com/watch?v=cqLsN7LjBg8

Bibliographie :

André G., L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux, Paris, Presses universitaires de France, 2012.

Blanchard M., Cayouette-Ramblière J., « Penser les choix scolaires », Revue française de pédagogie, n° 175, 2011, p. 5-14.

Chauvel, S., « Processus d'orientation en fin de collège : le principe d' « autonomie » face à deux modèles d'évaluation des élèves », M.-H. Jacques (dir.), Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015, p. 179-187.

Dhume F., Dukic S., Chauvel S., Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon l' « origine », Paris, La Documentation Française, 2011.

Duru-Bellat M., L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée. Rapport pour le Haut conseil de l'éducation, 2007.

Felouzis G., « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », Revue française de sociologie, n° 44, 2003, p. 413-447.

Ichou M., « Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège », Revue française de sociologie, n° 54, 2013, p. 5-52.

Jacques (dir.), Les transitions scolaires, paliers, orientations, parcours, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015, p. 217-226.Kherroubi M., Garnier P. et Monceau G., Des parents dans l'école, Ramonville, Erès, 2008.

Landrier S., Nakhili N., « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours en France ». Formation emploi, n° 109, 2010, p. 23-36.

Masson P., « Élèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus d'orientation », Revue française de sociologie, n° 38, 1997, p. 119-142.

Mezza J., Vouillot F., Steinbruckner M.-L., Orientation scolaire et discrimination : quand les différences de sexe masquent les inégalités, La Documentation française, 2011.

Palheta U., « La double vérité de l'orientation vers l'enseignement professionnel », M.-

Parreira do Amaral, M., Stauber, B. & Barberis, E. (eds.), Access and Accessibility of Education throughout the Educational Trajectories of Youth in Europe, Special Issue of European Education, n° 47, 2015.

Périer P., Rouillard R., « L'orientation en fin de 3e dans quatre collèges publics et privés : une analyse contextuelle », L'orientation scolaire et professionnelle, n° 41, 2012, p. 413-438.

Poullaouec T., « Choix du destin et destin du choix », Revue française de pédagogie, n° 175, 2011, p. 81-84.

Turner D., Yolcu H. (eds), Neoliberal Educational Reforms, a Critical Analysis, London, Routledge, 2014.

van Zanten A., Les politiques d'éducation. Paris, Presses universitaires de Paris, 2004.

Vouillot F., « L'orientation, le butoir de la mixité », Revue française de pédagogie, n° 171, 2010, p. 59-67.

CO n°216 : MEDIATION SCOLAIRE ET DIVISION DU TRAVAIL : NOUVELLE FONCTION, NOUVELLE PROFESSIONNALISATION ?

Auteur.e.s : Danièle PÉRISSET, Lirija NAMANI - HEP-VS, Suisse

Résumé :

Une double problématisation

Pour notre problématique, nous abordons d'une part la question l'évolution du travail scolaire qui transforme singulièrement le contexte en divisant les tâches et fonctions des acteurs de l'enseignement (Progin et al., 2015 ; Tardif et al., 2017). Or, en Valais (Suisse) où se situe notre recherche, l'enseignant primaire reste avant tout un généraliste y compris pour toutes les questions éducatives. L'introduction de nouveaux acteurs y est rare.

Notre second questionnement concerne celui, ancien, de l'avancement horizontal des carrières enseignantes (van Zanten, 2002 ; UNESCO, 2015) et de la nécessité de renouvellement dans la vie des enseignants (Huberman, 1989).

L'introduction de la médiation scolaire en Valais est au croisement de ces questions : la division du travail scolaire et l'introduction de nouveaux acteurs; les faibles perspectives de renouvellement professionnel des enseignants.

Ce qu'est la médiation scolaire

La médiation est d'abord apparue dans le milieu professionnel pour résoudre des conflits collectifs (Malet, 2010). C'est au cours du 19e siècle qu'elle s'étend à tous les secteurs de la vie sociale, s'imposant, selon Bonafé-Schmitt (1997) comme « un nouveau mode de régulation sociale, un nouveau modèle d'action régissant les rapports entre individus, mais aussi plus généralement l'État et la société civile » (p. 1).

Contexte

La médiation scolaire est sans doute pratique courante au sein de maintes écoles. En Valais, c'est en 2016 seulement qu'elle est introduite au degré primaire (élèves de 4 à 12 ans). Le service de l'enseignement du Canton du Valais a souhaité évaluer cette introduction (année scolaire 2016-2017) et a donné mandat à la HEP-VS de :

a) Identifier les préoccupations des différents acteurs responsables de l'introduction et de la gestion de la médiation ;

b) Identifier les modèles en vigueur dans les établissements et les problèmes rencontrés ;

c) Identifier le temps effectif passé par les médiateurs pour réaliser leur mandat, sachant que chacun dispose d'une décharge horaire de 45' octroyée pour 250 élèves fréquentant les établissements couverts par une même direction d'école.

Dispositif méthodologique

Divers outils de récolte de données ont été utilisés. Pour atteindre l'objectif a) : deux canevas d'entretiens différents destinés aux cadres du Service de l'enseignement et aux directeurs d'établissements scolaires. Pour les objectifs b) et c) : la distribution de journaux de bord, à renseigner pendant 30 jours. 41 médiateurs et 30 directeurs d'établissements l'ont fait.

Résultats

Nos résultats montrent que le cœur du métier est le même pour tous les médiateurs qui sont des enseignants fortement engagés : d'abord rencontrer les élèves et les enseignants qui les sollicitent.

Il est apparu cependant que leur dotation horaire était illusoire : aucun médiateur ne travaille à plein temps. Comment le pourraient-ils ? La moyenne des interventions représente quasiment le triple du temps officiel rémunéré. Les médiateurs sont, en moyenne, engagé chaque jour 45', soit environ 225' hebdomadaire alors que 90' sont rétribuées (soit 1 période de cours + le même temps dévolu à l'administration y relative) : il y a donc 135' qui sont prises sur du temps propre (= bénévolat) des enseignants qui ont une période de décharge rémunérée.

Discussion

Tout se passe comme si, fort de l'expérience historique de la « vocation » de l'enseignant généraliste (Périsset, 2003), le politique comptait, même implicitement, sur la bonne volonté, l'enthousiasme, l'engagement de professionnels qui ne comptent pas leur temps. Pourtant, les temps ont changé et les enseignants aussi (Maroy, 2009). Certes, le besoin de progression professionnelle est un bon stimulant pour (faire) accepter une telle fonction. Mais à long terme, est-ce un bon calcul ? Au 21e siècle, le développement professionnel d'acteurs spécialisés du système scolaire peut-il encore relever de la «vocation»?

Bibliographie :

Bonafé-Schmitt, J., Dahan, J., Salzer, J., Souquet, M. & Vouche, J. (1997). L*es médiations, la médiation*. Toulouse, France: ERES.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*. Lausanne, Paris : Delachaux et Niestlé.

Malet, R. (2010). *École, médiations et réformes curriculaires: Perspectives internationales*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Maroy, C. (2009). Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant, in L. Mottier Lopez, M. Crahay (Eds.), *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 83-100), Bruxelles : de Boeck.

Périsset, D. (2003). *Vocation: régent, institutrice. Jeux et enjeux autour de la formation des enseignants du Valais romand, 1846-1996.* Sion: Archives cantonales, Cahier Vallesia n° 10.

Progin, L., Marcel, J.-F., Périsset, D. & Tardif, M. (2015). *Transformation(s) de l'école : vision et division du travail.* Paris : L'Harmattan.

Tardif, M., Marcel, J.-F., Périsset, D. & Piot, T. (Ed.). (2017). *L'organisation du travail et des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXe siècle.* Québec : Presses de l'Université de Laval (PUL).

Unesco (2015). *Carrière et évaluation des enseignants : options et implications.* Paris : Unesco.

van Zanten, A. (2002). La profession enseignante en France : quelles évolutions ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 30,* 85-93.

CO n°218 : LE « DEBAT » COMME DISPOSITIF PEDAGOGIQUE PRIVILEGIE POUR L'ETUDE DES FILMS DANS LE CADRE DU DISPOSITIF LYCEENS ET APPRENTIS AU CINEMA : DU MODELE DE SOCIABILITE DU CINE-CLUB AUX PRATIQUES ENSEIGNANTES DIFFERENCIEES DANS LES CLASSES

Auteur.e.s : Cédric BARBIER - CIRCEFT/ESCOL Paris 8, France

Résumé :

En proposant une programmation de films « à la valeur artistique indiscutable » (Bergala, 2002), les dispositifs scolaires d'éducation au cinéma et plus largement à l'image que sont École et cinéma (1994), Collège au cinéma (1989) et Lycéens et apprentis au cinéma (1993) cherchent à sensibiliser les élèves à une approche du cinéma comme art. Ils se positionnent ainsi en grande partie contre des habitudes de spectateur en construction dans d'autres instances de socialisation. C'est notamment le cas à l'adolescence où l'influence du groupe de pairs et de l'industrie cinématographique de divertissement devient très prégnante. Nous avons ainsi choisi de travailler plus précisément dans notre thèse en cours sur le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma en Île de France (LAC). Il permet aux élèves de découvrir au moins trois œuvres cinématographiques dans des salles qui relèvent pour la plupart du label « art et essai ». Une préparation et une reprise accompagnent le plus souvent la projection. Si des « professionnels du cinéma » (réalisateurs, scénaristes, critiques, etc.) peuvent intervenir le cas échéant, ce sont avant tout autres partenaires les enseignants qui les prennent en charge. Aussi, notre travail se focalise plus particulièrement, dans le cadre d'une enquête de type qualitatif, sur les pratiques d'enseignement associées à la mise en œuvre de LAC.

L'observation, dans des contextes scolaires et disciplinaires variés, des interactions enseignants-élèves (50 heures à ce jour) et des entretiens approfondis avec les enseignants (8 à ce jour, une dizaine à venir) pour revenir à la fois sur leur parcours biographique (rapport à la démocratisation scolaire et culturelle, au cinéma et à sa transmission, à l'expérience cinématographique ordinaire des élèves et apprentis, etc.) et leurs pratiques nous permettent de décrire et modéliser les manières avec lesquelles savoirs mais aussi schèmes perceptifs, d'évaluation et de pensée sont diversement sollicités dans l'étude des films. Pour autant, ces manières d'étudier le cinéma ne peuvent se comprendre qu' insérées dans des dispositifs pédagogiques plus larges qui à la fois les contraignent mais sont eux-mêmes structurés (Bonnéry, 2009), que ce soit par les routines scolaires et disciplinaires, mais aussi par « l'accompagnement » proposé par LAC.

À travers l'exemple d'un dispositif pédagogique particulièrement privilégié par les enseignants, la discussion sur le film, nous proposons ainsi ici de suivre le cheminement qui court d'une conception du cinéma et de sa transmission (5 entretiens avec des coordinateurs et des intervenants LAC) à son objectivation dans des supports (analyse des livrets enseignant, des brochures de présentation, du cahier des charges, des DVD pédagogiques, etc.) et des formations destinées aux enseignants

participants (60 heures d'observation) qui déterminent une forme d'enseignement récurrente elle-même appropriée et orchestrée de manière différenciée (Baluteau, 2014) selon les enseignants. Dès lors, « discuter » du film à l'école, est-ce débattre des « choses du cinéma », des « choses de la vie », des « choses de l'école », les trois à la fois ? Est-ce donner un avis, argumenter ou tout simplement participer d'une forme de sociabilité ? À chaque niveau « pédagogique » il s'agira d'abord de déterminer ce qui dans l'élaboration d'un regard analytique et distancié sur les films – objectif implicite plus ou moins partagé par les différents acteurs de LAC (Legon, 2014) – présuppose comme connivence avec un rapport éclectique éclairé (Coulangeon, 2004) et comme réquisits scolaires de le part des élèves. D' envisager ensuite certaines adaptations aux « différences culturelles et sociales » prêtées aux élèves qui peuvent conduire à rogner sur les exigences de reconfiguration (Bautier, 2005) qui permettent pourtant de faire du film un véritable objet de savoir.

Bibliographie :

Baluteau, F., (2014). La différenciation pédagogique : quels modes d'explication sociologique ? Revue française de pédagogie, (188), 51-62.

Bautier, E., (2005). Formes et activités scolaires secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. Dans N. Ramognino et P. Verges (dir.), Le français hier et aujourd'hui, Aix en Provence : Presses universitaires de Provence.

Bergala, A., (2002). L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs. Paris : Éditions Cahiers du cinéma.

Bonnéry, S., (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. Revue française de pédagogie, (167), 13-23.

Coulangeon, P., (2004). Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie. Le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ? Sociologie et sociétés, 36 (1), 59-85.

Legon, T., (2014). La recherche du plaisir culturel. La construction des avis a priori en musique et cinéma chez les lycéens, (Thèse de doctorat, EHESS, Paris).

CO n°223 : PENSER L'APPRENANT EN CONTEXTE : FORMATION DE L'IDENTITE D'APPRENANT ET DES PREFERENCES D'APPRENTISSAGE D'ELEVES ENGAGES DANS UNE ACTIVITE THEATRALE

Auteur.e.s : Charlotte SANNIER-BÉRUSSEAU, Alexandre BUYSSE — Université Laval, Canada

Résumé :

Les enseignants se trouvent face à des classes de plus en plus diverses, que ce soit au niveau culturel, linguistique, ou encore socio-économique. Depuis quelques décennies, on parle dans les milieux scolaires et en formation des enseignants de différenciation pédagogique. Cet ensemble de pratiques est issu de la prise de conscience des différences dans les façons d'apprendre des élèves et invite les enseignants à y adapter leur enseignement. Ce souci de concordance entre les pratiques enseignantes et les préférences d'apprentissage des élèves témoigne du fait que de plus en plus, on admet que les élèves apprennent différemment les uns des autres.

En effet, les élèves, tout au long de leur cursus, rencontrent plusieurs contextes d'apprentissage : plusieurs disciplines, plusieurs enseignants, plusieurs groupes classe. Or, la littérature scientifique

nous indique que la façon dont on apprend est profondément liée au contexte d'apprentissage, mais aussi à de nombreux facteurs qui semblent avoir un lien avec l'individualité de l'élève : un consensus existe sur les dimensions conatives, par exemple motivationnelles ou émotionnelles, de l'apprentissage (Biggs, 1988; Pintrich, 2004; Schunk & Zimmerman, 2008; Vermunt, 1996). Dans cette même littérature toutefois, la question de l'identité d'apprenant des élèves, de leur individualité, est assez peu liée aux stratégies d'apprentissage qu'ils mettent en place. En l'état actuel de nos connaissances, peu d'études lient la façon dont un élève se définit, à la façon dont il met en place des stratégies d'apprentissage. Si certaines études, comme celle d'Hirano (2008) constatent qu'une identité d'apprenant positive est liée à de meilleures performances scolaires, il ne semble toutefois pas exister de recherches étudiant la formation d'une identité d'apprenant et son lien avec les composantes de ses préférences d'apprentissage.

Nous proposons donc de penser l'apprenant en contexte, en fonction de la façon dont il se définit au sein de son cursus scolaire et en lien avec les stratégies d'apprentissage qu'il met en place. Il semble en effet intéressant, si l'on considère que l'apprentissage est lié à des facteurs comme la motivation, la conception de l'apprentissage, l'estime de soi ou les émotions, de comprendre la formation de l'identité d'apprenant de l'élève, dont nous savons qu'elle se construit dans son interaction avec le contexte d'apprentissage (Illeris, 2014).

Nous présentons ici les résultats préliminaires de notre recherche qui a pour but d'explorer la formation d'une identité d'apprenant et son lien avec les préférences d'apprentissage. Nous avons pour ce faire réalisé une étude de cas auprès d'adolescents de dernière année de secondaire s'engageant pour la première fois dans une activité théâtrale scolaire. En effet, les formes théâtrales scolaires présentent de nombreuses particularités sctructurelles, tant dans l'interaction enseignant-élèves et élèves-élèves qu'elles proposent, que dans l'utilisation du corps, des émotions, de l'individualité des élèves et des médiations enseignantes spécifiques. Nous avons recueilli des données issues de plusieurs sources afin de comprendre comment, chez ces élèves, leur interaction avec le contexte d'apprentissage théâtral les a amenés à former une identité d'apprenant spécifique à ce contexte, et également de chercher à explorer l'effet de cette nouvelle identité sur leurs préférences d'apprentissage en théâtre d'une part, et leur identité d'apprenant globale et leurs préférences d'apprentissage globales d'autre part.

Bibliographie :

Biggs, J. (1988). Assessing Student Approaches to Learning. *Australian Psychologist, 23*(2), 197-206.

Hirano, E. (2008). Learning difficulty and learner identity. A symbiotic relationship. *ELT Journal, 63*(1), 33-41.

Illeris, K. (2014). *Transformative learning and identity*. London: Routledge.

Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16*(4), 385-408.

Schunk, D. H. et Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*. New-York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education, 31*(1), 25-50.

CO n°226 : REUSSIR AUTREMENT : ÉTUDE DES NOUVEAUX MODES DE TRANSMISSION EN MARGE DES INSTITUTIONS

Auteur.e.s : Manuel ROUX (1), Luc ROBÈNE (2), Solveig SERRE (3) - (1)Université de Bordeaux - Doctorant, France, (2)Université de Bordeaux - PU, France, (3)CNRS - Chercheuse, France

Résumé :

L'idéologie de la « débrouille », la mise en pratique, les connaissances apprises « sur le tas », les formes d'auto-organisation et de transmission sont caractéristiques du punk qui les a érigées en mode de vie, sinon en règles. Notre étude a pour but de questionner ces pratiques dites DIY - Do It Youself (« Fais le toi-même »), pour comprendre comment des individus arrivent à mobiliser des ressources nécessaires à l'accomplissement de leurs objectifs, en marge des institutions.

Nous nous sommes aperçus qu'un rapport essentiellement « ethno-centré » à la transmission de savoirs nous fait observer les processus de transmission (et d'éducation) dans le cadre des formes institutionnalisées de la vie sociale. Notre travail de recherche (une thèse est engagée sous la co-direction de Luc Robène, U-Bordeaux et Solveig Serre, CNRS), ainsi que notre participation à un projet de recherche soutenu par l'ANR (http://pind.univ-tours.fr/), vise à analyser la scène punk dans ses dimensions pédagogiques et éducatives propres, afin d'interroger, aux marges de la société, les façons alternatives de construire et transmettre des savoirs. Notre étude cherche plus généralement à conceptualiser la notion d'« Intelligence punk » en s'attachant notamment à éclairer ce que nous appelons les carrières punk.

La place d'acteur participant de la scène que nous occupons comme musicien depuis des années, constitue un atout pour mener une recherche portant sur le punk (Robène & Serre : 2017). Elle nous permet d'avoir accès de manière privilégiée à ce milieu et ainsi de collecter des résultats à partir d'une empirie et d'un travail d'analyse centrés sur l'ethnologie d'une tournée de concerts, incorporant des outils méthodologiques tels que l'observation participante, la vidéo exploratoire, la tenue très serrée d'un carnet ethnographique, l'ensemble complété par une vingtaine d'entretiens semi-directifs auprès de divers punks de tous âges. Ce travail nous permet notamment de montrer qu'une reproduction sociale est à l'œuvre dans une perspective inattendue. Car au-delà des idées reçues, la scène punk répondrait à un public spécifique, certes en refus, mais pourtant socialement et culturellement doté d'un capital adapté à la culture scolaire (Hein (2012) relève à un autre niveau le paradoxe d'une reproduction de carrières entreprenariales dans un microcosme valorisant pourtant une idéologie anticapitalistes). De fait, la « carrière punk » offre des opportunités inattendues : elle semble permettre des formes de rattrapage ou de raccrochage là où l'école échoue en créant de nouvelles formes d'épanouissement, et permet à ces individus de construire des parcours de vie en y réinjectant du sens social.

Le punk est un prisme décisif pour comprendre le fonctionnement de notre société contemporaine (hypothèse centrale du projet PIND, Robène/Serre). Cette problématique s'articule avec d'autres perspectives scientifiques, comme celle de Becker (1963) qui proposait une nouvelle approche de la sociologie par la déviance en étudiant des « contre-cultures » ou celles de Hebdige consacrées aux « subcultures » (Hebdige : 1979). Cette approche est essentielle pour comprendre les phénomènes de normalisation inhérents à la vie sociale. Car c'est à travers ses modes d'innovation et de résistance que le punk réussit à transgresser les normes et qu'il nous invite à réinterroger leur validité et leur légitimité tout en réinventant de nouvelles conditions d'existence. La scène est, par sa force créatrice, productrice des potentiels changements sociétaux de demain et nous postulons que l'étude approfondie de ces pratiques de transmissions, saisies aux marges de la société, permet, in

fine, de questionner ce que nous pourrions appeler les « formes normales » de l'éducation et de la transmission des savoirs ainsi que les dysfonctionnements scolaires, et peut apporter des réponses à nos institutions éducatives.

DIY, pédagogie de l'émancipation

Bibliographie :

Becker, H. (1963). Outsiders, Métailié, 1963, 247 p.

Brousseau G. (1998b). Théorie des situations didactiques : didactiques des mathématiques, La pensée sauvage, 1970-1990, 395 p.

Hebdige, D. (1979). Subcultures : The Meaning of Styles. Routledge, New Ed edition. 195 p.

Hein, F. (2012). Do It Yourself ! : autodétermination et culture punk, Le passager clandestin, 176 p.

Robène, L., & Serre, S. (2017). La scène punk en France (1976-2016). Guichen (Ille-et-Vilaine): Editions Seteun.

Wacquant L., Corps et âme : carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur, Agone, 2000, 286 p.

CO n°229 : TEMPORALITES ET POSITIONNEMENTS PROFESSIONNELS DES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES DE CIRCONSCRIPTION FACE A L'ALTERNANCE

Auteur.e.s : Abdelkarim ZAID (1), Stephan MIERZEJEWSKI (2) - (1)ESPE - CIREL, France, (2)ESPE - RECIFES, France

Résumé :

La formation des enseignants en alternance postule la reconstruction, par le collectif que forment les professeurs des écoles stagiaires (PES), les formateurs, les conseillers pédagogiques de circonscription (CPC), les tuteurs, les équipes d'accueil, etc., la succession des temps à l'ÉSPÉ et en école en un ensemble cohérent d'actions de formation et d'apprentissage. Or, les processus différenciés d'appropriation du temps de l'alternance par ce collectif impliquent un décalage entre temps organisationnels et vécus. L'étude des vécus temporels, plus particulièrement des CPC, est à cet égard pertinente dans la mesure où les missions de conseil pédagogique dont ils sont investis constituent un observatoire privilégié des tensions temporelles constitutives du double cahier des charges de la formation en alternance des PES.

La caractérisation du temps vécu par les CPC dans le cadre de la formation en alternance s'inspire ici de l'approche temporelle développée ailleurs par Zaid et Lebeaume (2015), tout en la réinscrivant dans une perspective socio-didactique. Ainsi, les cadres temporels renvoient autant à une ressource socio-cognitive incontournable, qu'à l'accroissement des exigences d'auto-discipline (Elias, 2014). De ce point de vue, le temps semble supporter une pluralité de temporalités, c'est à dire une pluralité d'élaborations autonomes et de modes propres d'être-dans-le temps (Chesneaux, 2004) qui seront caractérisées ici.

Pour rendre compte des temporalités des CPC, le recueil des données a consisté en des entretiens semi-directifs avec quatre CPC. L'analyse thématique et lexicale de leurs discours donne lieu à quatre récits qui racontent les temporalités des CPC et de caractériser, notamment, deux attributs de leurs positionnements professionnels : la tâche et les contenus prioritaires du conseil pédagogique. En

effet, les CPC mettent en évidence une représentation de la tâche de conseil pédagogique ancrée dans leurs expériences professionnelles. La préoccupation première des CPC interviewés consiste ainsi à accompagner les PES dans l'acquisition des savoirs et des dispositions nécessaires pour enseigner de manière progressivement plus efficace et à leur proposer à cette fin des objectifs pédagogiques et des outils pour les atteindre. Ils sont dans le même temps objectivement investis d'une mission d'évaluation non seulement des progrès des stagiaires, mais aussi - et au sens propre - de leur « employabilité », puisque l'avis sur la titularisation formulé par l'Inspecteur de circonscription s'appuie au final le plus souvent principalement sur les observations du CPC-tuteur terrain. En outre, le positionnement professionnel des CPC fait apparaître quelques paradoxes. Un premier paradoxe est relevé par les quatre CPC eux-mêmes : tout en se référant à une observation ponctuelle (entretien, suivi, etc.) de la pratique du PES, les CPC visent à une appréhension globale du parcours du PES sur toute la durée de l'alternance. Le second paradoxe est que tout en étant le porteur des « préconisations premières » (Nonnon, 2007), le conseil pédagogique vise à un travail réflexif sur la pratique du PES.

L'urgence et les tensions qui pèsent sur des caractéristiques de leurs temporalités (construction, structure, flux, matérialité et résonance) peuvent au total être érigés aussi bien comme un défi aux capacités d'autodiscipline, de réflexivité et d'autonomie créative des CPC comme des PES, qu'à l'inventivité de futures politiques de formation. Pour s'en tenir à la nécessaire évolution des représentations et des pratiques d'accompagnement qui étaient au cœur de cet article, on ne peut en ce sens que plaider pour un développement de dispositifs de formation par la recherche à même d'aider les formateurs d'enseignants, tout à la fois, à mieux se connaître et à « mieux connaître les parcours de formation des enseignants débutants pour mieux les former» (Goigoux, Ria et Toczek, 2009).

Bibliographie :

Chesneaux, J. 2004. Cinq propositions pour appréhender le temps. Temporalités, n° 1 accessible en ligne, http://temporalites.revues.org/648.

Goigoux R., Ria L.,Toczek-Capelle M-C. (Dirs) 2009. Les parcours de formation des enseignants débutants. Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise-Pascal.

Nonnon, E. 1998. La notion de point de vue dans le discours. Pratiques, n° 100, p. 99-123.

Zaid, A., Lebeaume, J. (Dirs.) 2015. La formation d'ingénieurs en alternance. Rythmes et temporalités vécues. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

CO n°231 : L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE EN CONTEXTE VIRTUEL ET NUMERIQUE. UNE ETUDE DE CAS

Auteur.e.s : Marjolaine ST-PIERRE - Université de Montréal, Canada

Résumé :

La formation universitaire de second cycle en administration scolaire au Québec constitue une obligation légale afin d'agir à titre de directeur ou de directrice d'un établissement scolaire. Dans ce cadre spécifique, les universités sont confrontées à un grand défi. Bien que l'on retrouve la notion de cours à distance et son développement depuis de nombreuses années au Québec et ailleurs, cette

initiative constitue une première expérience en administration scolaire à l'Université de Montréal depuis 2017. Dès lors, elle fait apparaître le besoin d'analyser les composantes technologiques et les fondements pédagogiques de ce type d'enseignement afin d'y découvrir les apports et les lacunes.

En effet, les étudiants qui s'inscrivent dans cette voie de diplômation sont des adultes devant travailler à temps plein à titre d'enseignants tout en poursuivant parallèlement des études professionnalisantes à temps partiel. Afin de pouvoir remplir sa fonction de formation, les universités sont donc à la recherche d'outils technologiques leur permettant de joindre ces étudiants, de leur fournir la formation professionnelle la plus adéquate et de maintenir une approche pédagogique innovante c'est-à-dire à la fois individualisée et co-construite. L'Université de Montréal a donc développé un cours à distance via l'utilisation des plates-formes Adobe Connect et Studium intitulé Séminaire professionnel (ETA 6999). Il permet de mettre en réseau virtuel et synchrone une vingtaine d'étudiants de toute provenance géographique. Ceux-ci doivent toutefois détenir une grande autonomie au niveau du travail à réaliser, compte-tenu de la latitude dont ils disposent dans ce cours, mais aussi d'un sens aiguisé de l'organisation afin de s'adapter aux dimensions synchrone et a-synchrone de ce cours. Adobe Connect comme outil de communication synchrone permet au professeur de détailler le cours qui doit avoir lieu à distance tout en le rattachant au contenu du cours a-synchrone inscrit sur Studium. La combinaison des deux outils technologiques favorise sans conteste l'apprentissage innovant (Innovate Learning), la réussite du cours, l'échange entre étudiants et l'omniprésence du professeur.

Toutefois, qu'en est-il réellement du déroulement de ce type de cours, de la participation des étudiant(e)s, du développement des compétences professionnelles et universitaires? Comment peut-on parvenir à distance à juger d'un apprentissage universitaire valable, solidement constitué et orchestré?

En fait, la valeur virtuelle de ce type de formation ne réside-t-elle pas finalement dans la confiance mutuelle qu'adresse l'Université à ses enseignants, les enseignants à leurs étudiants, les étudiants entre eux? À bien y réfléchir, ne faut-il pas en effet développer la crédibilité de ce type de formation dans le cadre de l'action même, i.e. lors des séances collectives en ligne en projets professionnels développés par chaque étudiant sans oublier leur statut professionnel réel d'enseignant(e) ou de direction scolaire tout en tentant d'énoncer les compétences co-construites par la mise en évidence des projets professionnels énoncés et développés par chacun d'entre eux? Rejoignons-nous ainsi la pensée de Fisher à savoir "qu'il faut d'abord en finir avec la domination de la pensée linéaire, trop réductrice et simplificatrice et assumer les capacités de la pensée en arabesques, flexible, pour faire face à la complexité"(2004 dans Maffesoli:2016 p. 33).

Cette communication vise donc à approfondir ces diverses questions et à présenter certains éléments de réponse en s'appuyant sur les concepts de co-construction et de compétences situées à l'ère du numérique.

Bibliographie :

Daviau, C., St-Pierre, M. (2006). Gérer une réforme : le passage obligé d'un renouvellement des pratiques et de formation. Dans L. Lafortune et P. Jonnaert (dir.) Regards pluriels sur les réformes. Montréal : Presses de L'Université du Québec.

Fisher, H. (2004). La Planète hyper. de la pensée linéaire è la pensée en arabesque. Montréal: VLB.

Giroux, P., Gagnon, M., Lessard, S., &Cornut, J. (2011). S'engager dans des pratiques critiques sur Internet : mieux juger de la qualité de l'information sur la Toile! Consulté à partir du site web de Carrefour éducation.

Gurr, D., Drysdale, L., Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. School Leadership & Management. 26, 4 pp. 371-395.

Jézéquel, M. (2011). Internet pour le meilleur et pour le pire. Journal du Barreau du Québec, 16.

Maffesoli, M., Fisher, H. (2016). La postmodernité à l'heure du numérique. Regards croisés sur notre époque. Paris: Éd. François Bourin.

St-Pierre, M. (2018). The Use of Adobe Connect and Studium Platforms in Post-Graduate Academic Education. A case study. In T. Bastiaens & al. (Eds.), Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology (pp. 2037-2041). Amsterdam, Netherlands: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved October 2, 2018 from https://www.learntechlib.org/primary/p/184445/.

CO n°232 : CLINIQUE DE L'EDUCATION : UN EXEMPLE DE PRATIQUE DE FORMATION

Auteur.e.s : Frederique Marie PROT - université de Lorraine, France

Résumé :

Depuis la disparition des Écoles Normales d'Instituteurs en France, les positions ministérielles n'ont cessé de varier concernant les conditions concrètes dans lesquelles les professeurs stagiaires doivent être formés. Après plusieurs réformes successives des institutions de formation des maîtres (IUFM, ESPÉ), et à l'heure où une nouvelle réforme se prépare (INSP), je présente une recherche conduite à partir du modèle des « cliniques de l'éducation » (Sensevy, 2011). Dans cette perspective, la posture du clinicien médical qui est à la fois chercheur sur la profession de médecin et professionnel de la médecine, peut être transférée au chercheur en éducation vu à la fois comme un anthropologue essayant de comprendre ce qu'est l'éducation en tant que culture, et un ingénieur qui participe à la construction d'institutions sociales. J'ai mis en œuvre un tel modèle dans l'étude empirique des pratiques de formation spécifiques à l'École Freinet (Vence, Alpes-Maritimes).
Ce modèle a été développé avec des maîtres-formateurs expérimentés qui ont dédié leur activité de la manière suivante : un temps pour la formation des professeurs ; un temps pour l'action dans la classe ; un temps pour la participation à la recherche au sein de l'équipe de recherche. Cette expérience a obtenu le soutien de la DGESCO et du service DRDIE (2015-2017). L'expérience menée fait apparaître des formes coopératives qui affaiblissent la classique division du travail entre professeurs, formateurs et chercheurs. Elle a permis de faciliter la compréhension réciproque des professeurs, des formateurs et des chercheurs, au sein d'une instrumentation spécifique.
Le travail empirique que je présente s'inscrit dans une démarche méthodologique de type ethnographique. L'enquête a été menée in situ, sur le temps long (2015-2018). Le recueil de données alors réalisé a été obtenu par l'écriture de carnets de terrain, la prise de photographies, la captation de films d'étude et la réalisation d'entretiens. Cet outillage méthodologique emprunté à la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) (Sensevy, 2011) permet l'observation, la description et l'analyse fine de certaines pratiques professorales à l'œuvre à l'École Freinet.
Dans cette contribution je présente un cas concret de formation par une professeure expérimentée d'une professeure novice grâce à l'analyse de films d'étude. C'est un cas de formation pour l'action

en classe. Le cas clinique de formation que je propose s'inscrit dans une pratique professorale spécifique à cette école et à ce type de pédagogie (Pédagogie de Freinet). Il s'agit de l'objectivation de la pratique en classe de l'activité que l'on appelle « le texte au tableau ». L'analyse des films d'étude au moyen de la réalisation de transcriptions permet de donner à voir les premiers éléments d'un possible modèle de formation en alternance. Cette formation en binôme et en action peut au moins permettre sinon de répondre, du moins de pallier sur le moment certains besoins et question de l'enseignant débutant. Dès lors nous conjecturons, dans cette enquête, que c'est la formation aux actes et gestes d'enseignement in situ qui permet de faire les meilleurs ponts entre la théorie et la pratique.

Bibliographie :

Cifali, M. (2018). S'engager pour accompagner. Paris : PUF.

Freinet, C. (1994). Œuvres pédagogiques (I, II). Paris : Seuil.

Go, H.L. (2015). Les deux créations de l'Institut Freinet de Vence (77-90). In : Robert, A.D., Garnier, B., La pensée critique des enseignants. Éléments d'histoire et de théorisation, Rouen : PURH.

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

CO n°233 : DETERMINER DES PROFILS A PARTIR DE L'ETUDE DES CONCEPTIONS INITIALES DE LA VOITURE AUTONOME POUR DES PRECONISATIONS A L'EDUCATION A LA SECURITE ROUTIERE.

Auteur.e.s : Emeline AH-TCHINE - LaRAC Université Grenoble Alpes, France

Résumé :

Dans le but de développer du matériel de formation pertinent pour l'éducation à la sécurité routière, cette étude s'intéresse aux conceptions initiales d'un objet issu de l'innovation, la voiture autonome. Comment se comporter face à ce nouvel objet d'éducation dont le concept social n'est pas encore stabilisé ? (Lange & Victor, 2006). Cet objet également considéré comme question socialement vive (Simonneaux, 2003) a été fortement médiatisé, mais peu enseigné. Il y a une nécessité d'apprendre comment fonctionne les voitures autonomes pour pouvoir se comporter de manière responsable et sécuritaire (Millard-Ball, 2016). L'initiation d'un changement conceptuel peut également être envisagée afin d'adopter les comportements de sécurité les plus adaptés à la voiture autonome.

Des conceptions naïves dans le domaine de la biologie ont démontré être une barrière lorsqu'il s'agit d'apprendre les caractéristiques d'un animal (Lautrey, et al., 2008), comme par exemple considérer qu'une baleine est un poisson. Ainsi, on considère que des innovations technologiques peuvent être également catégorisées de manière inadéquate. Cette catégorisation initierait donc des comportements plus ou moins adaptés à la réalité de l'objet.

On s'attend à mettre en évidence deux types de profils de conceptions initiales : d'une part la voiture autonome est vu comme infaillible (contrôlée par la technologie) et d'autre part vue comme incertaine (manque de supervision humaine). Ainsi, on cherche à déterminer dans quelles mesures à partir de connaissances auto rapportées, peut-on mettre en évidence différents niveaux de connaissances du véhicule autonome sous-jacents à des profils distincts de conceptions initiales.

Un questionnaire auto rapporté a été soumis à 180 étudiants de licence. L'échantillon était composé de 14% d'hommes avec une moyenne d'âge de 20 ans et un écart-type de 3,2 ans. Le questionnaire a permis d'évaluer le niveau d'intérêt et de connaissance de la voiture autonome.

L'analyse hiérarchique de nuées dynamiques des réponses indique l'obtention de cinq clusters caractérisé chacun par un profil de conception initiale. Les labels caractérisant chaque cluster ont été attribués selon les catégories décrivant la voiture autonome affichant un score de plus de 19%. Dans le cluster au plus grand effectif, 30% des participants soulignent la sécurisation de la voiture autonome. Le second cluster avec 20% témoigne d'un profil aux conceptions primaires caractérisé par une définition sémantique simple. Le troisième cluster accentue les fonctionnalités techniques de la voiture. Le quatrième cluster considère une voiture intelligente et connectée. Et le dernier cluster témoigne d'une voiture qui nécessite la présence d'un chauffeur humain.

L'usage du questionnaire nous a permis de révéler l'existence de conceptions initiales de la voiture autonome nuancées selon les caractéristiques rendues saillantes par chaque cluster. Les implications de ces différents profils pourront être discuté dans la conception de séquences d'éducation à la sécurité routière (Simonneaux, 2003).

Bibliographie :

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

Lautrey, J., Rémi-Giraud, S., Sander, E., & Tiberghien, Y. (2008). *Les connaissances naïves*. Armand Colin.

Millard-Ball, A. (2016). Pedestrians, Autonomous Vehicles, and Cities. *Journal of Planning Education and Research*, 0739456X16675674.

Simonneaux. (2003). Enseigner des savoirs « chauds »: l'éducation biotechnologique entre science et valeurs. In J.-P. Astolfi (Éd.), *Éducation et formation. Nouvelles questions, nouveaux métiers*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

CO n°235 : IMAGE CINEMATOGRAPHIQUE ET PROCESSUS PSYCHIQUES INCONSCIENTS DANS UN COURS DE PHILOSOPHIE AU LYCEE

Auteur.e.s : Dominique RENAULD - École doctorale Connaissance, Langage, Modélisation. ED139, France

Résumé :

Utilisée à des fins pédagogiques, en cours de philosophie, une séquence cinématographique peut contribuer à faciliter auprès d'un groupe d'élèves invités à exercer leur sens critique un premier travail élaboratif que le contact direct avec l'analyse d'un texte philosophique peut rendre malaisé. En effet, en fournissant au spectateur l'occasion d'intérioriser le cadre de l'écran sur lequel une séquence cinématographique est projetée (Tisseron, 2003), l'image exerce, pour le psychisme, une fonction de contenance qui peut permettre à un sujet de mieux disposer de sa capacité à penser ses propres pensées, fonction essentielle dans une initiation à la philosophie puisque l'activité de penser requiert une représentation de ses représentations (Kant, 1783/1985). En jouant un rôle d'intermédiaire entre le professeur et ses élèves, l'image cinématographique pourrait ainsi participer de la fonction alpha qui, dans l'hypothèse que fait le psychanalyste Bion (Bion, 1967/1983), est

assurée par la mère lorsque celle-ci, accueillant les mouvements psychiques bruts de son enfant, transforme ces derniers en éléments que celui-ci peut intégrer et penser. Dans l'espace psychique de la classe (Blanchard-Laville, 2001), l'image cinématographique constituerait en ce sens un support pédagogique approprié à un travail réflexif proprement philosophique.

Toutefois, on peut se demander si cet objectif pédagogique peut être atteint lorsque la sollicitation de la pulsion scopique (Freud, 1905/2006) est assurée par le visionnage d'une séquence cinématographique dont le motif principal est constitué du corps d'une femme qui est exposée à l'égal d'un animal de foire, comme dans le film du réalisateur Abdellatif Kechiche, Vénus noire (2010). En effet, la réalisation de cette fonction contenante paraît pour le moins incertaine lorsque la nudité d'une femme offerte en spectacle constitue un élément central de la séquence cinématographique projetée auprès d'un groupe d'élèves en présence de leur professeur. Dans la mesure où l'image n'est plus sollicitée pour son pouvoir d'évocation du réel, mais se présente comme un reflet exact de celui-ci, ce qui est le cas de Vénus noire, film historique et non récit allégorique, elle voit diminuer sa capacité à nous faire penser nos propres pensées pour devenir un substitut du réel, ce que Serge Tisseron (Tisseron, 2003) appelle le visuel. Dans ce cas, procédant du fantasme, elle devient une «~mise en scène d'un désir~» (Tisseron, 2003, p. 130). Quel pourrait donc être le mobile inconscient d'une telle mise en scène d'un corps dénudé dans le cadre d'un cours de philosophie au lycée ? Le choix d'une telle séquence cinématographique pourrait-il être déterminé inconsciemment par un fantasme de formation (Kaës, Anzieu, & Thomas, 1975) ? Et, dans cette hypothèse, quels pourraient être les enjeux psychiques inconscients de la projection d'une telle séquence ?

C'est ce que je me propose d'exposer dans cette communication qui porte sur les résultats d'une recherche clinique d'orientation psychanalytique menée dans le champ de l'éducation et de la formation auprès de professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire interviewés dans le cadre d'entretiens cliniques non-directifs à partir de la consigne suivante : « J'aimerais que vous me disiez, comme ça vous vient, comment vous vivez le fait d'enseigner la philosophie ».

Bibliographie :

Bion, W. R. (1983). Réflexion faite. Paris : Presses Universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1967 sous le titre Second Thoughts. Selected Papers on Psycho-analysis. Londres : William Heinemann, Medical Books, Limited).

Blanchard-Laville, C. (2001). Les enseignants entre plaisir et souffrance (2è éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Freud, S. (2006). Trois essais sur la théorie sexuelle. Paris : Presses Universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1905 sous le titre Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Leipzig und Wien : Franz Deuticke).

Kaës, R., Anzieu, D., & Thomas, L.-V. (1975). Fantasme et formation. Paris : Dunod.

Kant, E. (1985). Prolégomènes à toute métaphysique future qui pourra se présenter comme science. Paris : Éditions Gallimard. (Ouvrage original publié en 1783 sous le titre Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können. Riga, Hartknoch).

Tisseron, S. (2003). L'image comme processus, le visuel comme fantasme. Cahiers de psychologie clinique, 20(1), 125-135. doi:10.3917/cpc.020.0125

CO n°238 : L'ENTRETIEN ERGOLOGIQUE, UNE ACTIVITE DE RESTITUTION DE L'EXPERIENCE

Auteur.e.s : Caroline CALBA - LISEC E.A. 2310, France

Résumé :

L'objectif de cette contribution est de montrer, à travers une enquête par entretiens menée auprès de vingt-sept étudiants usagers d'un dispositif d'apprentissage des langues, comment l'entretien ergologique permet de restituer l' expérience vécue des étudiants de ce dispositif par « les enchâssements de débats de normes » opérés dans l'activité (Schwartz et Echternacht, 2009). Le cadre théorique mobilisé pour cette enquête en cours est celui de la démarche ergologique qui porte sur l'activité un point de vue anthropologique : l'activité comme renégociation permanente des normes du milieu apparait comme la forme spécifiquement humaine du vivre (Schwartz, 2016). Cette contribution s'appuie sur des entretiens menés auprès d'un public d'étudiants en formation initiale à l'Université de Strasbourg dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur l'activité des étudiants apprenant les langues dans un dispositif d'apprentissage appelé centres de ressources de langues (CRL). Le terrain de la recherche, les centres de ressources de langues, sont un dispositif d'apprentissage conçu pour des étudiants du public Lansad (langues pour spécialistes d'autres disciplines). Les principes sur lesquels reposent les CRL s'appuient sur une approche socio constructiviste de l'apprentissage et articulent l'apprentissage de la langue à l'autonomie des étudiants (Candas, Poteaux et Triby, 2008). L'idée directrice de cette contribution est de montrer comment l'entretien ergologique permet de faire déplier les débats de normes au sens de débats avec les normes du milieu pour un sujet toujours pris entre des normes antécédentes et anonymes valant en désadhérence par rapport au moment de l'agir et les contraintes du faire dans l'adhérence de l'ici et maintenant (Durrive et Schwartz, 2009). Pour l'ergologie, ce qui rend possible l'activité c'est la renormalisation, ce débat de normes qui résulte de la tension entre les normes antécédentes qui précèdent l'agir et la normativité de l'être humain qui gère sa rencontre avec un milieu dans lequel il ne peut échapper à la nécessité de choisir comment il entend faire usage de lui-même.Les entretiens sur lesquels prend appui cette contribution ont été menés en deux temps selon ce que l'auteur de cette contribution propose comme principes de l'entretien ergologique: pour chaque étudiant.e un premier entretien dit de repérage pour analyser les contraintes et les prescriptions du cadre normatif et identifier ce qui fait norme et un deuxième entretien dit d'ancrage pour passer par le point de vue de l'enquêté et identifier ses tentatives de renormalisations à travers l'analyse de son activité. Il a été demandé aux étudiant.e.s interrogé.e.s d'accompagner leur parole par un dessin à chaque entretien comme aide à la prise de parole. Cette confrontation des deux discours a permis de mettre en visibilité les débats de normes dans l'activité. Cette communication ambitionne de montrer comment la restitution des débats de normes et les renormalisations opérées est une activité constructive et transformatrice de l'expérience (Houot et Triby, 2017). L'activité de restitution spécifique à l'entretien ergologique est également une activité productrice de connaissances sur l'activité humaine. Dans le cas de notre étude sur la réalité des CRL, en confrontant la « neutralisation relative » du concept et la « dé neutralisation » de la vie dans sa singularité (Durrive, 2015), elle est pour celui qui donne des informations sur sa propre activité, une activité qui rend le sujet par le passage par son point de vue singulier et en l'entrainant à découvrir sa propre activité, « expert de son expérience » (Houot et Triby, 2017) personnelle des normes ou dialogue avec les normes (Durrive et Schwartz,2009).

Bibliographie :

Candas, P., Poteaux, N., Triby, E. (2008). Le centre de ressources de langues: un dispositif d'apprentissage à l'université.. Questions Vives, Université de Provence Aix-Marseille 1, Département des sciences de l'éducation, 2008, 4 (9), pp.165-178. <hal-00943443>

Durrive, L. (2015). L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique, Toulouse, Octarès Éditions.

Houot, I., Triby, E. (2017). Restituer son expérience : une activité formatrice et transformatrice, Education permanente, HS AFPA, 165-173.

Schwartz, Y., Durrive, L. (sous la dir.), (2009). L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II) suivi de : Manifeste pour un ergo-engagement. Toulouse : Octarès Editions, 267 pages.

Schwartz, Y., Echternacht, E. (2009). Le corps-soi dans les milieux de travail : comment se spécifie sa compétence à vivre ?. Corps, 6,(1), 31-37. doi:10.3917/corp.006.0031.

Schwartz, Y. (2016). Contribution à l'ouvrage collectif L'activité en théories – Regards croisés sur le travail. Dujarier M.-A, Gaudart C., Gillet A., Lénel P. (Coord.), Octarès Editions.

CO n°248 : FORMER AU METIER DE SOIGNANT : QUELS ENJEUX POUR LES CADRES DE SANTE FORMATEURS ?

Auteur.e.s : Isabelle BAYLE - Doctorant/Université de Strasbourg, LISEC, équipe ATIP, France

Résumé :

L'objet de la recherche porte sur l'analyse de l'activité des cadres de santé formateurs de la phase de conception à celle de réalisation d'une activité pédagogique. En suivant la méthodologie **de la démarche ergologique et celle de la didactique professionnelle,** la recherche donne à voir d'un état des savoirs et des compétences des différents **acteurs aux prises avec le réel de l'activité et ceci dans un agir de l'activité humaine.** L'activité des acteurs n'est pas une marque laissée au hasard et les concepts organisateurs de celle-ci peuvent être identifiés pour comprendre l'activité des professionnels. Ainsi l'activité va être orientée par les savoirs d'action et les savoirs académiques. Mais nous ne pouvons pas en rester là et laisser de côté, le sujet lui-même, acteur principal du dispositif. La démarche ergologique permet de dévoiler une seconde vision qui révèle une partie cachée de l'activité de l'humain en passe avec ses débats de valeurs, ses dilemmes, ses choix en action de travail qui lui permettent de gagner en expérience. (Schwartz, Durrive).

Le cadre de santé est un être agissant qui enrichi son expérience et développe ses ressources au fil des situations professionnelles qu'il rencontre. Son activité productive va lui permettre de modifier, mais aussi de faire évoluer son objet de travail, en transformant le réel. Pour ce faire, il va s'enrichir et donc se transformer personnellement. Nous constatons ainsi que l'activité productive et l'activité constructive vont accompagner l'apprentissage et le développement de la personne. (Pastré, Vergnaud, Mayen, Vinatier)

C'est donc au cœur de situations de formation que l'étude se déroule. Travailler c'est faire des choix en action. L'activité ne se déroule jamais de manière linéaire. L'homme au travail est amené à redéfinir les impératifs de sa tâche au regard d'imprévu. Il va faire des choix en situation ou valeur et dilemme (Schwartz, 2003) vont s'articuler pour apporter une réponse et organiser l'action.

L'environnement de travail, le collectif de formateurs ainsi que les apprenants, associés aux pressions des exigences **du métier d'infirmier** vont orienter l'activité pédagogique et faire agir chacun des acteurs. Le dispositif conçu ainsi que les instruments proposés vont organiser les continuums d'activité de formation en articulant l'axe prescriptif et l'axe d'autonomisation. (Albero, 2010). Les invariants opératoires (Pastré, 2006) construit par le sujet dans sa confrontation avec le réel vont guider son action.

La vision des formateurs, **recueillie par des dessins, des observations filmées en salle de cours, des entretiens simples et d'auto confrontations** permettent de mettre en évidence des regards pluriels ou recherche en sciences de l'éducation et pratiques éducatives s'articulent. Ainsi, suivant la conception du métier d'infirmier et du parcours professionnel des formateurs les choix pédagogiques se différentient et les exigences s'adaptent en fonction du profil attendu du futur soignant. Malgré un socle de connaissances et de compétences communes des choix spécifiques s'exercent et s'expriment de manières différentes et complémentaires pour la formation à la fois des apprenants mais également des formateurs eux-mêmes. Le dispositif conçu à la base pour les apprenants devient également un espace « apprenant » pour les concepteurs et participe à leur développement personnel et professionnel. Les premiers résultats laissent entrevoir un espace possible pour construire des références professionnelles à des fins de formation pour les cadres de santé formateurs.

Bibliographie :

Canguilhem, G. (2002). Écrits sur la médecine. Paris: Presses universitaires de France.

Carré, P. (2005). L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir. Paris: Dunod.

Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris: Presses universitaires de France.

Durrive, L. (2015). L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique. Toulouse : Octarès Editions

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Revue française de pédagogie. N°154, pp. 145-198.

Schwartz, Y. D. (2003). Travail et ergologie. Entretiens sur l'activité humaine. Toulouse: Octarès.

CO n°251 : RAPPORT A L'ORTHOGRAPHE DES ENSEIGNANTS DE L'ECOLE PRIMAIRE ET STYLE PEDAGOGIQUE

Auteur.e.s : Catherine COMBAZ-CHAMPLAINE - EMA, France

Résumé :

Dans le champ de la sociologie de l'éducation française, plusieurs travaux ont cherché à identifier et analyser les profils socio-pédagogiques de professeurs du second degré (Isambert-Jamati, Grospiron, 1984 ; Demailly, 1985 ; Tupin, 1996). Ils montrent notamment que les programmes et directives officielles n'empêchent nullement une diversité de pratiques d'enseignement, expression de la marque pédagogique personnelle de l'enseignant. D'une certaine manière, elle reflète le fameux discours de Jean Jaurès (1910) : « Messieurs, on n'enseigne pas ce que l'on veut, je dirais même qu'on n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est ». Cette formule, quelque peu radicale, exprime les liens intimes qui existent

entre les caractéristiques professionnelles des enseignants et leurs propriétés sociales et culturelles. Comme le mentionnent Haramein, Perrenoud et Hutmacher (1979, 243 et 250), « le maître doit nourrir son enseignement de sa propre expérience, de sa propre culture. […]. Les déterminants d'ordre personnel en termes de représentations et de schèmes d'action que l'éducateur doit à sa personnalité, à ses expériences d'enfant, d'adolescent, d'adulte, à son milieu familial et professionnel, à sa scolarité antérieure, etc. constituent la matrice […] produisant un système unique d'intervention ». Nous avons choisi de nous intéresser à cet aspect dans le cadre d'une thèse de doctorat en examinant le rapport des enseignants de l'école primaire à l'orthographe pensée comme une norme sociale et la façon dont ils enseignent l'orthographe au quotidien, dans leurs classes auprès de leurs élèves. Eu égard aux enjeux scolaires et sociaux associés à cet enseignement, on peut penser que leur marge de manœuvre est mince et que, de fait, les déterminants d'ordre personnel sont d'une portée très limitée.

Le concept de norme sociale a été choisi pour délimiter notre questionnement et caractériser le rapport des enseignants à l'orthographe. Il met en avant 5 dimensions : la norme sociale est régulière ; elle est collective ; elle suppose des sanctions négatives en cas de transgression ; elle est contraignante et elle révèle des valeurs sur lesquelles elle prend appui (Demeulenaere, 2003).

Dans un premier temps, nous montrons la variabilité du rapport de 30 enseignants de CM1 et/ou CM2 à l'orthographe pensée comme une norme sociale. Pour ce faire, nous analysons qualitativement leurs propos recueillis lors d'entretiens semi-directifs, grâce à une analyse de contenu thématique à l'aune des 5 attributs du concept (Bardin, 2001) et nous menons une analyse en composantes principales. Cela donne lieu à l'élaboration d'une typologie. Celle-ci montre 5 types de positionnements bien distincts parmi les témoins. Chaque groupe ainsi constitué a été nommé en fonction des dimensions du concept de norme sociale qui le caractérisent le mieux : les indulgents, les régulo-exigeants, les valeur-exigeants, les valeuro-centrés et les régulo-centrés. Puis, nous montrons en quoi le style pédagogique personnel de chacun, conçu comme la manière dominante personnelle d'être, d'entrer en relation et de faire de l'enseignant (Altet, 1997) en est l'expression. Pour ce faire, nous menons 30 observations écologiques d'une séance d'enseignement-apprentissage de l'orthographe et nous identifions ce qui en est la manifestation. Celle-ci se perçoit sous la forme d'un halo dans l'ici et maintenant de la classe, dictant des choix didactiques et pédagogiques non-conscients à l'enseignant (Bourdieu, 1980).

In fine, cette recherche interroge les enjeux sociaux liés à la maitrise de l'orthographe mais aussi le curriculum caché des élèves et la formation des enseignants qui gagnerait à leur faire connaitre les rapports qu'entretiennent sociologie de l'éducation et didactique.

Bibliographie :

Demailly, L. (1985). Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques. *Revue française de sociologie, XXVI,* 96-119.

Demeulenaere, P. (2003). *Les normes sociales : Entre accords et désaccords*. Paris : PUF.

Haramein, A., Hutmacher, W. et Perrenoud, P. (1979). Vers une action pédagogique égalitaire : pluralisme des contenus et différenciation des interventions. *Revue des sciences de l'éducation, vol. 5, n° 2*, p. 227-270. doi: 10.7202/900107ar. Repéré à http://id.erudit.org/iderudit/900107ar

Isambert-Jamati, V. et Grospiron, M.-F. (1984). Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats- L'exemple du « travail autonome » au deuxième cycle long. *Études de linguistique appliquée*, 54, 69-97.

Péret, C., Sautot, J.P. et Brissaud, C. (2008). Les professeurs des écoles entrant dans le métier et la norme orthographique. Dans C. Brissaud, J.-P. Jaffré et J.-C. Pellat (éds), *Nouvelles recherches en orthographe* (p. 203-214). Limoges, Lambert-Lucas.

Prairat, E. (2012). Considérations sur l'idée de norme. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 45 (1-2)*, 33-50.

Tupin, F. (1996). Espace d'action des enseignants et démocratisation : l'exemple de l'enseignement de la narration écrite au collège. *Revue française de pédagogie, 115*, 77-87.

CO n°253 : L'IMPLICATION, LA STRUCTURATION ET LE SOUTIEN A L'AUTONOMIE : TROIS DIMENSIONS DE L'ENSEIGNEMENT IMPORTANTES POUR L'ENGAGEMENT DES ETUDIANTS

Auteur.e.s : Laurent LARDY, Pascal BRESSOUX - LARAC - UGA, France

Résumé :

L'engagement dans l'apprentissage (comportemental, cognitif ou émotionnel) apparaît comme primordial pour la réussite des étudiants dans l'enseignement supérieur (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Lardy, 2017). Dans le cadre de la théorie de l'autodétermination (TAD), cet engagement est le résultat de la propension des individus à améliorer leur potentialité (Deci & Ryan, 2004; Vallerand, Carbonneau, & Lafrenière, 2008). Cette propension s'exprime tant que le contexte n'entrave pas la satisfaction des besoins psychologiques de base (compétence, relations sociales et autonomie). Or, on peut supposer que les choix et les comportements des enseignants sont des éléments importants de ce contexte car ils tendent à instaurer un certain climat d'apprentissage. Dans le cadre de la TAD, différents styles d'enseignement ont été définis en écho aux différents besoins psychologiques : l'implication des enseignants dans les relations avec les étudiants, la structuration de l'enseignement et le soutien à l'autonomie. La perception de ce climat par les étudiants favorisera ou pas la tendance à s'engager dans l'apprentissage (Hospel & Galand, 2016; Jang, Reeve, & Deci, 2010; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004; Skinner & Belmont, 1993; Skinner, Kindermann, & Connell, 2009; Vansteenkiste et al., 2012; Wang & Eccles, 2013).

Dans la recherche sur la réussite dans l'enseignement supérieur, le rôle de l'implication perçue des enseignants reste peu documenté. Ainsi, nous avons cherché à estimer l'influence des trois dimensions du climat perçues sur les trois dimensions de l'engagement.

Les étudiants suivis (n=731) sont en première année dans 4 types de départements d'IUT : GEA (Gestion des Entreprises et des Administrations), TC (Techniques de Commercialisation), GEII (Génie Électrique et Informatique Industrielle) et GMP (Génie Mécanique et Productique).

La partie cognitive de l'engagement porte sur l'approche de l'apprentissage et est issue d'une traduction de Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) (Entwistle, 1997). Trois approches sont distinguées : en profondeur, stratégique et en surface (Byrne, Flood, & Willis, 2004; Gadelrab, 2011; Valadas, Gonçalves, & Faísca, 2010). Les dimensions comportementale (gestion des ressources disponibles) et émotionnelle (anxiété face aux évaluations) ont été mesurées à l'aide d'une traduction d'une partie du questionnaire Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Duncan & McKeachie, 2005; Pintrich, 1991). Les questions sur le climat enseignant proviennent d'une traduction du questionnaire Teacher as social context (Belmont, Skinner,

Wellborn, & Connell, 1988) qui comporte 3 parties : l'implication de l'enseignant, son caractère structuré et le soutien de l'autonomie.

Les résultats obtenus par des modèles multiniveaux montrent que l'implication enseignante et la structuration sont positivement associées à l'engagement comportemental et cognitif des étudiants. La structuration et le soutien à l'autonomie réduisent l'anxiété face aux examens.

Ces résultats viennent compléter les liens déjà observés entre climat de l'enseignement perçu et engagement dans l'apprentissage. En effet, les liens entre structuration, soutien à l'autonomie et engagement ont déjà été mis évidence dans plusieurs études qui ne prenaient pas en compte l'implication enseignante perçue. Nos résultats montrent l'importance cette troisième dimension positivement liée à l'engagement comportemental et cognitif. Dans le contexte de massification de l'enseignement supérieur, il n'est pas anodin de rappeler que l'engagement des étudiants est en partie lié à ce qu'ils perçoivent de leur enseignant. La structuration de l'enseignement et l'implication des enseignants dans leurs interactions avec les étudiants sont positivement liées à une grande partie de l'engagement de ces derniers.

Bibliographie :

Belmont, M., Skinner, E. A., Wellborn, J., & Connell, J. P. (1988). Teacher as social context: A measure of student perceptions of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support. Univerity of Rochester.

Byrne, M., Flood, B., & Willis, P. (2004). Validation of the approaches and study skills inventory for students (assist) using accounting students in the USA and Ireland: a research note. Accounting Education, 13(4), 449-459.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Éd.). (2004). Handbook of self-determination research. Rochester, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord: The University of Rochester Press.

Duncan, T. G., & McKeachie, W. J. (2005). The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Educational Psychologist, 40(2), 117-128.

Entwistle, N. J. (1997). The approaches and study skills inventory for students (ASSIST). Centre for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. Review of Educational Research, 74(1), 59-109.

Gadelrab, H. F. (2011). Factorial Structure and Predictive Validity of Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) in Egypt: A Confirmatory Factor Analysis Approach. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9(3), 1197-1218.

Hospel, V., & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. Learning and Instruction, 41, 1-10.

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. Journal of Educational Psychology, 102(3), 588-600.

Lardy, L. (2017). Les facteurs qui influencent la réussite académique dans la filière technologique de l'université française. (thesis). Grenoble Alpes.

Pintrich, P. R. (1991). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. Motivation and Emotion, 28(2), 147-169.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. Journal of Educational Psychology, 85(4), 571-581.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Connell, J. P. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Éd.), Handbook of motivation at school.

Valadas, S. C. A. T. S., Gonçalves, F. R., & Faísca, L. M. (2010). Approaches to Studying in Higher Education Portuguese Students: A Portuguese Version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students. Higher Education, 59(3), 259-275.

Vallerand, R. J., Carbonneau, N., & Lafrenière, M.-A. K. (2008). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivaion intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. In Traité de psychologie de la motivation (Vol. 1–1, p. 49-66). Paris, France: Dunod, impr. 2008.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., … Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. Learning and Instruction, 22(6), 431-439.

Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. Learning and Instruction, 28, 12-23.

CO n°254 : L'APPRENTISSAGE DU RAISONNEMENT CLINIQUE COMME UN SCHEME, SERAIT-IL FAVORISE PAR LA PREMIERE RENCONTRE DU PATIENT, RESSENTIE COMME UN TEMPS D'EBLOUISSEMENT, POUR L'ETUDIANT EN FORMATION INITIALE DE KINESITHERAPIE ?

Auteur.e.s : Delphine GUYET - laboratoire Cirnef, université de Rouen Normandie, France

Résumé :

Dans le cadre d'une recherche doctorale, en nous appuyant sur une phase marquante de la profession « la réingénierie[1] » des études initiales de kinésithérapie, nous avons cherché à comprendre en situation de stage, l'activité d'apprentissage du raisonnement clinique, défini comme « un processus de pensée et de prise de décision qui permet au clinicien de prendre les actions les plus appropriées dans un contexte spécifique de résolutions de problèmes de santé » (Higgs, 2008) maintenant que celui-ci est institutionnalisé.

Notre démarche s'inscrit dans la méthodologie privilégiée par la didactique professionnelle, et cherche à comprendre l'activité réellement effectuée en situation écologique de soin lors d'un stage libéral du parcours de formation clinique. L'étudiant réalise, sous la supervision d'un tuteur, la première séance de soin avec un « malade » habitué de ce cabinet libéral. Nous avons réalisé des

entretiens avec les étudiants avant la séance, enregistré la séance de soin et réalisé une hétéroconfrontation « à chaud » de la séance, avec l'étudiant et le tuteur.

Cette communication sera étayée sur l'analyse des données de cinq séances et de leur hétéroconfrontation saisies en 2016. Elle sera plus particulièrement centrée sur les effets de la rencontre du patient, pour l'étudiant.

Considérant le raisonnement clinique comme un schème (Pastré, 2011), nous avons fait une analyse thématique à la recherche des éléments de la structure conceptuelle à l'aide du logiciel N'Vivo. Une évolution de l'encodage de ceux-ci se réalise au cours de notre méthodologie de recherche. La première rencontre du patient semble un temps d'éblouissement, comme si elle représentait une épreuve pour un étudiant en quête d'informations clés pour parvenir à batir le diagnostic masso kinésithérapique du patient ? Cette difficulté à tout percevoir avait déjà été relatée par les étudiants participant aux focus groupe au sujet de leur rencontre avec le patient (Aper, Reniers, Derese, & Veldhuijzen, 2014). Réaliser une consultation entière est, pour eux, une tâche complexe et éprouvante à les obligeant à être plus centrés sur le patient que sur la partie médicale et à transférer leur connaissance théorique en connaissance clinique applicable in situ sur le patient (Aper, Reniers, Derese, & Veldhuijzen, 2014). Sans doute ce décentrage oblige « à faire expérience de l'expérience de l'autre » (Barbier, 2017) et serait source d « apprentissage réciproques » (Thievenaz, 2017) et ce d'autant plus qu'il y a un temps de retour d'expériences organisé après, comme dans le cas de cette hétéroconfrontation à chaud que nous avons organisé. Ce temps de débriefing montre une augmentation de l'encodage de l'item « genèse conceptuelle ». Il y aurait un réel bénéfice au visionnage commenté de la séance par la production d'effets sur les étudiants, sur leur façon de se regarder, de lire les signes fonctionnels du patient, de comprendre la situation, sur les liens à mettre en place. La conduite de consultations avec des patients réels reste une transition difficile, qui entraîne un saut énorme dans la responsabilité d'étudiants et les obligent à raisonner rapidement en situation et à endosser leur rôle professionnel. Le raisonnement clinique, réalisé lors de la première séance, du fait de la confrontation à l'étonnement et suscité par la rencontre du patient, ne serait-il pas source de professionnalisation et outil d'émancipation par le développement des capacités de prise de décision et de pouvoir agir (Masse et Gouyet, 2014) (Astier 2014). Serait-ce un argument pour la création de clinique de soins kinésithérapiques et la formation de patients experts, comme cela se pratique dans d'autres formations initiales professionnelles (pédicurie-podologie, ostéopathie) pour favoriser ces premières rencontres et leur débriefing ?

[1] Terme utilisé par le Ministere de la Santé pur qualifier la réforme des études initiales paramédicales depuis 2009

Bibliographie :

Aper, L., Reniers, J., Derese, A., Veldhuijzen, X. (2014). Managing the complexity of doing it all an exploratory study on students' experiences when trained stepwise in conducting consultations. *BMC Medical Education*, 14 (1), 206.

Astier, P. (2014). Figures de l'étonnement. *Education permanent*e, 200, 191-200.

Barbier J.M., Thievenaz, J. (2017). *Agir pour, sur et avec autrui. les couplages d'activités*. Paris, L'harmattan.

Higgs, J. (2008). *Clinical reasoning in the health professions*, 3e ed, UK, Elsevier

Masse, M., Gouyet, G. (2014). Co-inventer l'étonnement dans un dispositif de professionnalisation. *Education permanente*, 200, 163-171.

Pastre, P. (2011). *La didactique professionnelle*, Paris, PUF

CO n°256 : EDUCATION ET CONSTRUCTION DE L'IDENTITE A L'ADOLESCENCE : RESULTATS PRELIMINAIRES D'UNE RECHERCHE SUR LA PRATIQUE DU DIALOGUE PHILOSOPHIQUE AVEC LES ADOLESCENTS.

Auteur.e.s : Agathe DELANOË - CREN, Université de Nantes, France

Résumé :

La pratique de la philosophie avec les enfants est une discipline innovante en pleine expansion. De nombreux travaux ont pu mettre en avant les apports pédagogiques de cette pratique, aux dimensions cognitive, affective et sociale : ouverture d'esprit, estime de soi, prévention de la violence, formation de l'esprit critique et à la citoyenneté, entre autres. Peu de ces travaux concernent la population adolescente. Pourtant, la période adolescente représente un moment particulier dans le développement vers l'âge adulte et comporte des enjeux propres, distincts de ceux de l'enfant. L'adolescent est en recherche et en exploration (nouveaux cercles sociaux, nouvelles expériences, recherche de repères et de limites, questionnements existentiels). Ce processus s'articule autour de la construction de l'identité : choix des appartenances sociales, connaissance et affirmation de soi, engagements personnels, apprentissage de l'autonomie. Cette période possède cependant un potentiel destructeur, violent et radical. La construction de l'identité de l'adolescent se présente donc comme un enjeu éducatif décisif. La pratique du dialogue philosophique pourrait répondre à ce défi de manière singulière, par le déploiement d'un processus dialogique visant l'adoption d'une attitude raisonnable et attentive. Les multiples éléments mis en œuvre dans la pratique du dialogue philosophique pourraient accompagner l'adolescent dans son processus de rupture et d'exploration en se donnant comme possibilité de poser quelques balises sur ce chemin sinueux. Dès lors, la pratique du dialogue philosophique contribue-t-elle au processus de construction identitaire de l'adolescent, et de quelle manière ? La recherche vise à identifier les vertus éducatives propres à la philosophie avec les adolescents ainsi que les spécificités de cette pratique quant à la formation de l'identité.

Ce travail s'inscrit dans le cadre du projet PhiloJeunes visant à éduquer les jeunes de 5 à 18 ans aux valeurs démocratiques et civiques par la pratique de la philosophie, afin de prévenir la violence, le dogmatisme, le fanatisme et la radicalisation. Ce projet expérimental implique un ensemble d'établissements scolaires pilotes mettant en œuvre des ateliers de dialogues philosophiques avec leurs élèves. La recherche est qualitative et adopte une démarche compréhensive. De septembre 2018 à juin 2019, des données seront recueillies sur deux terrains : 1) le collège Jean Vilar à Grigny, Essonne, France ; 2) le collège Jean de la Mennais, La Prairie, Québec, Canada. Sur ces deux sites, des ateliers de philosophie sont régulièrement tenus avec des élèves de 14 à 16 ans, par des enseignants formés à cet effet – phase expérimentale en cours. Durant cette période, des entretiens semi-directifs seront tenus avec les différents acteurs de l'expérimentation. Tous les ateliers et entretiens seront enregistrés puis retranscrits. Les données seront intégrées dans un corpus final afin de procéder à une double analyse : une analyse thématique des entretiens réalisés et une analyse des verbatims des séances de philosophie dédiée aux mouvements d'assimilation et de spécifications qui se déploient entre les participants au cours de la recherche philosophique. Ce corpus permettra d'appréhender la construction de l'identité dans une perspective phénoménologique d'une part (entretiens), et comme processus interactionnel d'individuation d'autre part (analyse des séances).

La communication rendra compte des résultats préliminaires : analyses des verbatims, comparaison des données contextuelles de chaque terrain, transformation du cadre théorique. La question des vertus éducatives proprement philosophiques et de leur composante identitaire sera ainsi éclairée par les données recueillies et le cadre théorique construit. Un regard rétrospectif sur de la recherche après neuf mois d'expérimentation permettra de souligner quelques limites de la démarche (durée, collecte des données) et des résultats obtenus.

Bibliographie :

Coslin, P. G. (2017). *Psychologie de l'adolescent*. 5e éd. Paris : Armand Colin.

Daniel, M. F. (2008). Learning to Philosophize: Positive Impacts and Conditions for Implementation: A Synthesis of 10 Years of Research (1995-2005). *Thinking: The Journal of Philosophy for Children, 18(4)*, 36-48.

Favre, D. (2016). *Eduquer à l'incertitude.* Malakoff : Dunod.

Gagnon, M., Couture, E., & Yergeau, S. (2013). L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill, 48(1)*, 57-78.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education.* 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press.

Ricoeur, P. (2015). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.

CO N°257 : LE CYCLE DE VIE DES VEGETAUX DANS LES CURRICULA ET LES MANUELS SCOLAIRES DE QUATRE REGIONS EUROPEENNES – QUELLE APPROCHE ET QUEL LIEN AVEC L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE ?

Auteur.e.s : - Jana QUINTE (1), Denise ORANGE RAVACHOL (2), Christian ORANGE (3), Catherine BOYER (2) - (1)LISEC EA2310, Université de Haute-Alsace, Unistra, UL, France, (2)CIREL-Théodile, Université de Lille, France, (3)CRSE, Université Libre de Bruxelles, Belgique

Résumé :

La naissance et l'introduction du concept d'écologie (par Ernst Haeckel en 1866) qui étudie les relations et interactions entre les organismes et leur environnement ont modifié le rapport de l'humain à la nature y compris la perception des végétaux notamment au niveau scientifique et académique. Cependant les végétaux ne sont pas toujours compris par les élèves comme des êtres vivants et font l'objet d'un manque d'intérêt contrairement aux animaux (Holstermann & Bögeholz, 2007). Les jeunes élèves attribuent des caractéristiques humaines aux animaux, ce qui justifie entre autres leur préférence (Wandersee, 1986). Les plantes ont tendance à être vues comme un « décor » et passent « inaperçues » pour un plus large public (Schneekloth, 1989; Wandersee & Schussler, 1999). Or de solides connaissances botaniques ainsi qu'une compréhension cyclique voire systémique sont nécessaires pour appréhender des thématiques prospectives à l'environnement, à l'écologie et au développement durable. Comme le précise la stratégie de la Communauté Economique Européenne pour l'éducation en vue du développement durable de 2005, expliquer les problèmes environnement « par le biais du cycle de vie » permet de mieux les comprendre.

La notion de « cycle de développement » fait partie du vocabulaire scientifique depuis le début du XXe siècle. Depuis 1977 le concept de « cycle de vie » a trouvé une place dans les programmes

scolaires français contrairement à ceux d'Allemagne. Seul au Baden-Württemberg ce terme a été introduit pour le niveau 1/2 (CP/CE1 en France) dans les nouveaux programmes scolaires de 2016. Dans les programmes de l'enseignement catholique de Belgique francophone (2017), le terme est également employé. Se pose alors la question de la transposition dans les manuels scolaires.

La présente communication s'inscrit dans le cadre du projet EcoDiPlant (Etudes comparatives en didactiques de la biologie des plantes). Dans celui-ci nous étudions d'une part les facteurs socio-culturels qui influencent les représentations qu'ont les élèves du cycle de vie des végétaux et du cycle de la matière dans les écosystèmes. D'autre part nous analysons les répercussions que peuvent avoir ces représentations et les différences d'approches dans l'enseignement des thématiques botaniques (Quinte, 2016) sur l'argumentation des élèves dans le cadre de l'éducation au développement durable.

L'objectif de cette communication est de questionner la façon dont les curricula et les manuels scolaires de 4 régions européennes abordent le cycle de vie des végétaux à l'école élémentaire et au collège. S'inscrivent-ils dans une approche et logique ontogénétique (centrée sur le développement d'un individu) ou phylogénétique (centrée sur la perpétuation de l'espèce) ? Un raisonnement cyclique voire systémique est-il favorisé ? Ces thématiques sont-elles mises en lien avec les enjeux liés à l'environnement ?

Nous mobiliserons complémentairement deux cadres théoriques : 1) celui de la transposition didactique (modifié par Chevallard, 1985; Martinand, 1986) qui permet d'analyser la transposition des curricula de ces thématiques dans les manuels scolaires et les pratiques sociales de référence mobilisées et 2) celui des champs conceptuels de Vergnaud (1991) avec notamment les concepts en acte implicitement mobilisés dans les manuels. L'analyse des curricula et des manuels porte en particulier sur la représentation du développement et de la reproduction sexuée des végétaux (connaissances ou compétences liées, stades et processus abordés, formes de la représentation : textes ou illustrations et implications, lien avec les enjeux environnementaux). Cette analyse compare les curricula et manuels de France, de Belgique (nous nous limiterons à l'enseignement catholique), du Baden-Württemberg et du Nordrhein-Westfalen (deux Länder d'Allemagne avec des curricula différents).

Bibliographie :

Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La pensée sauvage.

Holstermann, N., & Bögeholz, S. (2007). Interesse von Jungen und Mädchen an naturwissenschaftlichen Themen am Ende der Sekundarstufe I [Gender-specific interests of adolescent learners in science topics]. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 13, 71–86.

Martinand, J.-L. (1986). Connaître et transformer la matière. Bern: Peter Lang. Consulté à l'adresse http://www.peterlang.com/download/datasheet/6672/datasheet_03623.pdf

Quinte, J. (2016). Cycle de vie des plantes à fleurs - Lebenszyklus der Blütenpflanzen. Etude comparative des conceptions d'élèves en Alsace et au Baden-Württemberg (Thèse de doctorat). Université de Strasbourg et Pädagogische Hochschule de Karlsruhe. Consulté à l'adresse https://publication-theses.unistra.fr/public/theses_doctorat/2016/Quinte_jana_2016_ED519.pdf

Schneekloth, L. H. (1989). « Where did you go? » « The forest. » « What did you see? » « Nothing. » Children's Environments Quarterly, 6(1), 14–17.

Vergnaud, G. (1991). La théorie des champs conceptuels. Recherche en didactique des mathématiques, 10(2.3), 133-170.

Wandersee, J. H. (1986). Plants or animals - which do Junior hich school students prefer to study? Journal of Research in Science Teaching, 23(5), 415-426.

Wandersee, J. H., & Schussler, E. E. (1999). Preventing plant blindness. The American Biology Teacher, 61(2), 82–86.

CO n°258 : LES OBSTACLES SCOLAIRES A L'OUVERTURE SOCIALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : LE CAS DES ETUDIANTS ENTRES PAR LA VOIE « CONVENTION EDUCATION PRIORITAIRE » (CEP) A SCIENCES PO

Auteur.e.s : Marta DOS SANTOS SILVA (1), Agnès VAN ZANTEN (2) - (1)LIEPP, France, (2)CNRS LIEPP OSC, France

Résumé :

La majorité des études sociologiques qualitatives sur l'élargissement de la participation et l'adaptation des étudiants défavorisés aux établissements d'élite se concentre sur les dimensions sociales de l'intégration (Reay 2009). Certaines études statistiques ont comparé les carrières scolaires des étudiants défavorisés avec celles de leurs pairs plus favorisés (Espenhade & Walton Radford 2009, Boliver 2017) mais fournissent peu d'informations sur les types spécifiques d'obstacles de type scolaire rencontrés par les premiers et sur la façon dont ils le contournent ou les surmontent. L'accent mis dans cette communication sur ces obstacles vise non seulement à combler une lacune dans la littérature sur ce sujet, mais à fournir des éléments d'analyse d'ordre plus général sur l'inégale préparation des élèves en fonction du lycée d'origine aux attentes de l'enseignement supérieur.

Cadre théorique

Pour analyser ces obstacles nous nous appuierons sur la théorie des codes éducatifs de Basil Bernstein et ses analyses concernant les interdépendances entre classes sociales, modes de contrôle social et structures curriculaires (Bernstein, 1977). Le curriculum de Sciences Po constitue de ce point de vue un cas d'étude intéressant par son caractère hybride. Il comporte en effet des traits du code dit « sériel », à savoir une forte classification et cadrage des enseignements via la juxtaposition de disciplines académiques (histoire, sciences politiques, droit, économie et sociologie), le recours à une pédagogie traditionnelle centrée sur l'enseignant et l'importance d'évaluations sommatives (galops d'essai, examens). Ces traits seront analysés comme indispensables pour établir le statut d'élite méritocratique et compétente des étudiants et l'excellence académique de l'institution. Le curriculum comporte néanmoins des traits tout aussi importants relevant du code dit « intégré » (présence de disciplines non traditionnelles comme les arts, importance du travail de groupe, attention accordée aux performances orales, rôle clé de la vie associative…). Ces éléments renvoient à la fois à la culture « aristocratique » associée à la position sociale de la majorité des étudiants et à l'orientation de l'institution vers la « préparation à l'exercice du pouvoir » (Cookson & Persell, 1985) dans la sphère publique ou privée.

Problématique

La communication se focalisera sur deux dimensions. La première concerne l'analyse des barrières scolaires objectives que rencontrent les étudiants CEP au cours notamment de leurs deux premières années d'étude dans l'institution et dont témoignent leurs notes, leurs rattrapages des cours et redoublements, de même que le discours des enseignants, ainsi que de leur expérience subjective de ces barrières. La deuxième concerne l'étude de leurs stratégies de survie et d'adaptation aux demandes institutionnelles et les types d'acteurs sur qui ils s'appuient pour les construire au sein de l'institution (pairs CEP ou non-CEP, enseignants ou autres acteurs institutionnels) et à l'extérieur (membres de la famille, amis, professeurs de lycée). La conclusion mettra l'accent sur la façon dont l'expérience de ces barrières influe sur l'intégration sociale à l'institution en examinant les variations selon le niveau scolaire et le sexe des étudiants.

Méthodologie

Les analyses se fonderont sur une recherche ethnographique en cours comprenant une analyse des trajectoires des étudiants de Sciences Po en fonction de leurs modes d'admission dans l'institution mais surtout des observations de plusieurs cours de première et de deuxième année et des entretiens avec les élèves et les enseignants. La première phase de cette étude a aussi reposé sur des observations et des entretiens dans quatre lycées défavorisés conventionnés avec Sciences Po.

Bibliographie :

Bernstein B., (1977), « On the classification and framing of educational knowledge », in Bernstein B. (ed.), *Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmission*, 2ème ed., London : Routledge & Kegan Paul.

Boliver, (2017), "Misplaced optimism: how higher education reproduces rather than reduces social inequality". *British Journal of Sociology of Education,* 38 (3) : 423-432.

Cookson P.W. and Persell, C.H., (1985), *Preparing for power*, New York: Basic Books. —— and —— (1985), "English and American residential secondary schools : a comparative study of the reproduction of social elites", *Comparative Education Review,* 29 (3) : 283–298.

Espenhade T.J. & Walton Radford A.W., (2009), *No Longer Separate, No yet Equal – Race and class in Elite College Admission and campus life*, Princeton University Press.

Reay D., (2009), *Degrees of choice : class, race, gender and higher education*, Stoke on Trent : Trentham books.

Van Zanten A., (2018a), (with Olivier A. and Oller A.-C.), "Channelling students into higher education in French secondary schools and the re-production of educational inequalities: discourses and devices", *Etnografia e Ricerca Qualitativa*, n° 2/2018, p. 225-250.

Van Zanten A., (2018b), (avec Fernández-Vavrik G. et Pirone F.), « Discrimination positive, méritocratie et inclusion en tension : les 'Conventions éducation prioritaire' de Sciences Po », *Raisons éducatives*, vol. 22, n° 1, p. 19-47.

Van Zanten A., (2015), « Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? », *Regards croisés sur l'économie*, n° 16, p. 80-92.

CO n°265 : LE CHEMIN DE L'ECOLE COMME TIERS-LIEU : REGARDS CROISES SUR L'AGENTIVITE DES ELEVES DANS UN ESPACE INTERSTITIEL

Auteur.e.s : Zoe MOODY (1), Sara CAMPONOVO (1), Ayuko BERCHTOLD-SEDOOKA (1), Frédéric DARBELLAY (2) - (1)Haute école pédagogique du Valais, Suisse, (2)Université de Genève, Centre interfacultaire en Droits de l'Enfant, Suisse

Résumé :

La famille et l'école sont des sphères d'influence majeures dans le développement de l'enfant et la structuration de l'enfance. En retour, les enfants influencent par leurs conceptions et pratiques la nature et le fonctionnement des institutions familiales et scolaires. La connexion entre ces deux sphères éducatives et la faculté d'agentivité exercée par les enfants sont des faits bien établis dans les sciences de l'éducation et la sociologie de l'enfance (*Childhood studies*) (James & Prout, 1997 ; Sirota, 2006). Il reste que peu de données existent sur la façon dont les enfants transitent d'une sphère à l'autre et comment ce cheminement impacte l'enfance, les familles et l'école.

Les quelques études menées sur le sujet fournissent des conclusions riches mais divergentes. Certaines montrent que lorsqu'ils sont véhiculés à l'école, les enfants développent insuffisamment leurs habiletés cognitives et spatiales, menant à une incapacité à négocier leurs déplacements de manière autonome. D'autres indiquent au contraire que le chemin de l'école n'est pas le seul endroit où l'enfant peut gagner en indépendance. Ce débat se rejoue entre les promoteurs d'une sécurité renforcée du chemin de l'école, afin d'éviter les dangers perçus et/ou réels tels que le harcèlement entre pairs ou les accidents et ceux qui valorisent l'apprentissage progressif de l'autonomie, notamment en promouvant des dispositifs comme le pédibus. Le chemin de l'école comme objet d'étude représente ainsi un espace interstitiel – que nous définissons comme un tiers-lieu (Oldenburg, 1999 ; Chombart de Lauwe et al. 1976) – qui met en visibilité les interactions entre deux sphères éducatives différentes et complémentaires (école et maison).

Dans le cadre de notre projet de recherche « Exploring the way to and from school with children: an interdisciplinary approach of children's experiences of the third place » financé par la Commission de recherche interdisciplinaire du Fonds National de la Recherche Scientifique Suisse, nous portons notre attention sur cet espace spécifique et les bénéfices psychologiques, cognitifs et sociaux que peuvent retirer les élèves qui se déplacent de manière autonome entre leur domicile et l'école. Combinant plusieurs perspectives disciplinaires, le projet aborde les questions des interactions entre enfants et du jeu sur le chemin de l'école ainsi que la façon dont ils investissent la possibilité d'y agir, d'y penser et d'y décider librement. Travaillant sur la base d'études de cas, neuf établissements scolaires participent à cette recherche. Dans une perspective comparative, ces établissements sont répartis dans trois cantons alpins suisses, les Grisons, le Tessin et le Valais, de langues et cultures différentes – respectivement germanophone/romanchophone, italophone et francophone/germanophone –, et dans des zones plus ou moins urbaines. Au total, notre échantillon compte 149 répondants : 70 élèves âgés entre 8 et 12 ans, cheminant seuls entre leur domicile et l'école, 70 parents des élèves participants et les 9 directeurs des établissements concernés. Afin de croiser les regards des différents acteurs du chemin de l'école et de trianguler nos données, nous utilisons un cadre méthodologique mixte : observations non participantes, questionnaires électroniques pour les adultes, dessins d'enfants, interviews mobiles des enfants, explicitation d'images en groupe d'enfants.

Cette contribution vise à présenter d'une part comment le concept de tiers-lieu joue un rôle intégrateur et transdisciplinaire pour combiner différents apports disciplinaires autour de cette

problématique complexe. D'autre part, sur la base du dispositif méthodologique mixte et tout en soulignant les aspects éthiques soulevés par la recherche avec les enfants (Morrow, 2008), nous procéderons à une analyse croisée des regards des différents acteurs sur le chemin de l'école comme espace interstitiel favorisant plus ou moins l'agentivité des élèves dans ce contexte.

Bibliographie :

Chombart de Lauwe, M.-J., Bonnin, P., Mayeur, M., Perrot, M., & De La Soudière, M. (1976). *Enfant En-Jeu. Les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies*. Paris: Editions du CNRS.

James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood Contemporary issues in the sociological study of childhood.* London: Routledge.

Morrow, V. (2008). Ethical Dilemmas in Research with Children and Young People about their Social Environments. *Children's Geographies, 6*(1), 49−61.

Oldenburg, R. (1999). *The great good place: Cafés, coffee shops, community centers, beauty parlors, general stores, bars, hangouts, and how they get you through the day* (2nd Ed.). New York: Paragon House.

Sirota, R. (Ed.) (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires.

CO n°266 : PRATIQUES LANGAGIERES ET PROCESSUS DE SECONDARISATION AUTOUR DE LA RENCONTRE AVEC L'OEUVRE. UNE EXPERIMENTATION CROISEE ARTS PLASTIQUES ET ARTS VISUELS DANS UN LYCEE IMPLANTE EN MILIEU RURAL.

Auteur.e.s : Isabelle CLAVERIE - ADEF Université Aix-Marseille, France

Résumé :

La question de la mise en réseau des pratiques enseignantes autour de la rencontre avec l'œuvre n'est pas nouvelle. Toutefois, la mise en place d'un enseignement de l'Histoire des Arts (HDA) à la rentrée scolaire 2009, fondé sur une approche disciplinaire et transversale des œuvres d'art pour faire émerger une culture commune, ainsi que l'instauration d'un Parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) en 2013, activant des liens entre temps scolaire et extrascolaire, ancrent désormais cette dynamique synergique au sein de l'agir enseignant tout en le complexifiant. Comment dès lors répondre à cette injonction paradoxale mettant l'accent sur un nécessaire élargissement des pratiques enseignantes jusqu'au hors-champ de l'établissement, tout en assignant une responsabilité spécifique aux disciplines artistiques - disciplines artistiques accordant la primauté à la mise en activité de chaque élève au sein de l'espace – classe ?

Lors de notre communication, notre attention portera plus précisément sur le développement de l'activité réelle du professeur d'arts plastiques, sur les ressources qu'il mobilise pour dénouer et renouer différemment ces prescriptions : comment, dans un milieu de travail donné, pense-t-il, pratique-t-il, éprouve-t-il de façon individuelle et collective, cette dynamique d'appropriation des objets culturels dans les classes et entre les classes ? Quels dispositifs activant l'émergence d'un certain nombre d'objets de savoirs met-il en place et en œuvre, et pour quel espace commun de significations ? Quel milieu d'étude construit-il, nourri de quelles stratégies et gestes professionnels,

pour engager les élèves dans un processus de secondarisation (re)liant de façon dialogique maîtrise pratique des savoirs scolaires et construction réflexive et décontextualisée ?

Ces différents questionnements seront travaillés au regard d'un terrain d'étude et d'un contexte spécifiques :

- Un lycée d'enseignement général proposant aux élèves une triple formation artistique (arts plastiques en option facultative et en enseignement obligatoire pour les trois années du cursus, arts visuels en enseignement d'exploration pour la classe de seconde)
- Une implantation en territoire rural posant la question de l'(in)égal accès aux œuvres et aux artistes et impactant les possibilités d'agir des enseignants concernés.

Inscrit au sein d'une approche ergo-didactique, notre projet consiste à investiguer quatre séances de cours élaborées par quatre professeurs d'arts plastiques autour de la rencontre avec l'œuvre et privilégiant des formes dialoguées enseignant – élèves sur un niveau commun, la classe de seconde. Le dispositif méthodologique retenu vise à saisir la dynamique d'action des sujets en confrontant les processus individuels et collectifs en jeu dans la construction de ce milieu spécifique ancré dans des actions concrètes au service d'une ingénierie culturelle et traversé par les arrière-plans épistémologiques de chacun.

La méthode d'analyse de l'activité que nous pratiquons repose sur la collecte et le traitement de différents enregistrements associés à différents temps d'interventions : a) entretiens préalables faisant ressortir les préoccupations des différents acteurs ; b) séquences éclairant les modalités de co-construction de savoirs ; c) entretiens de type autoconfrontations simples et croisées reposant sur les enregistrements filmés et visant à mettre au jour ce qui donne sens à ces pratiques effectives ; d) retour au collectif prenant appui sur le visionnage de montages ciblés afin d'engager une activité réflexive autour des pratiques langagières déployées par chacun.

Les premiers résultats de cette recherche-intervention laissent entrevoir qu'un jeu de variabilité par endroit contradictoire s'installe au sein des formes dialoguées enseignant / élève(s), et que ce jeu de variabilité, en déployant ou en réduisant la part des interactions de chacun, active et / ou impacte le travail de secondarisation visé.

Bibliographie :

Amigues R., Félix C., Espinassy, L., Mouton J-C. (2011). Le travail collectif dans les établissements scolaires: quête ou déni ? *Travail et formation en éducation N°7, 23-38* [en ligne]. http://tfe.revues.org/index.html

Bautier, E., Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, *Revue Française de pédagogie, 148*, 89-100.

Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier : quelles perspectives pour la formation des enseignants ?*, Rennes, PUR.

Schneuwly, B. (2007). « Sensevy, G. & Mercier A. (dir.). Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves », *Revue française de pédagogie, 160*, 174-177.

Schubauer-Leoni, M.L., Leutengger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire, in F.Leutenegger & M.Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, Raisons éducatives, Bruxelles, De Boeck, 227-251.

CO n°267 : RE(AGIR) AU HARCELEMENT ENTRE PAIRS A L'ECOLE : ROLE DES TEMOINS ET CONSEQUENCES DE LEURS ACTES SUR LES TRAJECTOIRES DES VICTIMES

Auteur.e.s : Tina STAHEL, Zoé MOODY, Sophie AMEZ-DROZ, Lirija NAMANI - Haute école pédagogique, Suisse

Résumé :

Dans le canton du Valais (Suisse), 5-10 % des élèves rapportent avoir été harcelés par des pairs à l'école. Depuis plusieurs années, la littérature scientifique montre que ce phénomène, qui implique jusqu'à 87% des élèves (Bellon & Gardette, 2010) soit comme « victime », soit comme « auteur » ou encore comme « témoin », a des conséquences sévères sur plusieurs aspects de la vie des enfants. Il impacte autant la santé mentale et physique des différents protagonistes que leurs apprentissages scolaires. Plus spécifiquement, chez les victimes comme chez les auteurs de harcèlement entre pairs la confiance et l'estime de soi sont fortement diminuées et on observe des taux plus élevés de décrochage scolaire (Debarbieux, 2008 ; Giraud, 2011). Ces conséquences s'observent à court comme à long terme : à l'âge de 23 ans, les garçons ayant été victimes présentent toujours des problèmes de dépression et de faible estime de soi (Smith, 2001) et entre 15 et 20 ans une personne sur deux ayant commis des actes de harcèlement a été condamnée sur un plan pénal (Farrington & Ttofi, 2011). Ces conclusions mènent à identifier la problématique comme un véritable enjeu de santé publique.

Un projet d'envergure est développé dans le canton du Valais, pour mieux appréhender le phénomène du harcèlement entre pairs en milieu scolaire et ses conséquences et améliorer la prévention et l'intervention. Le projet vise d'une part à établir la prévalence de victimisation chez les élèves entre 10 à 14 ans (fin du primaire et degré secondaire) et, d'autre part, à approfondir la compréhension du rôle des différents acteurs dans des situations de harcèlement entre pairs, notamment celui des témoins, un point partiellement aveugle de la recherche et qui fait ici l'objet d'une analyse plus détaillée. Sur cette problématique particulière, cette recherche a pour objectif d'étudier aussi bien les conditions pédagogiques influençant la capacité des témoins à agir dans une situation de harcèlement scolaire que les conséquences (positives et négatives) des actions des témoins sur une situation de harcèlement ou plus spécifiquement sur son évolution du point de vue de la victime.

Un dispositif méthodologique mixte est prévu dans ce cadre et sera déployé à partir du mois de janvier 2019. Premièrement, un volet quantitatif sous la forme d'une enquête de prévalence permettra aux élèves de 215 classes d'établissements primaire et secondaire valaisans, soit environ 4000 élèves, de préciser leur sentiment de victimation, au travers d'un questionnaire électronique. La sélection de ces 215 établissements scolaires est faite sur la base d'un échantillonnage probabiliste (échantillon PPS), considérant les conditions linguistiques, culturelles, géographiques et socio-économiques du canton. De manière parallèle et complémentaire, un volet qualitatif est développé pour croiser les perspectives des protagonistes impliqués dans les situations de harcèlement. Dix entretiens individuels et semi-directifs seront menés auprès d'élèves « auteurs » ou « victimes » de harcèlement et dix focus groupsconduits avec d'élèves « témoins » d'une telle situation. Deux entretiens semi-directifs auprès d'intervenants en milieu scolaire (psychologues et/ou médiateur-trice-s scolaires) viennent compléter le dispositif.

Cette contribution place la focale sur le rôle particulier de « témoin », dont l'importance en matière de prévention et d'intervention est reconnue mais dont le fonctionnement au sein du système complexe du phénomène de harcèlement est sous-étudié. Sur la base des premiers résultats de la

recherche, elle articulera deux axes principaux : le premier portera sur l'étude des conditions pédagogiques influençant le rôle des témoins dans un cas de harcèlement scolaire entre pairs (climat scolaire, relations positives, équipe pédagogique, etc.) et le deuxième questionnera de manière approfondie les conséquences effectives du positionnement des « témoins » sur les trajectoires des « victimes ».

Bibliographie :

Bellon, J.P. & Gardette, B. (2010). Harcèlement et brimades entre élèves. Paris : Éditions Fabert.

Debarbieux, E. (2008). Les dix commandements contre la violence à l'école. Paris, France : Odile Jacob.

Farrington, D.P. et Ttoffi M.M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. Criminal Behaviour and Mental Health, 21, 90–98.

Giraud, C. (2011). En finir avec le harcèlement à l'école, 10% des élèves vont à l'école la peur au ventre. Non-Violence Actualité, 316, 10-11.

Smith, P. K. (2001). Le harcèlement à l'école et comment le prévenir. Dans E. Debarbieux(dir). Violence à l'école et politiques publiques (p.133-146). Issy-les-Moulineaux, France : ESF.

CO n°268 : DES ENSEIGNANTS VAUDOIS FACE A LA DIVERSITE CULTURELLE: DILEMMES EPROUVES ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES

Auteur.e.s : Paola CHENAL - Université de Genève

Résumé :

Des enseignants vaudois face à la diversité culturelle : dilemmes éprouvés et pratiques pédagogiques

Paola Chenal, Haute École Pédagogique du canton de Vaud (Suisse), doctorante à l'Université de Genève

Mots clés : enseignants, diversité culturelle, dilemmes éprouvés, pratiques pédagogiques.

Comme beaucoup de pays en Europe, la Suisse est confrontée à l'arrivée de nombreuses familles issues de communautés différentes souhaitant y résider sur le long terme, ce qui pose la question de la scolarisation de leurs enfants. Dans le canton de Vaud où nous participons à la formation des enseignants, les élèves de culture différente ne sont pas scolarisés en classe d'accueil à l'entrée dans l'école mais bien dans des classes ordinaires. Le but de notre recherche est de comprendre ce qui se joue dans les classes à forte diversité culturelle, mais aussi comment l'école élémentaire dans un canton suisse (Vaud) et plus particulièrement ses enseignants-es assument ou non cette problématique.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi d'adopter une démarche ethnographique (Woods, 1990) permettant d'analyser les pratiques pédagogiques mises en place pour faire face à la diversité culturelle en classe et identifier les dilemmes (Perrenoud, 1996 ; Tardif et Lessard, 1999) perçus par les enseignants. La méthode de recherche est qualitative et exploratoire telle qu'elle est par exemple défendue par des chercheurs comme Huberman et Miles (2003). L'approche sera inductive et compréhensive. Elle s'inscrira dans un courant baptisé grounded theorypar Glaser et

Strauss (1967) : théorie fondée ou enracinée en français. Il s'agit d'une méthode permettant de construire des théories à partir des données du terrain. Ici, la théorie sera développée en partant des perceptions, des jugements et des actions des enseignants.

Nos premières données ont été récoltées au mois de septembre 2018 ainsi qu'au mois de janvier 2019 auprès de trois enseignants. Nous avons effectué une journée d'observation selon la technique du shadowing dans chacune des trois classes en début d'année scolaire ainsi qu'en milieu d'année scolaire (six journées au total). A la fin de chacune de nos journées d'observation, nous avons également mené des entretiens de recueil des dilemmes avec chacun des enseignants (six entretiens au total). Les entretiens ont été retranscrits et analysés grâce au logiciel Nvivo. Les premiers résultats de notre recherche permettent de mettre en lumière certaines pratiques mises en place par les enseignants confrontés à la diversité culturelle à l'entrée dans l'école ainsi que certains dilemmes éprouvés. Dans la suite de notre recherche, à la fin de chaque année scolaire (juin), nous mènerons également un entretien de synthèse avec chaque enseignant. Ces entretiens approfondis nous permettront d'exposer aux enseignants les données recueillies durant l'année (dilemmes éprouvés) et de connaître la manière dont ils perçoivent, jugent et pensent agir dans ces situations. Cela nous permettra de tisser des liens entre les schèmes de perception, d'évaluation et d'action puis entre les pratiques observées et les dilemmes éprouvés. A la fin des deux années, nous terminerons notre récolte de données par un focus groups(Markova, 2003) réunissant les enseignants de notre recherche afin de valider nos résultats. Nous espérons ainsi contribuer au développement du savoir sur les pratiques pédagogiques.

Bibliographie :

Huberman, M. et Miles, M. (2003). Analyses des données qualitatives (2e ed.). Bruxelles : De Boeck.

Markova, I. (2003). Focus Groups. In S. Moscovici, F. Buschini. Les méthodes des sciences humaines. Paris : PUF.

Perrenoud, P. (1996). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Paris : ESF éditeur.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Bruxelles : De Boeck Université.Glaser, B. G. and Strauss, A. L. (1967). The Discovery of Grounded Theory: Strategies of Qualitatives Research.Chicago: Aldine.

Woods, P. (1990). L'ethnographie de l'école. Paris : Armand Colin.

CO n°271 : EDUQUER, ENSEIGNER A CES ELEVES EN MAL DE LIENS VERS UNE PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE ADAPTEE AUX TROUBLES A EXPRESSION COMPORTEMENTALE (PIA)

Auteur.e.s : Sylvie CANAT FAURE - upvm PU, France

Résumé :

L'école accueille de plus en plus de jeunes portés par des troubles du comportement et des liens. Pourtant, apprendre sollicite un corps contenu et des pulsions dirigées vers les savoirs (pulsion épistémophilique) et la sublimation. Comment contenir en extériorité ce qui pour un sujet devrait être tenu à l'écart en intériorité grâce au refoulement ? L'évolution de notre socio culture fabrique

de nouveaux liens et de nouvelles psychopathologies mettant en avant beaucoup d'agir, de passage à l'acte et de « gel de la pensée » (Boimare, 1999).

Comprendre ces logiques, s'exprimant par une littérature comportementale, semble nécessaire car les enseignants continuent à enseigner à ces jeunes comme si leur vie psychique et cognitive obéissait aux mêmes lois structurant un être non « épanché » dans le social, non troublé dans les liens. Or, leur structuration fait appel à des pédagogies pouvant prendre en considération leurs processus de défense actés et projetés afin de construire des greffes de refoulement en externalité ; c'est à dire à partir d'un collectif pensé pour métaboliser ce qui pour le sujet ne peut faire taire ou déplacer la pulsion. Si pour des sujets autistes, le collectif thérapeutique et pédagogique a su construire à partir de leurs fonctions cognitives des suppléances afin de palier aux défauts des fonctions exécutives (entre autres), pour les sujets porteurs de troubles du comportement, les pédagogies sont à adapter à leur logique comportementale et principalement en externalisant « un dedans, un contenant » au « dehors » car leurs défenses que je nomme « défenses projection » ne sont pas des « défenses protection ». Les liens scolaires et les liens affectifs sont troublés à cause de ces problématiques d'appartenance, d'identifications et de désir d'apprendre. On ne peut pas leur enseigner qu'avec des mots produits du refoulement et de la métaphore. La PIA offre une série de propositions psychopédagogiques, expérimentées dans des ITEPs (institut thérapeutique éducatif et pédagogique) auprès de jeunes troublés et troublant : Construire une fonction limite externalisée grâce à des lieux, à des contenus à haute valeur signifiante, en prenant en compte la vitalité de leurs pulsions et le statut qu'occupent les troubles du comportement à l'école et dans le rapport à l'autre. Par ailleurs, construire des ponts symboliques pour articuler singularité et savoirs. Enfin, adjoindre des temps de travail sur le collectif classe ou établissement permettant de déplacer les éprouvés troublant pour les professionnels. Car les fonctions enseignantes se déclinent de la fonction d'écoute, à une fonction de greffe de limite et de refoulement, à une fonction transitionnelle et de passeur (du narcissisme à l'objet culture), et enfin à une fonction de traducteur et mise en métaphore pour reconstruire et nourrir un imaginaire fécond. Fort d'expériences cliniques et psychopédagogiques, la communication proposera des vignettes psychopédagogiques éclairant les propositions énoncées.

Bibliographie :

Boimare, S. (2014). L'enfant et la peur d'apprendre. Paris : Dunod.

Canat, S. (2007). Vers une pédagogie institutionnelle adaptée : les besoins particuliers des élèves en situation de difficultés scolaires. Nîmes : Champ social.

Canat, S. (2015). Pratiquer la Pédagogie institutionnelle adaptée (PIA) avec des élèves porteurs de troubles envahissants du comportement (TEC). Cliopsy, 14, 89-103.

Catheline, N. (2016). Souffrances à l'école. Paris : Albin Michel.

Demazure, G. (2018). Enseignement et handicap. Grenoble : PUG.

CO n°273 : SEQUENCES DEVELOPPEMENTALES DE LA LECTURE : COMPARAISON ENTRE ELEVES SANS DEFICIENCE INTELLECTUELLE ET ELEVES PRESENTANT UNE DEFICIENCE INTELLECTUELLE BENEFICIANT DU DISPOSITIF ULIS ÉCOLE.

Auteur.e.s : Sylviane GUIHARD-LEPETIT - Docteur, France

Résumé :

En France, les élèves de moins de 12 ans présentant des troubles intellectuels ou des fonctions cognitives (TFC) sont majoritairement scolarisés en école ordinaire tout en bénéficiant du dispositif d'une unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis École, MENESR, 2015). L'acquisition de la lecture est l'un des objectifs poursuivis par les enseignants coordonnateurs d'Ulis. Toutefois, les études longitudinales francophones sur le développement de la lecture chez les enfants présentant une déficience intellectuelle sans étiologie particulière demeurent restreintes. Notre étude propose de suivre durant trois années scolaires le développement de la lecture de 20 élèves présentant une déficience intellectuelle (DI) bénéficiant du dispositif Ulis en école primaire et de 30 élèves de grande section maternelle.

Le groupe nommé Ulis École (UE) est composé de 13 filles et 7 garçons d'âge moyen de 8 ans 9 mois (de 6 ans 11 mois à 10 ans 8 mois) issus de 8 Ulis École implantées en périphérie urbaine et en zone rurale. Le diagnostic de DI a été posé par une équipe pluridisciplinaire siégeant à la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées) composée de médecins, de psychologues et de professionnels paramédicaux. Afin d'homogénéiser notre groupe, nous avons suivi des élèves non-lecteurs présentant un score bas aux matrices colorisées de Raven (≥5e percentile de leur classe d'âge, moyenne du score brut : 14.6, écart-type 4.1). Le groupe nommé GS est composé de 14 filles et 16 garçons d'âge moyen de 5 ans 11 mois (de 5 ans 6 mois à 6 ans 5 mois) issus de quatre classes de GS de deux écoles maternelles répertoriées en éducation prioritaire. Aucun enfant ne présente de score basaux matrices de Raven (moyenne du score brut : 19.5, écart-type 4.4). Nos deux groupes, comparés avec le test non-paramétrique de Mann-Whitney (risque d'erreur = 0.05) partagent un niveau de lecture équivalent en connaissance des lettres, lecture de syllabes, CGP et identification de mots écrits. L'âge lexical (test Alouette) des élèves de chaque groupe est compris entre 5 ans et 6 ans 6 mois.

Nous évaluons à trois reprises nos deux groupes avec cinq épreuves portant sur la connaissance du nom, du son des lettres, de correspondances graphophonémiques complexes et sur la conscience phonologique et deux épreuves de lecture (syllabes et mots). Pour décrire la dynamique de développement de la lecture, nous comparons les séquences développementales de la lecture obtenues par analyse hiérarchique (Matalon, 1965 ; Mellier,2014) Ces séquences composées d'indicateurs et de prédicteurs de développement de la lecture (Ecalle et Magnan, 2015 ; Sermier Dessemontet et De Chambrier,2015) montrent des similitudes sur la connaissance du nom des lettres précoce. Mais chez les élèves présentant une DI, elle serait un pré-requis de la connaissance de leur son. Ceux-ci se démarquent également par l'ordre de développement des compétences phonologiques. La conscience phonologique se développerait principalement en appui sur les connaissances de la langue écrite.

Ces résultats impactent la réflexion générale sur les remédiations ciblant la conscience phonologique (Leloup, 2018) et sur l'enseignement-apprentissage de lecture afin de dépasser les oppositions de « méthodes ». Les retombées sociales de notre recherche visent un changement de représentation du potentiel de développement de la lecture dans la déficience intellectuelle pour une école inclusive où les besoins doivent guider la réponse à l'intervention et non le diagnostic.

Bibliographie :

Ecalle J., Magnan A. (2015). *L'Apprentissage de la lecture et ses difficultés*.2e édition. Paris : Dunod.

Leloup, G. (2018). La remédiation phonologique. Dans Casalis, S. (coord.)(2018).*Les dyslexies*. (p. 249-280).Paris: Elsevier Masson.

Matalon, B. (1965). *L'analyse hiérarchique*. Paris : Mouton, Gauthier- Villars.

Mellier, D. (2014). Les méthodes de comparaison dans le champ des déficiences intellectuelles. In G. Petitpierre, B.-M. Martini-Willemin (dir.). *Méthodes de recherche dans le champ de la déficience intellectuelle : nouvelles postures et nouvelles modalités*. Berne : Peter Lang, p. 17-55.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). *Scolarisation des élèves en situation de handicap : Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés.* Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015. Paris : MENESR – DGESCO A1-3.

Sermier Dessemontet, R. et De Chambrier, A.-F. (2015). The role of phonological awareness and letter-sound knowledge in the reading development of children with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities,* n°41, p. 1-12. http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2015.04.00

CO n°274 : LE RECENSEMENT, L'EVALUATION ET L'ANALYSE DE DISPOSITIFS DE PEDAGOGIE ACTIVE DANS L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE.

Auteur.e.s : Mikaël DE CLERCQ (1), Pascale WOUTERS (2), Mariane FRENAY (3), Benoît RAUCENT (4) - (1)Université Catholique de Louvain (Ipsy,LLL,Leg Demal), Belgique, (2)Université Catholique de Louvain (ILLL), Belgique, (3)Université Catholique de Louvain (Ipsy), Belgique, (4)Université Catholique de Louvain (LLL), Belgique

Résumé :

Le monde de l'enseignement supérieur est aujourd'hui en changement et nécessite de repenser l'efficacité de nos dispositifs pédagogiques. D'une part, les politiques éducatives encouragent l'entrée et la réussite d'un public étudiant chaque année plus important et hétérogène (Gale & Parker, 2014). Cette massification de l'enseignement supérieur pose une tension particulière sur l'enseignant qui est amené à maintenir une formation de qualité tout en composant avec des ressources par étudiants de plus en plus limitées. Le nombre d'étudiants toujours plus grand modifie les espaces d'enseignements, les méthodes d'évaluation envisageables et le rapport même à l'étudiant. D'autre part, le rapport au savoir est en constante évolution dans notre société. L'information et la connaissance n'ont jamais été aussi accessibles et diversifiées impactant inévitablement sur le rapport de l'enseignant à la transmission du savoir. Face à ces changements, l'enseignement supérieur est donc confronté à de nouveaux défis qui nécessitent de faire évoluer nos approches pédagogiques. L'enseignement ne peut plus être uniquement considéré par une approche transmissive, mais plutôt comme la mise à disposition d'occasion d'apprendre (Krain, Kille, & Lantis, 2015 ; Lebrun, 2004).

Pour ce faire, il est donc primordial de répondre à plusieurs questions: comment faire évoluer nos approches en considérant l'évolution du rapport au savoir des étudiants ? Quels sont les éléments constitutifs d'une pratique se voulant innovante ? Quels sont les opportunités et les freins auxquels sont confrontés les enseignements du supérieur dans leurs démarches d'innovation pédagogique ?

Afin d'apporter des pistes de réponses et de réflexion aux questions susmentionnée, cette communication, présentera une recherche ancrée sur le terrain visant à (1) recenser un ensemble de pratiques innovantes réalisées à l'université et (2) analyser ces pratiques au regard de la théorie et de l'empirie en sciences de l'éducation afin d'en comprendre les mécanismes fondateurs. Un modèle d'analyse serait le modèle Information Motivation Action Interaction Production (IMAIP ; Lameul et al., 2011) permettant d'identifier 5 construits sur lesquels un enseignant peut agir afin d'initier un changement dans la pratique.

Plus précisément, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de 9 enseignants sollicités à la suite de leur participation à une école d'été sur la pédagogie universitaire. D'une part, il leur a été demandé de décrire, une pratique s'ajustant aux nouveaux défis de l'enseignement universitaire. Plusieurs questions ont été posées sur les freins et les ressources ayant permis de mettre cette pratique en place et sur les éléments ayant permis d'en estimer l'effet sur les apprenants. D'autre part, il leur a également été demandé de pointer une pratique jugée comme inadéquate ou perfectible. Des questions ont alors été posées sur les éléments posant selon eux problème dans la seconde pratique décrite. Ce questionnement contrastant deux sortes de pratiques permettra d'apporter une information riche sur ce que nous pouvons considérer ou non comme les éléments fondateurs.

L'analyse et la récolte sont toujours en cours aujourd'hui. Ce matériau sera étudié selon les principes de l'analyse interprétative phénoménologique mettant l'emphase sur l'expérience vécue du participant (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Trois étapes régiront notre travail. Tout d'abord un codage ouvert des entretiens sera réalisé. Ensuite, l'identification de thèmes émergeant sera réalisée à l'analyse de ces codes. Finalement, l'analyse des relations entre les thèmes émergeant permettra de faire ressortir des thèmes super ordonnés.

Les résultats de l'analyse permettront d'initier une discussion réflexive avec l'audience assistant à la communication sur (1) le concept même de pratique innovante (2) sur les éléments constitutifs d'une telle pratique et (3) sur les obstacles et ressources à son implémentation.

Bibliographie :

Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. Studies in Higher Education, 39(5), 734-753. doi:10.1080/03075079.2012.721351

Lameul, G., Eneau, J., Charlier, B., Deschryver, N., Lebrun, M., Liétart, A., ... & Villiot-leclercq, E. (2011). Effets des dispositifs de formation hybrides sur le développement professionnel: élaboration d'un cadre conceptuel et méthodologique dans la recherche Hy-Sup.

Lebrun, M. (2004). La formation des enseignants aux TIC: allier pédagogie et innovation. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire-International Journal of Technologies in Higher Education, 1, 11-21.

Krain, M., Kille, K., & Lantis, J. (2015) Active Teaching and Learning in Cross-National Perspective, International Studies Perspectives, 16 (2), 142–155, https://doi.org/10.1111/insp.12083

Smith, J. A., Flowers, p., & Larkin, M. 2009. Interpretative phenomenological analysis : theory, method and research. Thousand Oaks: Sage.

CO n°278 : COMPRENDRE LES DYNAMIQUES PSYCHIQUES DE LA SOUFFRANCE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT. VERS UNE PLASTICITE POSTURALE DE L'ENSEIGNANT.

Auteur.e.s : Sylvie TRICAS BARRIO - LIRDEF-UPV Montpellier 3, France

Résumé :

« *Reconnu ou nié, l'inconscient est dans la classe et parle… Mieux vaut l'entendre que le subir* » (Oury et Vasquez, 1971, p. 689).

Sur la scène scolaire, la rencontre d'inconscients signe l'émergence des mouvements transférentiels qui œuvrent dans la relation pédagogique. Les manifestations transférentielles de l'élève présentant des troubles du comportementsollicitent l'affectivité de l'enseignant, source possible d'une souffrance psychique.

De l'incompréhensible à l'insupportable, de la difficulté à la souffrance, le trouble élève fait effraction dans l'expérience subjective de l'enseignant et génère des ruptures identificatoires qui crées une dysharmonie dans l'articulation de ses désirs, conscients et inconscients, et de ses représentations, construites et prescrites. La perte des accroches dans les matrices identificatoires de formation sociale, professionnelle et psychique mobilise les résistances et les défenses moïques de l'enseignant, signant une forme de « rigidité » de sa posture psychique qui se traduit et s'acte par des manifestations contre-transférentielles observables dans leurs effets. L'« extrapolation » des concepts de transfert et de contre-transfert issus du champ de la psychanalyse, permet de dessiner les contours d'un contre-transfert spécifique à l'enseignant dans une relation pédagogique troublée. En tant que sujet désirant, il mobilise des attitudes contre-transférentielles relevant soit d'undéjà-là, soit d'une réactivité d'intensité variable.

Le contre-transfert d'accueil déjà-làrelève d'une désirabilité de l'enseignant présente au moment où il choisit de s'engager dans l'enseignement. Sa posture psychique d'accueil est sous-tendue par sa double position de sujet institué par le système éducatif et de sujet instituant au cœur d'un groupe d'élève. Dans cette double position, l'enseignant construit progressivement son identité professionnelle à partir des représentations imaginaires collectives et individuelles qui siègent dans ses matrices identificatoires et qui contribuent à l'élaboration d'un idéal professionnel. En contexte de trouble, l'interprétation subjective de la réalité confronte le « croire » et le « penser » au « vouloir, pouvoir, devoir » susceptibles d'entraver les perspectives de satisfaction du désir initial d'enseigner par une conflictualité entre le Moi moral, le Je éthique et le Moi psychique qui interagissent dans l'agir professionnel.

Le contre-transfert réactifrelève de la réactivité de l'enseignant en réponse aux mouvements transférentiels de l'élève par le jeu d'identifications inconscientes partielles, brèves et transitoires qui engage son affectivité. Comme dans toutes relations humaines, l'émergence d'affects d'intensité variable est susceptible de trouver des voies d'expression dans des attitudes contre-transférentielles réactives dans un fonctionnement à un caractère « normal » mais aussi dans un fonctionnement à un caractère « pathogène » qui enferme l'enseignant et l'élève dans une spirale de répétition mortifèrefaisant obstacle aux apprentissages et à l'enseignement.

Dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique, l'étayage d'entretiens cliniques de recherche semi-directifs, permet de porter un regard sur les dynamiques psychiques singulières en jeu dans les mouvements transférentiels qui émergent lorsque l'enseignant est confronté à la réalité de la rencontre avec l'élève porteur de troubles du comportement. Comprendre l'économie des

dynamiques psychiques de l'enseignant en souffrance professionnelle, constitue une assise pour envisager de repenser l'interprétation de l'expérience subjective dans une visée formative d'accompagnement en faveur de l'essor d'une Plasticité Posturale Psychique de l'Enseignant.

Bibliographie :

Canat, S. (2011). Psychanalyse et pédagogie : Vers une Pédagogie institutionnelle adaptée aux troubles. La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation, 54 (2), 17-28.

Espinosa, G. (2003). L'affectivité à l'école. Paris : PUF.

Freud, A. (2015). Le moi et les mécanismes de défense. Paris : PUF.

Gavarini, L. (2016). L'apprentissage scolaire à l'épreuve du (non) désir de savoir. Les sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle, 49 (2), 19-41.

Imbert, F. (2005). L'inconscient dans la classe. Paris : ESF.

Oury, F. et Vasquez, A. (1991). Vers une pédagogie institutionnelle. Vigneux : Matrice.

Searles, H. (1981). Le contre-transfert. Paris : Gallimard.

Urtubey (de), L. (2006). Le contre-transfert : Des origines du contre-transfert. Revue française de psychanalyse, 70, 371-384.

CO n°281 : COMMENT CREER UN CLIMAT DE CONFIANCE EN FORMATION INTERCULTURELLE ? - IMPORTANCE DE L'ICE-BREAKING

Auteur.e.s : Vera SAUTER, Jana QUINTE, Johann CHALMEL - NovaTris, LISEC EA2310, Université de Haute-Alsace, Unistra, UL, France

Résumé :

Depuis 2012, dans le cadre de l'appel à Projet d'Investissement d'Avenir de l'ANR ayant établis les IDEFI (Initiative d'Excellence en Formation Innovante), l'Université de Haute-Alsace a mis en place et développé NovaTris, son Centre de compétences transfrontalières. Parmi ses activités, celui-ci propose des modules d'accompagnement interculturels. Leur objectif est de permettre à l'apprenant de développer les compétences lui permettant de travailler et agir avec aisance au-delà des frontières (nationales bien sûr, mais également générationnelles, disciplinaires, personnelles, etc.). Dans ce contexte, le concept d'interculturalité est central. Dans la littérature, celui-ci est abordé sous deux angles principaux : l'approche culturaliste (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010) qui se focalise sur les nationalités des sujets ou des groupes de sujets et l'approche plus individualisée qui prend en compte les identités culturelles propre à chaque individu. De par ses objectifs, NovaTris se situe dans ce second courant et développe ses outils en fonction, se basant entre autres sur cinq références théoriques principales. 1) L'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984), qui intègre l'ensemble des aspects du fonctionnement humain (pensées, sentiments, comportements, etc.) ; 2) l'apprentissage non-formel qui donne une place d'importance aux apports des apprenants ; 3) « le moi et le moi social » à travers lequel l'apprenant réfléchi sur soi et sur son environnement socio-culturel (Chalmel L., 2018), dans cet esprit, une approche individualisée des compétences (deux individus auront besoin de compétences différentes pour être à l'aise dans un même contexte); 4) Le concept de conscientisation (Freire, 1970), nécessaire pour élargir sa zone de confort et explorer son potentiel ; 5) La posture d'accompagnement (Boutinet, Denoyel, Pineau, & Robin, 2007; Paul, 2014), qui permet

de travailler avec des groupes d'apprenants, tout en respectant les individualités. Cette posture exigeante implique un cheminement commun de l'accompagnateur et l'accompagné qui fixent des objectifs, des moyens et des méthodes ensemble. Pour y parvenir, il est nécessaire d'établir un climat de confiance, essentiel au partage d'expérience sans blocages et à oser sortir de sa zone de confort, pour explorer les potentialités du contexte et des individus y évoluant.

C'est pourquoi les modules NovaTris comprennent toujours au moins une phase d'ice-Breaking, permettant d'entrer dans une démarche de co-construction. Il est cependant nécessaire de maintenir ce climat de confiance tout au long de l'accompagnement (respect des moyens et méthodes déterminés, importance des moments informels, ton et niveau de discussion, etc.).

L'objectif de cette communication est de questionner l'importance de ces activités d'ice-breaking sur la relation formateur-formés, formé-formés mais aussi sur le déroulement du module dans sa globalité voire indirectement sur l'apprentissage et le développement de compétences interculturelles. Ces activités d'ice-breaking permettent-elles effectivement de créer un climat de confiance ? Si oui, de quel type d'ice-breaker parle-t-on ? Et enfin, quelle perception en ont formés et formateur ?

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action visant à évaluer de manière plus globale les formations d'accompagnement interculturels proposées par NovaTris. L'importance des activités d'ice-breaking sera étudiée à l'aide d'entretiens semi-directifs réalisés avec les participants au module interculturel en licence 2 des sciences de l'éducation et leur formateur. Ils se dérouleront en deux temps : 1) en amont de la formation pour évaluer les connaissances et conceptions au sujet de la rencontre avec l'Autre et des appréhensions qui peuvent en découler ; 2) en aval de la formation sous forme de retours d'expériences.

Bibliographie :

Boutinet, J.-P., Denoyel, N., Pineau, G., & Robin, J.-Y. (2007). Penser l'accompagnement adulte. Paris: P.U.F. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/penser-l-accompagnement-adulte--9782130562115.htm

Chalmel, L. (2018). Pour aider l'individu à (re) construire ses compétences langagières tout au long de sa vie, faut-il risquer le pédagogique? In Komur-Thilloy & S. Djordjevic, L'école, ses enfants et ses langues (p. 59-71). Paris: Orizons.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. London: Penguin Classics.

Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). Cultures et organisations: Nos programmations mentales. Pearson Education France.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Consulté à l'adresse http://learningfromexperience.com/media/2010/08/process-of-experiential-learning.pdf

Paul, M. (2014). L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique. Paris: L'Harmattan.

CO n°283 : LE RECIT DE VIE, UN OUTIL FIABLE POUR UNE DEMARCHE DE RECHERCHE EN SCIENCES DE L'EDUCATION ?

Auteur.e.s : Gwénaël BOUDJADI - UJM, France

Résumé :

Le récit de vie, un outil fiable pour une démarche de recherche en Sciences de l'Education ?

Les Sciences de l'Education ont ceci de particulier et de commun que leur objet d'étude est un sujet vivant au monde : un être vivant écologisant une dimension corporelle, psychique, spirituelle.. Un sujet qui se déploie dans un environnement familial, social et naturel. Un être vivant dans des milieux vivants.

Puisqu'ici il s'agit d'Education, je rajoute que l'objet commun de nos préoccupations de chercheurs est un sujet en devenir se déployant à partir d'un continuum qui est celui de la vie.

Ce continuum procède aussi de ses écologies propres, le sujet vivant au monde est le fruit de l'Histoire, de son histoire, des figures d'autrui qu'il croisera ou qui se porteront comme une ombre sur son devenir. L'objet des Sciences de l'Education est donc un sujet en devenir et un sujet d'un passé, celui de ses lègues familiaux et sociaux reçus en héritage, mais aussi c'est aussi un sujet d'expérience.

Sans tomber dans l'illusion de la complétude, une recherche en Sciences de l'Education ne peut-elle pas trouvé le moyen d'embrasser les trois dimensions du devenir, de l'héritage et de l'expérience du sujet qu'elle investigue ?

Je fais la supposition que le récit de vie en tant que méthode d'investigation nous aide à nous frayer un chemin selon cette ambition.

Je suis actuellement doctorant en deuxième année et j'effectue une recherche dont le titre provisoire serait "L'invention de soi". J'étudie au travers de la vie d'un collectif musical de funk la capacité de ses acteurs à recomposer, remoduler, combler, invalider leurs héritages personnels. A faire invention de soi dans et par leur devenir musicien en quelque sorte. La première investigation de mon terrain de recherche s'est faite à partir du recueil des récits de vie des musiciens composant ce collectif nommé FunkUshima.

Je tenterai, à l'appui de ma propre recherche de thèse, de répondre à l'intitulé de ma communication en développant mon propos selon deux axes :

- le premier axe sera méthodologique. Si le récit de vie est utilisé en tant qu'outils de recueil de données, comment le préparer en aval selon les perspectives de la recherche entreprise ? Comment amorcer le récit face à la personne interrogée ? Comment le recueillir, le restituer ? Que faire ensuite une fois le récit délivré ? Quels types d'outils, de grilles de lecture et d'analyse faut-il convoquer ou inventer pour démêler le grand nombre d'informations (parfois factuelles mais aussi métaphoriques ou masquées par le langage) qui émerge de la narration du sujet qui se dit.

- le deuxième axe sera déplié à partir de la question suivante : Alors que le récit de vie opère en son sein un travail de recomposition qui vient marquer un écart certain avec la réalité objective de l'expérience même du sujet (expérience à partir de laquelle le sujet se raconte), quant est-il de la fiabilité du récit de vie à la lumière de l'enjeu scientifique d'une recherche ? En effet, dans le récit de vie, par un travail de sélection, de composition, de mise en scène de ses souvenirs, le narrateur du récit fait place au "héros" du récit. Dès lors, que faire de cette métamorphose d'un récit de vie en

"légende de soi" (il y a là de quoi convoqué la question éthique d'une recherche prenant appui sur un outils transformé en tout autre chose par l'acteur de terrain) De plus ce récit, n'est pas comme dans l'entretien de recherche plus classique un dire à l'adresse d'un tiers (le chercheur) au visage neutre. Le récit de vie comporte des mouvements transférentiels à l'adresse de celui qui interroge la personne. Le récit de vie n'est pas une pure construction de la personne interrogée mais bien plutôt une co-construction qui est celle de la personne et de l'interviewer. La richesse de signification se déployant dans et par le récit de vie ne ferait-elle pas son indigence scientifique ?

Bibliographie :

JC Filloux (ouvrage coordonné par), Analyse d'un récit de vie, PUF, Paris, 2005

Bertaux D., Le récit de vie, Armand Colin, Paris, 2016 (1ère édition 1997)

Extraits de récits de vie recueillis à l'occasion de ma recherche

CO n°285 : ACCES A L'ECOLE ET PARCOURS D'ELEVES DANS L'ÉDUCATION DE BASE: UNE ANALYSE DE LA PRODUCTION D'INEGALITES ET DES POLITIQUES DE DISTRIBUTION D'OPPORTUNITES EDUCATIONNELLES AU BRESIL

Auteur.e.s : Ana Lorena BRUEL - Universidade Federal do Paraná, Brésil

Résumé :

Ce travail présente une étude sur les politiques de distribution d'opportunités scolaires et leurs possibles implications dans les parcours et les résultats d'apprenants dans l'éducation de base obligatoire dans des communes de la région métropolitaine de Curitiba (Brésil). La recherche permet de connaître les rapports entre l'offre et la demande, à partir d'une perspective longitudinale qui permette de vérifier si les stratégies de distribution des opportunités éducationnelles associées aux caractéristiques des apprenants, des établissements d'enseignement et des facteurs du contexte peuvent être en relation avec les parcours scolaires de ces apprenants.

Dubet (2008) prend comme point de départ la relation entre stratification sociale et scolaire pour réfléchir sur les processus de production d'inégalités et, surtout, les effets des inégalités sociales sur les inégalités scolaires et vice-versa. Ses études indiquent l'existence d'une causalité circulaire entre l'origine socio-économique de l'élève, ses chances d'accéder à un enseignement de qualité, finir ses études comme un bon élève et occuper des places dans la hiérarchie sociale. Dans cette perspective de compréhension de l'existence d'une causalité circulaire entre inégalités éducationnelles et sociales, il faut penser à la possibilité d'une causalité réciproque entre éducation, économie, politique et culture. Et aussi, il faut comprendre les stratégies de sélections que se construisent à l'intérieur du système éducatif. (Lucas, 2001 ; Poupeau et François, 2008 ; Dubet et al, 2013)

La méthodologie utilise une approche quantitative. Les données officielles produites et divulguées par des organes de gouvernement brésilien sur le recensement scolaire (INEP) pendant la période de 2007 à 2017, les données sur les établissements d'enseignement (INEP) et sur les régions où se trouvent les écoles (IBGE) ont été collectées et organisées dans des banques de données longitudinales qui permettent de suivre les apprenants tout au long de leur parcours d'éducation de base. Les variables sélectionnés apportent informations à trois niveaux : 1. facteurs individuels (genre, couleur/race, âge) ; 2. facteurs concernant l'école (dépendance administrative, performance dans des évaluations extérieures, caractéristiques du fonctionnement et de l'organisation du travail

pédagogique); et 3. facteurs de contexte (situation des écoles par rapport à la zone urbaine et rurale, superficie de pondération du recensement, proximité d'agglomérations subnormales, IDH de la commune où se trouve l'école).

L'organisation des données dans des banques longitudinales permet la construction d'analyses des parcours éducationnels d'enfants et de jeunes pendant la dernière décennie (2007-2017), à partir de la définition de différentes cohortes. Se sont utilisé des procédures de statistique descriptive et analytique afin d'analyser des patrons de parcours [« tracking »], étiquetage et reproduction de la stratification sociale, ainsi que les chances d'accès à des parcours considérés protégés, par des analyses de régression logistique. Ce travail permet de réfléchir sur l'accès à l'école et parcours d'élèves au Brésil, en prenant comme référence les principes de démocratisation de l'éducation et la réduction des inégalités, à la lumière de la littérature sur la production d'inégalités éducationnelles.

Bibliographie :

BRUEL, A. L. (2010) Políticas e legislação da educação básica no Brasil. Curitiba: Ibpex.

DUBET, F. (2008) O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez.

DUBET, F.; COUSIN, O.; MACÉ, É.; RUI, S. (2013) Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations. Paris : Éditions du Seuil.

LUCAS, S. (2001) Effectively Maintained Inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. American Journal of Sociology., v. 106, n. 6, 1642-1690.

POUPEAU, F. et FRANÇOIS, J. C. (2008) Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire. Paris: Raisons d'Agir Éditions.

RAFTERY, A. et HOUT, M. (1993) Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Oportunity in Irish Education. Sociology of education. n. 66, 41-62.

CO n°286 : CONTRASTES DES MOBILITES EDUCATIVES INTERNATIONALES POUR LES « JEUNES » : UN POTENTIEL PROCESSUS D'EMANCIPATION ET DE RECONNAISSANCE DES DIFFERENCES.

Auteur.e.s : Estelle CROCHU - LACES EA7437, France

Résumé :

Depuis 30 ans, le programme de mobilité européen Erasmus+ met en action un projet démocratique d'unité dans la diversité des « jeunes » européens en leur permettant d'aller à la rencontre de la différence, des Autres. Aujourd'hui, la mobilité éducative est promue et les acteurs s'emparent de l'enjeu de la reconnaissance des acquis de cette expérience. Depuis 2013, nous menons un travail de recherche sur la conscientisation des apprentissages liés à l'expérience de mobilité et les mécanismes de transfert au retour d'expérience.

Pour nourrir cette réflexion de valorisation de l'expérience, les recherches liées à l'interculturalité définissent la mobilité internationale comme un espace-temps porteur de transformation sociale interrogeant les valeurs et les normes et facilitant une réflexion identitaire pour les jeunes. La richesse de la rencontre de l'Autre(Abdallah-Pretceille 1999) pour se rencontrer soi-même, la trans-formation (Fernandez 2002), la « sortie de son monde » (Colin, Legrand. 2008) démontrent les

différentes réalités de conscientisation de « l'humanisme du divers »(Dervin, 2011). Le potentiel formateur de la mobilité internationale se dévoile grâce aux concepts d'éco-formation (Pineau,2001), de l'émergence des savoir-vivre, savoir se penser et savoir s'apprendre(Josso, 2000).

Dans cette recherche, nous nous intéressons au contraste des mobilités liées aux éducations dîtes formelle, non-formelle ou informelle dans les mécanismes d'appropriation du potentiel formateur pour les jeunes mobiles. Ainsi trois profils concentrent l'étude : les étudiants en Erasmus, les volontaires du service volontaire européen et les backpackers. Les pratiques de mobilité à travers leurs similitudes et leurs différences sont interrogées. Les résultats nourriront les questions actuelles des Comité Régionaux de Mobilité avec leur ambition de décloisonner la valorisation de l'expérience entre les secteurs formels, non-formels et informels.

Dans le cadre de la mobilité étudiante, Magali Balatore (2010) fait remarquer que différents profils d'étudiants et différentes stratégies de rencontre à l'Autre ne créent pas le même impact en terme de processus d'émancipation et/ou de reconnaissance des différences. Nicolas Bouchaud (2011) et Demers (2011) ont développé des typologies de volontaires ou de backpackers pour proposer une différenciation des stratégies d'émancipation et d'investissement de la mobiltié éducative.

En se concentrant sur le processus d'émancipation, une attention particulière est nécessaire pour différencier l'appropriation d'un discours dominant d'ouverture d'esprit et de maturité avec des indicateurs d'un développement du pouvoir d'agir. De plus, l'interculturalité ou plutôt la reconnaissance des diversités plurielles ancre l'interrogation de la reconnaissance de l'Autre par les jeunes mobiles, plus particulièrement l'Autre exotique et l'Autre voisin de pallier « immobile et différent ». Le potentiel d'inclusion sociale au retour évolue, le statut de « jeune mobile » opère des changements de statuts sociaux. Ces points de discussion résonnent avec les apports de Le Breton (2005) sur les inégalités liées à la mobilité notamment lorsqu'elle semble accessible à tous, discours appuyé par les institutions relevant des politiques de jeunesse.

Le cycle d'apprentissage de Kolb (1984) et les mécanismes de praticien réflexif de Schön (1994) alimentent la compréhension du transfert des acquis de la mobilité. Des temps aménagés de réflexion individuelle et collective, la facilitation de l'explicitation sont des facteurs de transformations important pour atteindre des réalisations effectives. En termes méthodologiques, l'enquête empirique s'est étoffée d'entretiens semi-directifs et de focus group pour approfondir la mise en discours du potentiel formateur dans l'espace-temps privilégié de l'entretien puis de la « défier » lors d'une rencontre avec les « pairs ».

Bibliographie :

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine ; PORCHER, Louis. 1996. L'éducation et communication interculturelle. Paris : PUF.

BALLATORE, Magali. 2010. Erasmus et la mobilité des jeunes européens. Paris, PUF.

DERVIN, Fred. 2011. Impostures interculturelles. Paris : l'Harmattan.

FERNANDEZ, Bernard. Identité nomade : de l'expérience d'occidentaux en Asie. Anthropos, Paris, 2002.

LEBRETON, Eric. 2005. Bouger pour s'en sortir, mobilité quotidienne et intégration sociale. Paris : Armand Colin.

CO n°289 : ANALYSE D'UN DISPOSITIF D'ANALYSE DE PRATIQUES AVEC DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE : COMMENT TRANSMETTRE L'INCERTITUDE AU SEIN DE L'INSTITUTION DU SAVOIR ?

Auteur.e.s : Florence BERTHET-JENDOUBI - CREF, France

Résumé :

Notre recherche s'inscrit dans le contexte actuel où l'autorité des enseignants est souvent contestée par les élèves et leur famille au nom du principe d'égalité. Les professionnels eux-mêmes ont de plus en plus de mal à assumer la dimension contraignante de l'autorité et l'institution scolaire, confrontée aux inégalités, dues notamment aux difficultés socio-économiques des familles, peine à jouer son rôle de promoteur social. Le désarroi des professeurs, coincés entre les exigences de l'institution et le désinvestissment de certains élèves, prend parfois des formes très aiguës et nécessite des accompagnements spécifiques en formation continue. Il semble aujourd'hui plus que jamais nécessaire de proposer aux enseignants des espaces d'analyse et de réflexion qui leur permettent de se dégager un peu des affects débordants suscités par la confrontation au groupe d'élèves et d'élaborer une posture professionnelle plus souple et efficace.

Nous présenterons l'analyse d'une formation à l'analyse de pratiques animée sur une année dans un établissement scolaire avec une dizaine d'enseignants d'un même lycée et collège voisins. En référence à la psychosociologie clinique, il s'agira de se demander comment aider les acteurs de l'éducation à construire une posture de transmission des savoirs respectant la singularité des sujets apprenants et facilitant leur émancipation et leur autonomie.

Notre analyse, basée principalement sur trois récits de participants, nous permettra de nous interroger plus précisément sur les axes de réflexion suivants :

- Comment relier le soi-élève et le soi-enseignant pour construire une posture d'autorité ?

- Comment élaborer la dimension groupale de la situation scolaire entre fusion et individuation à travers le dispositif de co-construction des savoirs réflexifs qu'est le dispositif d'analyse des pratiques?

- Comment articuler théorie et pratiques, “transmission subjective du geste par l'expérience” (C.Blanchard-Laville,) et “méta-analyse” (N. Clerc, M. Agogué, 2015) pour transmettre aux enseignants quelque chose de la posture clinique de l'animateur du GAP?

Nous tenterons de montrer que la tentation est grande pour les enseignants, notamment débutants, de se cramponner au savoir disciplinaire que leur formation initiale continue à privilégier et de se rigidifier dans une posture défensive qui peut entraver la transmission. Il s'agira dès lors de mettre en lumière le paradoxe selon lequel le rapport au savoir des enseignants et leur idéalisation de celui-ci, en même temps qu'il motive le choix de leur métier, peut être un obstacle à la transmission.

Le groupe d'analyse de pratiques pourrait être dès lors pensé, à partir de la notion de “cadre interne” de Catherine Henri-Ménassé (2011) comme un espace qui permettrait de transmettre une posture de non-savoir au sein de l'institution du savoir, de lâcher la certitude pour se saisir d'une posture d'incertitude plus propice à la transmission, en prenant en compte les risques fantasmés ou réels encourus par les professionnels lors d'un tel travail de remaniement.

Bibliographie :

BION W. R. (1962), Aux sources de l'expérience, Paris : PUF.

BLANCHARD-LAVILLE C. (2013), Au risque d'enseigner, Paris : PUF.

GIUST-DESPRAIRIES F. (2003) , La figure de l'autre dans l'école républicaine, Paris : PUF.

CLERC N. et AGOGUE M. (2015), La méta-analyse, espace transitionnel de trans-formation en formation de formateurs, Accompagnement des transitions professionnelles et dispositifs réflexifs en formation initiale et continue, Questions vives, N° 24.

HENRI-MENASSE C. (2011), Analyse de la pratique en institution, Scènes, jeux, enjeux, Toulouse : Eres.

REVAULT d'ALLONNES C. (1989), Psychologie clinique et démarche clinique, in La démarche clinique en sciences humaines, Paris

CO n°290 : ÉDUQUER A L'IMAGE : DEFIS ET APPORTS DE L'ENSEIGNEMENT D'HISTOIRE DES ARTS

Auteur.e.s : Anne LAUNOIS - Université de Nantes, France

Résumé :

L'enseignement d'histoire des arts, rendu obligatoire et généralisé à l'ensemble du système scolaire français il y a une dizaine d'années, a été associé à l'éducation à l'image. Présenté par ses promoteurs comme un moyen privilégié d'apprendre à décrypter les images afin de répondre au déferlement de celles que déverseraient la publicité et internet notamment, un des nombreux objectifs qui lui sont fixés est de permettre un rapport émancipé aux images, libre de toute fascination et manipulation. Mais s'il est vrai que l'éducation à l'image n'est pas l'apanage de l'histoire des arts puisqu'elle est partagée par de multiples disciplines, a quelle(s) condition(s) cet enseignement peut-il apporter une contribution spécifique à cette éducation, en tant qu'enseignement dit de « culture artistique partagée » ? Quelle conception de l'image véhicule-t-il, quel rapport à l'image encourage-t-il, et dans quelle mesure celui-ci peut-il être considéré comme émancipateur ? S'agit-il, à travers cet enseignement, d'apprendre à voir les images, ou d'apprendre à les lire, voire à y reconnaître un certain nombre de références culturelles ?

Comme nous le verrons, dans la mesure où c'est sur la base d'un postulat de défiance par rapport au potentiel dangereux des images sur ceux qui les reçoivent que repose cette mobilisation de l'histoire des arts dans l'éducation à l'image, cela peut encourager à y privilégier une approche des images d'art fondée sur la lecture et le décodage, selon une approche sémiologique, voire iconologique destinée à donner des outils et méthodes d'accès à leur signification. Or, cette conception de l'image, comme texte à déchiffrer - en elle-même très discutable - ne restreint-elle pas par là-même le potentiel éducatif de l'histoire des arts dans le cadre d'une éducation à l'image ? En effet, en tant qu'enseignement dit de « culture artistique partagée », censé articuler approche théorique et sensible de l'art, sa véritable contribution à l'éducation à l'image consiste peut-être davantage à dépasser une approche purement sémiologique des images, indexée sur la lecture et l'acquisition de codes, pour éduquer aussi à la dimension sensible du voir, qui n'est pas réductible à un savoir, ni à un lire. Mais que cela suppose-t-il quant à la manière de considérer l'image, et notamment l'image d'art ? Cela implique sans doute d'en reconsidérer le statut, et de ne pas la réduire à un objet offert à

la connaissance et à l'élucidation théorique, mais de prendre en considération sa dimension sensible dans le cadre d'une expérience esthétique. L'enjeu, pour l'histoire des arts, serait peut-être alors de contribuer à éduquer à l'image en préparant à faire face à sa « part obscure » (G.Didi-Huberman), et à ce qui échappe en partie à l'élucidation, mais n'en recèle pas moins une puissance de questionnement à exploiter.

Corpus : Ministère de l'Education Nationale : instructions officielles et programmes d'histoire des arts ; communications et rapports de l'Inspection Générale d'histoire des arts ; documents d'accompagnement de l'histoire des arts (fiches Eduscol…). Rapports annuels d'activité du Haut Conseil de l'Education artistique et culturelle.

Méthode et buts de la recherche : Cette communication s'inscrit en philosophie de l'éducation, et repose sur l'analyse des discours et textes institutionnels, ainsi que des débats ayant accompagné la mise en œuvre de l'enseignement d'histoire des arts. Il s'agira de mettre au jour quelles conceptions de l'éducation à l'image sont véhiculées par l'histoire des arts, enseignement pluridisciplinaire, et d'élucider le rapport à l'image qui leur est sous-jacent.

Eléments de discussion : Quels liens entre théorie de l'image et éducation à l'image ? Quelle articulation entre « sensé et sensible » ? Quelle(s) spécificité(s) de l'approche de l'image en histoire des arts par rapport aux autres enseignements ?

Bibliographie :

- Alloa, E. (et alii) (2017), Penser l'image. Comment lire les images, Dijon : Les Presses du réel.

- Boudinet, G. (2011), Enseigner l'histoire des arts : enjeux et perspectives. Journée de recherche « Sciences de l'éducation artistique, culture et musique », Université de Paris VIII, Paris : L'Harmattan.

- Chassey (de), E. (2011), Pour l'histoire de l'art, Arles : Actes Sud.

- Didi-Huberman, G. (1995), Ce que nous voyons, ce qui nous regarde, Paris : Editions de Minuit.

- Kerlan, A. (2004), L'art pour éduquer ? La tentation esthétique : contribution philosophique à l'étude d'un paradigme, Québec : Presses de l'Université de Laval

- Leroy, J.-L., Terrien, P. (dir.) (2014) L'enseignement de l'histoire des arts, Paris : L'Harmattan.

CO n°296 : PRATIQUES D'ECRITURE IMPLIQUEE DES ENSEIGNANT·E·S, POUR QUEL POUVOIR D'AGIR ?

Auteur.e.s : Geneviève TSCHOPP RYWALSKI - HEP Vaud, Suisse

Résumé :

Notre recherche doctorale porte sur la pratique d'écriture ordinaire ou narrative des enseignant·e·s en s'appuyant sur notre questionnement : *Qu'apporte l'écriture impliquée aux enseignant·e·s sur le plan du développement professionnel et du pouvoir d'agir en particulier et comment celle-ci s'est-elle mise en place et évolue-t-elle ?* La recherche en sciences de l'éducation s'est intéressée aux écrits dans un but de professionnalisation (Cros, Lafortune et Morisse, 2009 ; Crinon et Guigue, 2006) en particulier dans le champ de la formation. À notre connaissance, il n'existe pas d'études de cette pratique du journal chez les enseignant·e·s ; par ailleurs le lien entre ce genre d'écrit et le pouvoir

d'agir de l'écrivant·e·s (Clot, 2008) ne semble pas avoir été considéré. Nous faisons l'hypothèse que l'écriture journal de bord permet à ces personnes de sortir d'une possible sidération, de développer une capacité de penser et d'agir, de s'auto-réguler (Cosnefroy, 2010), de s'auto-accompagner et de "tenir" dans leur profession.

Les métiers de l'humain peuvent conduire à du mal-être et à de la vulnérabilité dans notre « société paradoxante » (De Gaulejac, 2017). Les enseignant·e·s sont aussi mis sous tension et certain·e·s inventent des stratégies pour retrouver ce sens mis en défaut (Roche, 2016). Parmi les attentes qui pèsent sur les enseignant·e·s figurent une pratique réflexive et une autonomie assumée. Au cours de leur formation initiale, la pratique réflexive (Perrenoud, 2001) est notamment stimulée par la forme écrite. Néanmoins, lors de leur carrière, ces professionnel·le·s semblent peu faire recours à cette écriture.

Qu'ont à nous apprendre les personnes qui ont intégré cette modalité d'écriture à leur pratique habituelle ?, Comment se déploie cette expérience et quelles significations accordent-elles à la stratégie mobilisée ? Nous approcherons l'expérience singulière des personnes qui ont intégré cette modalité d'écriture à leurs gestes professionnels par des entretiens de type biographique (Delory-Momberger, 2014) et des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2008). Ces narrations que nous recueillerons auprès d'enseignant·e·s des degrés primaires, du canton de Vaud en Suisse, nous permettront d'approcher et d'analyser la mise en place de ce genre d'écrit professionnel, leur développement et leur sens, comme le processus-même de cette écriture et de ses effets.

Plusieurs cadres de références ont été retenus pour éclairer notre recherche. Nous pointerons quatre champs de compréhension :

– en premier lieu le champ de l'analyse et de la clinique de l'activité, avec un regard spécifique sur le pouvoir d'agir (Clot, 2008) ;

– en deuxième lieu le modèle de l'activité triadique (Bandura, 2003) et celui des conceptions de l'apprentissage (Charlier, 1998), particulièrement par l'approche des liens entre dispositifs de formation, dispositions des apprenants et environnement, pour approcher le pouvoir de formation de la personne (Clénet, 2013; Pineau, 2006) et le développement professionnel (Jorro et Wittorski, 2013; Korthagen, 2017) ;

– en troisième lieu la salutogenèse (Antonovsky, 1993), spécifiquement les « ressources de résistance générales » et le « sentiment de cohérence » (Antonovsky, 1987) et les apports de la psychologie positive au niveau du bien-être au travail quant aux ressources de la personne et de l'environnement (Martin-Krumm, Shaar et Tarquinio, 2013 ; Lecomte, 2014 ; Shankland, 2014) ;

– enfin en quatrième lieu les recherches en sciences de l'éducation sur la pratique d'écriture, celle du journal (Hess, 2006, 2011 ; Lejeune, 2003, 2011), le développement de cette écriture, ses fonctions (Jorro, 2004), le rapport à l'écriture (Barré-de Miniac, 2002).

Notre communication découvrira une partie de ces apports conceptuels et de notre revue de littérature en lien avec notre problématique et dépliera notre méthodologie de recherche et d'analyse. Quelques premiers résultats seront esquissés.

Bibliographie :

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (trad. J. Lecomte). Bruxelles : De Boeck.

Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé: perspectives en formation d'adultes. *Savoirs, 2*(23), 9-50. Repéré à DOI 10.3917/savo.023.0009

Crinon, J. et Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie, 156*, 117-169.

Hess, R. (2010). *La pratique du journal. L'enquête au quotidien* (1ère édition 1998). Paris : Téraèdre.

Jorro, A. (2004). Parole, récit et écriture : les arcanes de la professionnalisation. *Questions Vives, 4*, 1-13. halshs-00112389

CO n°299 : LE ROLE DES CONNAISSANCES PREALABLES ET DES CAPACITES VISUO-SPATIALES DANS L'ANALYSE CINEMATIQUE D'UNE REPRESENTATION STATIQUE.

Auteur.e.s : Olga KASATKINA - LaRAC, France

Résumé :

Les outils graphiques sont inhérents à l'enseignement scientifique et technique. Des connaissances du code et du domaine d'application sont nécessaires pour les construire et les comprendre. Très divers, ils sont enseignés dès le collège ; puis, différentes spécialisations amènent les ingénieurs à travailler plus régulièrement avec un nombre réduit d'outils graphiques. Cependant, ils peuvent être confrontés à des moyens de représentation moins proches de leur quotidien et se pose alors la question des connaissances préalables pour la compréhension. Quelles connaissances jouent un rôle crucial dans la compréhension des représentations ? S'agit-il de celles relatives au domaine d'application ou de celles relatives au code ?

Nous proposons d'étudier le schéma cinématique dont la fonction est d'exprimer les mouvements d'un mécanisme donné par les représentations graphiques des liaisons cinématiques. Pour des acquis de type fonctionnel, considérés comme les plus pertinents pour les ingénieurs (Andreucci, Froment & Vérillon, 1996), il est nécessaire de réunir des éléments correspondant au modèle SAI (Situation d'Activité Instrumentée) (Rabardel, 1995). Les éléments du modèle associés à l'instrument sémiotique correspondent aux connaissances relatives au code et aux fonctions du schéma cinématique ainsi qu'aux connaissances dans le domaine d'application (cinématique).

La capacité de construire des modèles mentaux dans l'espace à partir des schémas plans a été étudiée par Kozhevnikov, Motes, Hegarty (2007). Ils montrent que la performance en résolution de problèmes cinématiques de participants néophytes en physique dépend de leurs capacités visuo-spatiales alors qu'elles ne prédisent pas la performance des participants ayant connaissances conceptuelles développées. Cependant, des études en didactique de la physique nous renseignent sur la nécessité d'un entrainement spécialisé à la lecture des schémas (Vezin, 1972) et sur l'importance donnée aux niveaux d'étude des élèves pour la construction de la signification des représentations sémiotiques (Bécu-Robinault, 2015).

L'étude menée s'attache donc à étudier le rôle des connaissances du domaine et du code ainsi que celui des capacités visuo-spatiales dans la compréhension du mouvement de mécanismes représentés par le schéma cinématique statique, en fonction du niveau d'études des sujets.

Nous avons construit un test de compréhension des mouvements des mécanismes représentés par un schéma cinématique ainsi qu'un test de connaissances préalables sur le contenu cinématique et sur le code du schéma cinématique. Pour tester les capacités visuo-spatiales, nous avons mobilisé le

Surface Development Test (Ekstrom, French, Harman & Dermen, 1976). 132 étudiants en métiers d'ingénierie (de niveau BAC+2 et BAC+5) ont participé à l'expérience.

L'analyse montre des différences significatives. Les étudiants en BAC+2 présentent un meilleur niveau de connaissances du code du schéma cinématique, alors que les étudiants de BAC+5 présentent un score plus élevé en capacités visuo-spatiales. L'analyse des corrélations montre des corrélations significatives pour le score de compréhension des mouvements des mécanismes avec les connaissances en code du schéma cinématique et avec les capacités visuo-spatiales. Les connaissances en cinématique ne présentent pas de lien avec les scores de compréhension des schémas.

L'étude menée nous permet d'apporter des précisions sur le rôle des connaissances préalables dans la compréhension des représentations graphiques. Nous pouvons préciser que pour des sujets familiarisés au domaine d'application, les connaissances du code sont toujours en lien avec les performances d'analyse cinématique. De plus, les capacités visuo-spatiales y sont également liées, même pour des étudiants ayant des connaissances approfondies dans le domaine.

Bibliographie :

Andreucci, C., Froment, J. P., & Verillon, P. (1996). Contribution à l'analyse des situations d'enseignement/apprentissage d'instruments sémiotiques de communication technique. *Aster, 23,* 185-215.

Bécu-Robinault, K. (2015). *Un cadre épistémo-sémiotique pour concevoir des séances et analyser des pratiques d'étude et d'enseignement de la physique.* Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Toulouse Jean Jaurès.

Ekstrom, R. B., French, J. W., Harman, H. H., & Dermen, D. (1976). Manual for kit of factor-referenced cognitive tests. *Princeton, NJ: Educational testing service.*

Kozhevnikov, M., Motes, M. A., & Hegarty, M. (2007). Spatial visualization in physics problem solving. *Cognitive Science, 31*(4), 549-579.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains* (p. 239). Armand Colin.

CO n°300 : PROBLEMATISATION DANS UNE SEQUENCE FORCEE EN SCIENCES AU CYCLE 3 : QUELS MALENTENDUS SCOLAIRES ?

Auteur.e.s : Hanaà CHALAK, Philippe BRIAUD - Université de Nantes ESPE, CREN, France

Résumé :

Les séquences « forcées » (Orange, 2010), construites au fur et à mesure par une équipe de recherche formée d'enseignants et de chercheurs et mises en place dans les travaux sur la problématisation, mobilisent des cadrages didactiques spécifiques. Par exemple, le recours à des « caricatures[1] », construites à partir des productions de groupe des élèves et proposées à tous après le débat scientifique, constitue un dispositif d'aide à la problématisation pour apprendre des savoirs raisonnés (Chalak, 2016). Un travail oral et/ou écrit sur ces caricatures conduit les élèves à explorer les possibles pour les délimiter et garder une trace des argumentations construites pour critiquer les modèles explicatifs présentés (Orange, 2012 ; Chalak, 2016). D'autres cadrages caractérisent ces

séquences comme le travail sur un problème explicatif, la mise en place d'un débat et l'élaboration d'une trace écrite problématisée en passant par le classement des raisons, l'identification des nécessités et la recherche de la solution (ibid.). Cependant, les recherches en sociologie de l'éducation (Bonnéry, 2009 ; Bautier & Rayou, 2013, etc.) montrent qu'un cadrage « flou » des activités pourrait générer des malentendus scolaires et des inégalités d'apprentissage chez certains élèves. Ces inégalités peuvent se produire de façon passive quand le dispositif requiert des prédispositions ou active quand les élèves sont exposés inégalement à l'apprentissage (Bonnéry, 2009). Les difficultés pointées par ces chercheurs interrogent nos travaux sur l'apprentissage par problématisation et l'effet des cadrages imposés par les séquences forcées. Dans quelle mesure les séquences forcées pour cadrer les activités des élèves dans des apprentissages par problématisation pourraient-elles être porteuses de malentendus ? Nous avons, lors d'un précédent travail (Chalak & Briaud, 2018), analysé des entretiens individuels semi-directifs de quatre élèves suite à une séquence forcée au cycle 3 sur la respiration et l'approvisionnement du sang en oxygène. L'objectif de ces entretiens était d'identifier le degré de compréhension par les élèves, du dispositif didactique mis en place. Cette étude nous a permis de repérer des malentendus du contrat didactique. En effet, nous avons constaté que le rôle des différentes étapes n'était pas bien compris par les élèves alors que leurs objectifs ont bien été explicités par l'enseignante lors des séances. Ils considèrent les caricatures comme un exercice pour tester leurs connaissances alors qu'elles devaient leur permettre d'argumenter. La focalisation des élèves sur la solution semble être un obstacle à l'apprentissage visé alors que la séquence avait pour but de dépasser cette focalisation. Dans cette communication, nous proposons de poursuivre cette analyse avec celle des productions individuelles (écrites ou orales) des mêmes élèves au fil des séances afin de mettre en relation les savoirs qu'ils mobilisent et ce qu'ils en disent après la séquence. Nous analysons précisément les écrits individuels ainsi que les échanges où sont impliqués ces élèves dans les débats. L'étude de leur activité argumentative nous permet d'observer les mouvements qui s'opèrent sur les objets de leur discours. Pour cela, nous mobilisons les propositions de Jaubert et Rebière (2000) et des méthodologies mises au point par Fillon et al. (2004) pour analyser les débats scientifiques en classe. Les outils du cadre théorique de la problématisation (espace de contraintes, étude des nécessités construites) seront aussi mobilisés dans ces analyses. La comparaison entre ces résultats et ceux obtenus suite aux entretiens des élèves nous permettra d'avancer dans l'étude des malentendus déjà identifiés.

[1] Les caricatures sont obtenues par simplification des explications issues des productions de groupes d'élèves. Elles sont accompagnées d'un tableau qui demande aux élèves de préciser par écrit si les explications proposées peuvent ou non fonctionner et pourquoi.

Bibliographie :

Bautier, É., & Rayou, P. (2013). Les inégalités d'apprentissage programmes, pratiques et malentendus scolaires. Paris : Presses universitaires de France.

Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. Revue française de pédagogie, 167, 13-23.

Chalak, H. (2016). Outils d'aide à la problématisation : l'utilisation des caricatures autour du magmatisme des zones de subduction en terminale S. Recherches en didactique des sciences et des technologies RDST, 14, 63-94.

Chalak, H. & Briaud, Ph. (2018). Problématisation et malentendus sociocognitifs dans une séquence forcée sur la respiration au cycle 3. Colloque des 10ème rencontres scientifiques de l'ARDiST, Saint-Malo, 27-30 mars 2018.

Fillon, P., Orange, C., Peterfalvi, B., Rebiere, M. & Schneeberger, P. (2004) Argumentation et construction de connaissances en sciences. In J. Douaire (ed.) Argumentation et disciplines scolaires (p. 203-247). Paris: INRP.

Jaubert, M. & Rebière, M. (2000). Observer l'activité langagière des élèves en sciences. Aster, 31, 173-194. Lyon : INRP-ENS.

Orange, C. (2010). Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier d'enseignant. Recherches en éducation, hors-série nº 2, 73-85.

Orange, C. (2012). Enseigner les sciences. Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe. Bruxelles : De Boeck.

CO n°301 : CONCEPTIONS DU PROFESSEUR D'EPS CHEZ DES FORMATEURS ET SAVOIRS A TRANSMETTRE EN STAPS.

Auteur.e.s : Youcef ALANBAGI - UFR STAPS PARIS DESCARTES, France

Résumé :

La formation des enseignants d'EPS est marquée historiquement par les tensions entre les orientations professionnelles et universitaires depuis la création des UER EPS. Elle est l'objet de débats entre savoirs théoriques et savoirs pratiques. Notre communication aborde de façon originale la formation des professeurs d'EPS au Certificat d'aptitude au professorat d'EPS (CAPEPS) du point de vue des formateurs STAPS. À partir de la théorie mathématique de Condorcet, nous décryptons leurs réponses de formateurs impliqués dans ces masters en STAPS. Il s'agit d'y vérifier une cohérence éventuelle en ce qui concerne la définition du professeur d'EPS, au sortir de sa formation diplômante. Cette communication montre que la formation initiale relève d'un compromis entre discours scientifique et formation pratique, c'est-à-dire entre les tenants d'une préparation exclusivement centrée sur la réussite des épreuves du concours et les partisans d'une formation professionnalisante, soit entre la transmission de savoirs scientifiques et celle des gestes professionnels.

Bibliographie :

Alanbagi Y., Carlier G., Mikulovic J. (2014). Identités professionnelles des formateurs d'enseignants d'EPS en UFR STAPS lors de l'année de préparation au CAPEPS. Recherches en éducation, n° 20, p. 97-115.

Alanbagi Y. (2012). Typologie des formateurs préparant au métier de professeur d'éducation physique et sportive. Complexité des rapports théorie/pratique dans la formation en Sciences et techniques des activités physiques et sportives. Thèse de doctorat en STAPS. Caen : Université de Caen Basse-Normandie.

Amade-Escot C., Leutenegger F., Schubauer-Leoni M.-L. (coord.) (2014). Interactions entre recherches en didactiques et formation des enseignants. Questions de didactique comparée. Besançon : PUFC.

Barbier J.-M. (2013). Un nouvel enjeu pour la recherche en formation : entrer par l'activité. Savoirs, n° 33, p. 9-22.

Brière-Guenoun F. (2011). Perspectives pour la conception d'outils de formation reposant sur l'analyse des praxéologies disciplinaires et didactiques en EPS. eJRIEPS, n° 24, p. 77-95.

Brière-Guenoun F., Verscheure I. (2010). De l'observation des pratiques d'enseignement à l'analyse des savoirs professionnels : Étude de cas en éducation physique et sportive. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.

Carlier G., Borges C., Clerx, M., Delens C. (coord.) (2012). Identité professionnelle en éducation physique. Parcours des stagiaires et enseignants novices. Louvain-la Neuve : PUL.

Condorcet M. J. A. de Caritat (marquis de) (1986) [1785]. Essai sur l'application de l'analyse à la probabilité des décisions. Rendues à la pluralité des voix. Paris : Hermann.

Cizeron M. (2013). Du savoir à l'activité : la supervision active et le guidage des apprentissages en éducation physique et en sport. Note de synthèse en vue de l'obtention d'une Habilitation à diriger des recherches (74e section du CNU). Clermont-Ferrand II, Université Blaise Pascal.

Jobert G. (2002). La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale. In M. Altet, L. Paquay, P. Perrenoud (dir.). Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ? Bruxelles : De Boeck, p. 247-260.

Léziart Y. (2010). Les rapports entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques : pour un dépassement des rapports établis. eJRIEPS, n° 20, p. 48-63.

Pérez-Roux T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants : Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? Recherches & Éducations, n° 7, p. 69-84,

Pérez-Roux T. (2011). Identité(s) professionnelle(s) des enseignants : les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité. Paris : Éd. EPS.

Poggi M.-P., Brière F. (2015). L'agir enseignant à l'interface du sociologique et du didactique. eJRIEPS, n° 34, p. 90-114.

Quidu M. (2012a). Les STAPS face à la pluralité théorique. Sarrebruck : Éds Universitaires Européennes.

Vandercleyen F., Boudreau P., Carlier G., Delens C. (2012). Construction d'une identité professionnelle en tension chez des enseignants-stagiaires en éducation physique. In G. Carlier, C. Borges, M. Clerx C., Delens (coord.). Identité professionnelle en éducation physique. Parcours des stagiaires et enseignants novices. Louvain-la-Neuve : PUL, p. 61-77.

CO n°303 : ARGUMENTATION ET NUMERIQUE A L'ECOLE : QUELS APPORTS POSSIBLES POUR DES JEUNES AYANT DES TROUBLES DU COMPORTEMENT ?

Auteur.e.s : Capucine HUET (1), Sylvie CANAT-FAURE (2), Manuel BÄCHTOLD (3) - (1)Doctorante au LIRDEF, France, (2)PU à l'UPVM3, France, (3)MC à l'UM, France

Résumé :

Le projet de recherche présenté dans cette communication se situe dans le champ de l'inclusion scolaire et des besoins éducatifs particuliers, et porte sur un public adolescent ayant des troubles du comportement, des apprentissages et/ou du langage. Depuis 2005, la responsabilité d'accueillir et de penser des parcours cohérents pour ces jeunes n'incombe plus seulement à l'éducation spéciale mais également à l'éducation Nationale. Plus précisément, ce projet vise à étudier l'apport possible du numérique pour favoriser l'apprentissage de l'argumentation de ces jeunes.

A cette fin, nous développons une approche transdisciplinaire qui combine une approche clinique du pédagogique avec une approche didactique de l'argumentation. L'approche clinique du pédagogique articule une écoute de type clinique, une analyse des obstacles psychopédagogiques et la construction de propositions de médiations qui visent à faire passer l'enfant d'une rive en friches scolaires à une rive où le désir d'apprendre et la pensée sont possibles (Boimare, 1999). L'approche didactique de l'argumentation articule conception et analyse de dispositifs didactiques mis en œuvre en classe qui visent à développer les compétences des élèves à argumenter. Soulignons que l'argumentation dans le contexte scolaire peut être envisagé selon deux perspectives (Schwarz & Baker, 2017) : « apprendre à argumenter » - l'argumentation comme un objectif d'apprentissage - et « argumenter pour apprendre » - l'argumentation comme un moyen pour favoriser l'apprentissage des connaissances. Afin de travailler l'argumentation en classe, la pratique du débat semble constituer une situation didactique appropriée (Simonneaux & Simmoneaux, 2005; Kuhn et al., 2016). A cet égard, il existe différentes modalités possibles de débat et les outils numériques offrent de nouvelles perspectives (Clark & Sampson, 2008 ; Schwarz & Baker, 2017). En outre, dans une optique psychanalytique,le débat numérique pourrait occuper une fonction transitionnelle (Rinaudo, 2010).

L'objectif du projet est de mettre en œuvre et d'analyser les conditions qui favorisent le passage d'une pensée troublée vers une pensée argumentée. Nous portons notre attention sur les situations relationnelles et langagières, donc affectives, qui sont en jeu dans le contexte pédagogique. Comment accompagner chez ces jeunes le développement des relations à soi, aux autres et aux savoirs ? Il s'agit de penser des outils de médiation vers les autres et plus largement vers la culture, qui favorisent la maîtrise du langage, d'une pensée argumentée et l'apprentissage des savoirs. Dans le cadre de notre projet, nous mettons en œuvre dans une classe ITEP externalisée un ensemble de huit séquences centrées sur un débat numérique au cours d'une année scolaire et nous analysons ses effets sur les comportements et les apprentissages des jeunes.

Nos questions de recherche principales sont les suivantes : L'outil numérique peut-il atténuer les difficultés affectives et scolaires de ces jeunes dans leur rapport aux autres et au savoir, et devenir un outil de médiation pédagogique ? Le débat numérique leur permet-il de développer une pensée argumentée ? Le dispositif didactique proposé - centré sur un débat numérique pour développer les compétences argumentatives - permet-il de (ré)investir des espaces transitionnels ? Si oui, dans quelles conditions ? Et peut-on les transposer à d'autres situations pédagogiques ?

Au regard de nos premiers résultats, le support numérique présente des avantages ludiques et motivationnels qui semblent permettre aux jeunes de se mobiliser psychiquement et cognitivement et d'éviter des situations de « gel » de la pensée. En outre, le rapport à leurs productions écrites semble plus tolérable. Enfin, les jeunes développent des stratégies de communication, de négociation et de collaboration, visibles dans leurs échanges oraux et gestuels : vers des dynamiques argumentatives ?

Bibliographie :

Boimare, S. (1999). L'enfant et la peur d'apprendre. Paris : Dunod.

Clark, D. & Sampson, V. (2008). Assessing Dialogic Argumentation in Online Environments to Relate Structure, Grounds, and Conceptual Quality. Journal of Research in Science Teaching, 45(3), 293-321.

Kuhn, D. , Hemberger, L. & Khait, V. (2016). Argue with me: developing thinking and writing through dialog. Bronxville, NY: Wessex Press.

Rinaudo, J.-L. (2011). TIC, éducation et psychanalyse. Paris : L'Harmattan.

Schwarz, B. & Baker, M. (2017). Dialogue, argumentation and education: history, theory and practice. New York: Cambridge University Press.

Simonneaux, L., & J. (2005). Argumentation sur des questions socioscientifiques. Didaskalia, 27, 79-108.

CO n°304 : PREVENTION DES VIOLENCES SEXUELLES AU COLLEGE : ACCOMPAGNER ET EVALUER LA MISE EN ŒUVRE D'UNE BOITE A OUTILS DANS LE CADRE D'UNE RECHERCHE-INTERVENTION

Auteur.e.s : Dominique BROUSSAL, Véronique BEDIN - Université Toulouse Jean Jaurès, France

Résumé :

Cette communication rend compte d'une recherche-intervention (Marcel, 2015 ; Mérini & Ponté, 2008) visant à accompagner la mise en œuvre d'une boîte à outil de prévention des violences sexuelles. Conduite à la demande du Centre de Ressources pour les Intervenants auprès des Auteurs de Violences Sexuelles du Languedoc Roussillon (CRIAVS-LR), organisme responsable de la conception de la BOAT, cette recherche-intervention (R-I) avait un double objectif :
accompagner les intervenant.e.s dans leur appropriation des fiches pédagogiques proposées dans la BOAT,
évaluer la pertinence de l'outil au regard de son utilisation ainsi que de sa réception par les élèves.

Les fiches qui composent la BOAT ont été préalablement validées par un « Comité de Réflexion Outils Prévention » (CROP) et expérimentées auprès de groupes témoins. Dans la phase qui nous concerne ici, le CRIAVS-LR avait pour projet de tester l'utilisation de cet outil par des professionnel.le.s non spécialistes de la prévention, ceci afin d'envisager d'éventuelles adaptations ou améliorations, aussi bien concernant les fiches que les actions de formation que le CRIAVS-LR met en place. Le Centre de Ressources a sollicité à cette fin l'appui de chercheur.e.s en sciences de l'éducation.

Afin de conduire cette évaluation, la démarche de R-I a mobilisé différentes modalités de recueil de données et de validation : observation participante lors d'une formation organisée à destination

des professionnel.le.s, filmage de séances de prévention en classes de 6ème et de 5ème, autoconfrontations avec les animateur.trice.s, focus groups réalisés avec les élèves, restitution intermédiaire auprès des concepteurs (CRIAVS-LR) et usagers (infirmier.ère.s, assistantes sociales, enseignant.e.s de deux collèges héraultais). Ces différents matériaux ont nourri la démarche de référentialisation (Figari & Remaud, 2014) du dispositif global.

Tout en nous appuyant sur un certain nombre de résultats relatifs aux pratiques des intervenant.e.s, au vécu ainsi qu'aux acquis des élèves, nous nous interrogeons plus précisément sur la compatibilité entre la forme collaborative (Desgagné, 1997) de la démarche empruntée et les principes de la démarche évaluative lorsqu'elle est intégrée à une démarche de R-I (Marcel & Bedin, 2018). Nous nous intéressons aux effets de la participation des membres du CRIAVS, à la fois concepteur.trice.s de l'outil, commanditaires de l'évaluation et partenaires de la recherche, lors des différentes étapes du processus ; partie prenante tout au long de la démarche, ils ont joué un rôle décisif à certains moments-clefs. Ce qui pourrait être considéré comme un biais, au regard des différentes influences qui ont pu s'exercer à la fois sur les intervenant.e.s et sur les chercheur.e.s, ne peut-il s'envisager, a contrario et de façon positive, comme un facteur favorisant la dynamique de régulation ? Leur connaissance technique du sujet, leurs potentialités opérationnelles et leur implication dans le contexte décisionnel local ont notamment facilité la mise en œuvre de la recherche-intervention, sous la responsabilité scientifique du chercheur-intervenant mandaté pour la concevoir et la conduire. Nous nous questionnons plus largement sur les infléchissements éventuels que la perspective évaluative – sous des conditions à expliciter – serait susceptible de produire sur une conception émancipatrice de la R-I, et ce dans un contexte où de nombreuses demandes d'intervention intègrent cette visée.

Bibliographie :

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

Figari, G., & Remaud, D. (2014). Méthodologie d'évaluation en éducation et formation ou l'enquête évaluative. Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Marcel, J., & Bedin, V. (2018). Contribution à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation de la Recherche-Intervention. Phronesis, vol. 7 (1), 79-91. https://www.cairn.info/revue-phronesis-2018-1-page-79.htm.

Marcel, J.-F. (Éd.). (2015). La recherche-intervention par les Sciences de l'éducation - Accompagner le changement. Dijon, France: Educagri.

Mérini, C., & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. Savoirs, 2008/1(16), 77-95.

CO n°314 : CACHE-CACHE DANS L'INVISIBLE DU TRAVAIL ENSEIGNANT : CE QUI AMENE LES ENSEIGNANTS A CONSTRUIRE OU UTILISER UN TYPE DE SUPPORT DE COURS PLUTOT QU'UN AUTRE.

Auteur.e.s : Thibault COPPE (1), Stéphane COLOGNESI (1), Mathias DECUYPERE (2), Virginie MÄRZ (1) - (1)UCLouvain, Belgique, (2)KUL, Belgique

Résumé :

Après leur formation initiale, les enseignants se retrouvent seuls face à leurs classes avec comme bagage pour construire les activités pour les élèves les outils de la formation. Ceux-ci ne proposant que des visions « découpées » de l'année scolaire à mener (car ils sont liés à un apprentissage spécifique ou ils sont issus de stages qui couvrent entre deux et cinq semaines), les novices se tournent bien souvent vers des supports déjà construits, comme un manuel scolaire édité ou des séquences créées par leurs collègues. Parfois, mobilisés par la liberté pédagogique qu'ils reçoivent tout à coup, ils choisissent de construire les planifications eux-mêmes et/ou réagencent des documents pour les adapter et en faire des supports qui leur correspond (Leroyer, 2013).

Cette diversité de pratiques amène à se poser la question de ce qui conduit un enseignant à travailler avec un type de support plutôt qu'un autre ou à en construire plutôt qu'à utiliser ceux qui sont proposés sur le marché. Ainsi, cette communication propose une analyse de la face cachée du travail enseignant, le moment où il réalise ses supports de cours, en nous inscrivant dans une approche épistémologique peu courante dans les sciences de l'éducation, inspirée de l'*Actor-Network Theory* (Callon, 1986 ; Latour, 1992 ; Law 2009). En effet, alors que bon nombre d'études s'intéressent aux supports de cours selon une perspective historique ou didactique nous avons fait le parti d'une recherche qui s'ancre dans une réflexion non humaniste, non centrée uniquement sur les choix humains et les phénomènes collectifs en cherchant à rendre son importance à la matérialité et à la description au service de la compréhension du phénomène étudié.

Notre question de recherche est donc la suivante : « Qu'est-ce qui amène les enseignants à construire ou utiliser un type de support de cours plutôt qu'un autre ? ». Pour y répondre, nous avons réalisé une étude multicas en suivant six enseignants de mathématiques, répartis dans les profils de *concepteurs*, *adaptateurs* et *utilisateurs* (Leroyer, 2013). Des entretiens semi-directifs ont été conduits de manière à faire surgir leurs pratiques et la justification de celles-ci. Nous avons appliqué une analyse de contenu (Miles & Huberman, 1994) aux propos ainsi recueillis, qui nous a permis d'aboutir à une modélisation qui met en évidence tous les éléments qui jouent un rôle dans la formalisation des supports de cours. Nous avons également mis en évidence que le type de fonctionnement de l'enseignant (concepteur, adaptateur ou utilisateur, Leroyer, 2013) joue un rôle sur le processus de préparation des supports de cours.

Dans le cadre de notre communication, nous présenterons successivement : (1) les cadres théoriques qui fondent notre réflexion: les types de fonctionnement des enseignants lors de la préparation des supports (Leroyer, 2013), la théorie de la *genèse documentaire* (Geudet & Trouche, 2008), et l'*Actor-Network Theory* (Callon 1986; Latour, 1992; Law, 2009) ainsi qu'une articulation de ceux-ci dans un modèle nouveau ; (2) un bref aperçu des choix méthodologiques et (3) les principaux résultats en présentant le modèle auquel nous sommes arrivés, les manières dont nos différents cas ont fonctionné ainsi que les facteurs principaux qui influencent les prises de décision d'utilisation / de construction de supports.

Au final, les résultats de cette étude amènent une réflexion sur la professionnalité des enseignants au travers de la compétence attendue de préparation du support pédagogique. Ils questionnent l'insertion dans une équipe avec ses fonctionnements et l'impact de la pression informelle de la collégialité. Ils permettent aussi de mener une réflexion sur la légitimité du manuel scolaire et la formation à l'utilisation des ressources documentaires en formation initiale des enseignants.

Bibliographie :

Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*, London : Routledge.

Gueudet, G., & Trouche, L. (2008). Du travail documentaire des enseignants : génèses, collectifs, communauté – Le cas des mathématiques. *Éducation & didactique, 2*(3), 7-34. Retrieved from https://educationdidactique.revues.org/342

Hélou, C., & Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. *Recherche et formation, 57*(1), 65-78. Retrieved from http://rechercheformation.revues.org/833

Lantheaume, F. (2010). Dimensions clandestines du travail des enseignants : des ressources face aux épreuves de la sur-prescription ? In *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et formation (AREF)*, Genève : AREF.

Latour, B. (2005). *Changer la Société, refaire de la sociologie*. Oxford : Oxford Université Press.

Leroyer, L. (2013). Le rapport au support dans le travail de préparation en mathématiques des enseignants du premier degré. *Éducation et didactique, 7*(1), 147-164. Retrieved from http://educationdidactique.revues.org/1608

Sørensen, E., (2009). *The Materiality of Learning – Technology and Knowledge in Educational Practice*. New York : Cambridge Université Press.

CO n°326 : L'AMENAGEMENT DE LA CLASSE, UN OUTIL PEDAGOGIQUE COLLABORATIF.

Auteur.e.s : Laure BAMPI - Doctorante, France

Résumé :

PROBLEMATIQUE / L'époque moderne en architecture permet dès 1900 (Curtis, 1982), l'institution de formes dites rationnelles, privées d'ornements ostentatoires. Inspirée des édifices industriels, projetés pour une fonction donnée, cette architecture rationnelle est le fondement de notre architecture contemporaine. En 1924, Le Corbusier introduisait la seconde édition de son ouvrage Vers une architecture en ces termes : « L'architecture s'occupe de la maison, de la maison ordinaire et courante, pour hommes normaux et courants. Elle laisse tomber les palais. Voilà un signe du temps. » (Le Corbusier, 1923) Le confort, la rationalité et la fonctionnalité des édifices sont donc des principes fondamentaux de l'architecture moderne. Si ces principes sont référencés dans des ouvrages aussi différents que Les dix livres d'Architecture de Vitruve (-26 AEC), Les quatre livres de l'Architecture d'Andrea Palladio (1570), Vers une Architecture de Le Corbusier (1923) ou Imaginer l'évidence d'Alvaro Siza (1998) c'est sans doute parce que « chaque bâtiment produit une impression déterminée de sérieux, de tristesse ou bien de gaité, d'amabilité, une gamme complète de Stimmung.[1] » (Wölfflin, 1886, p.23). L'architecture véhicule des émotions et il est possible, par sa connaissance et sa pratique, d'en maitriser la portée. Ainsi l'architecture, en se mettant au service de l'individu, peut être un facteur d'amélioration de ses conditions de vie et de travail (Wright, 1953).

Dans son œuvre Les dix livres d'Architecture, Vitruve expose que « Ceux qui se sont appliqués des leur jeune âge à l'étude des différentes sciences le reconnaissent aisément aux convenances qu'ils remarquent entre certaines choses communes à toutes les sciences, dont l'une sert à apprendre l'autre plus facilement. »(-24) Il introduit la qualité scientifique de l'architecture, illustrant l'efficacité pédagogique d'un apprentissage par l'interdisciplinarité. La pratique collaborative de l'architecture en milieu scolaire pourrait-elle être un facteur d'apprentissage ?

CORPUS / Cet projet, commencé en décembre 2016 pour deux ans, réunit les acteurs des écoles et collèges des réseaux REP et REP + et les enseignants chercheurs de l'ESPE. Le public concerné est constitué de 23 enseignants d'un collège en REP+ de Marseille ; quatre enseignant-chercheurs de l'ESPE et diverses classes du collège.

Dans un premier temps, un état des lieux architectural de la salle de classe a été établi et servira de base de travail aux chercheurs, aux enseignants et aux élèves. Une phase d'échanges entre chercheurs, enseignants et élèves dans le cadre des conseils coopératifs permettront de hiérarchiser les éléments fonctionnels de cet espace dédié. Des ateliers de mise en pratique viendront illustrer les échanges entre chercheurs, enseignants et élèves, ils auront pour finalité la réalisation à moindre cout, de solutions architecturales adéquates.

L'objectif du projet est d'accompagner la mise en œuvre de l'apprentissage collaboratif par un agencement adapté au travail individuel et collectif dans un même local.

Le projet propose trois étapes majeures (en deux ans): Etape 0) Diagnostic des pratiques existantes au sein de l'institution et des enseignants impliqués ; Collecte des attentes des enseignants et de l'institution. Etape I) Partages de contenus et de ressources par l'équipe de recherche ; Suivi et accompagnement en équipe enseignants/chercheurs du projet avec l'adoption de certains modèles collaboratifs dans la classe. Etape II) Mise en pratiques de projet avec mise en œuvre des solutions architecturales retenues ; Analyse des données, évaluation et restitution aux enseignants.

[1] (Laissé volontairement dans le texte par le traducteur) : évocation, ambiance, état d'âme.

Bibliographie :

Connac, S. (2016). Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école : ESF Editeur.

Curtis W.J.R. (1982). L'architecture moderne depuis 1900, Paris, Phaidon.

Gasparini, R. (2007). Anthropologie de l'école. Ethnologie française, n°4, disponible en ligne : http://lectures.revues.org/525, consulté le 24 novembre 2017.

Le Corbusier, (1923). Vers une architecture, Paris, Arthaud.

Mager, R. F. (2005). Comment définir des objectifs pédagogiques. Paris : Dunod.

Palladio, A. (1570). Les quatre livres de l'Architecture, Paris, Freart de Chambray.

Prina, F. (2008). Comment regarder… l'architecture, Milan, SIAE.

Siza, A. (1998). Imaginer l'évidence, Marseille, Parenthese.

Van der Maren,J.M. (2003). La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Violet Le Duc, A. (1868). Dictionnaire raisonné de l'architecture française du XIe au XVIe siècle, 10 vol, Paris, Bance Morel.

Vitruve, M. (-24 AEC). Les dix livres d'Architecture, Paris, Errance.

Wölfflin, H. (1886). Prolégomènes à une psychologie de l'architecture, Grenoble, Edition de la Villette.

Wright, F.L. (1953). L'avenir de l'architecture, Condé sur Noireau, Corlet.

CO n°327 : VERS UNE ECOLE INCLUSIVE : PRATIQUES COLLABORATIVES ET PROCESSUS DE CONSTRUCTION DU COLLECTIF « PARENTS-ECOLE » EN CLASSE PASSERELLE

Auteur.e.s : Liliane PELLETIER - Université de La Réunion, Réunion

Résumé :

Dans le paysage éducatif français, la Classe Passerelle (C.P) est une classe originale, localisée dans une école maternelle, située dans un milieu socialement défavorisé. Dispositif relevant de l'autorité de l'Inspecteur de l'Education Nationale, il cible l'accueil des enfants de 2 à 3 ans n'ayant pas fréquenté préalablement une structure d'accueil collectif de la petite enfance. Le caractère inédit réside dans l'accompagnement des enfants, assuré par une équipe de spécialistes de la petite enfance à des degrés divers (Enseignant, Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles et Educateur de Jeunes Enfants), à laquelle se joignent les parents des enfants inscrits en C.P. Bien qu'historiquement, la particularité de faire travailler ensemble des professionnels appartenant à divers corps de métiers figure parmi les spécificités de l'école maternelle française, pour autant, la collaboration ne se décrète pas et le partenariat Ville-Ecole est assurément complexe (Vasse, 2008). En C.P., s'ajoute la Caisse d'Allocations Familiales dans cette équipe multi-partenariale, complexifiant encore le processus. Enfin, le travail collectif et la coéducation sont des injonctions institutionnelles depuis de nombreuses années. Nous les considérons ici comme conditions à la mise en place de l'école inclusive (Thomazet et al., 2014a).

C'est dans ce contexte que nous présentons les premiers résultats d'une recherche inscrite dans le projet « Vers une société inclusive », destinée à mieux appréhender ce qui se joue dans le processus de construction d'un collectif au service de la scolarisation des enfants de 2-3 ans mais aussi de la participation sociale et de l'apprentissage de tous (enfants, parents, enseignant, ATSEM, EJE, etc.). Pour étudier ce phénomène complexe, nous avons utilisé une triangulation méthodologique (observations en classe puis en réunion, entretien collectif). Les données recueillies dans 6 classes passerelles de l'académie de La Réunion, sont qualitatives mais leur analyse est mixte (contenu et discours). Les résultats font apparaître des paliers dans la construction du collectif mais aussi, comme le souligne l'équipe de Clermont-Ferrand, que le travail collectif est un pan méconnu du métier d'enseignant, omniprésent mais invisible (Thomazet et al., 2014b), dont le développement passe nécessairement par l'identification de lieux et de temporalités, susceptibles de favoriser le repérage et le dépassement des asymétries (Rix et Thomazet, 2018).

Bibliographie :

Thomazet, S. et Mérini, C. (2014a). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives* [En ligne], n° 21 | 2014, mis en ligne le 15 septembre 2014, consulté le 30 septembre 2016. URL : http://questionsvives.revues.org/1509 ; DOI : 10.4000/questionsvives.1509

Thomazet, S., Mérini, C. et Gaime, E. (2014b). Travailler ensemble au service de tous les élèves : Analyse de l'activité d'enseignants néo-titulaires à partir des dilemmes professionnels qu'ils rencontrent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 65,* 69-80.

Rix-Lièvre, G. et Thomazet, S. (2018). *Interactions et dynamiques des asymétries.* Heillecourt : transverse (coll. soin/santé).

Vasse, T. (2008). *ATSEM-enseignant : travailler ensemble. Le partenariat ville école en question.* Nantes : CRDP des Pays de la Loire (coll. Les clefs du quotidien).

CO n°328 : LES ASSISTANTS D'EDUCATION: UNE POSITION DOMINEE DANS L'ESPACE SCOLAIRE?

Auteur.e.s : Rémi DESLYPER, Géraldine BOIS - MC, France

Résumé :

Les assistants d'éducation (AED) occupent objectivement une fonction subalterne au sein des collèges et des lycées, d'une part parce qu'ils et elles travaillent à « la vie scolaire », service placé sous l'autorité directe des chefs d'établissement[1], et d'autre part, parce qu'au sein même de la vie scolaire, les conseillers principaux d'éducation (CPE) dirigent leur travail au quotidien[2]. Il s'agira, dans cette communication, de prendre la mesure de cette position dominée en étudiant les différentes tâches réalisées par les AED et leurs manières de les vivre, ainsi que leurs rapports quotidiens aux CPE, aux enseignants, aux personnels administratifs, aux élèves et aux parents.

Notre enquête s'est déroulée dans quatre établissements scolaires différents, aux caractéristiques contrastées : deux lycées (un petit lycée professionnel de moins de 500 élèves situé dans un quartier populaire en périphérie d'une grande ville, et un gros lycée général et technologique d'environ 2 000 élèves situé au centre d'une ville moyenne) et deux collèges (un situé en zone rurale et un situé en centre-ville). L'enquête, étalée sur 2 années scolaires (2 établissements par an), a consisté principalement en des observations longues et répétées des AED pendant leurs heures de travail complétées par des entretiens semi-directifs menés à la fin de chaque année scolaire avec les AED des établissements concernés (en tout, 26 entretiens ont été réalisés).

L'analyse sera attentive aux relations de travail objectivement asymétriques et aux manières différenciées dont elles sont vécues (comme « normales » ou désagréables voire inadmissibles) ainsi qu'aux espaces d'autonomie des AED, à leurs pratiques de résistance à la domination (pratiques d'évitement de l'autorité, mise à distance du caractère peu valorisant de certaines tâches par l'humour, etc.) ou à leurs pratiques d'acceptation de cette position (préférence pour l'absence de responsabilité, proximité entretenue avec les autres membres subalternes des établissements, notamment les personnels de service, etc.). Ces rapports à la fonction d'AED seront analysés au regard des propriétés des intéressés (âge, sexe, origine sociale, situation scolaire et professionnelle, ancienneté dans la fonction d'AED, avenir professionnel envisagé)[3]. La nature, la variété et l'organisation des tâches des AED, ainsi que les relations qu'ils entretiennent avec les autres acteurs des établissements pouvant évidemment varier, il s'agira en outre de réfléchir aux effets des contextes particuliers dans lesquels les AED exercent leur activité.

[1] Depuis 2003, les AED remplacent les « surveillants d'externat » et « maîtres d'internats » et sont recrutés directement par les chefs d'établissement.

[2] On peut d'ailleurs se demander si ce caractère subalterne de la fonction d'AED n'est pas une des causes du faible intérêt scientifique qui dont ils font l'objet. La littérature existante porte en effet essentiellement soit sur le service de vie scolaire en général et son évolution historique (Verneuil et Savoie, 2013), soit sur les CPE en particulier (Barthélémy, 2000 ; Bianchini, 2003 ; Buisson-Fenet, 2008 ; Delahaye, 2009). On peut aussi citer des travaux qui, sans se consacrer explicitement aux AED ou à la vie scolaire, prennent comme terrain empirique les services et personnels de la vie scolaire en vue d'étudier d'autres objets, qu'il s'agisse des trajectoires d'élèves absentéistes (Douat, 2011) ou de la gestion de la discipline au collège (Gasparini, 2013).

[3] Parce que nombre d'AED sont étudiants, cette analyse des différentes manières de vivre un emploi subalterne dialogue en partie avec le travail de Vanessa Pinto sur les « petits boulots » étudiants (Pinto, 2014).

Bibliographie :

Barthélémy, V., (2000). Position des CPE et vie scolaire : vers la recherche d'un mode de fonctionnement collégial?, *Revue française de pédagogie*, Volume 133, 117-127.

Bianchini, M., (2003). La professionnalisation des conseillers principaux d'éducation : entre maintien de l'ordre scolaire et éducation à la citoyenneté. Dans Henaff G. et Merle P., *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques* (p. 75-88). Rennes : PUR.

Buisson-Fenet, H. (2008). Usages de l'usager et distinctions professionnelles : le cas des Conseillers Principaux d'Education. Dans Le Bianic T. et Vion A., *Action publique et légitimités professionnelles* (Tome 48, p. 145-159). Paris : LGDJ.

Delahaye, J.-P. (dir.) (2009). *Le conseiller principal d'éducation, de la vie scolaire à la politique éducative*, Paris : Berger-Levrault.

Douat, E. (2011). *L'école buissonnière*, Paris : La Dispute.

Gasparini, R. (2013). *La discipline au collège. Une analyse sociologique de la note de vie scolaire*, Paris : PUF.

Pinto, V. (2014). *À l'école du salariat. Les étudiants et leurs « petits boulots »*, Paris : Presses universitaires de France.

CO n°342 : DISPOSITIF DE RECHERCHE ET DE FORMATION POUR L'ETUDE DES GESTES PROFESSIONNELS DIDACTIQUES D'ENSEIGNANTS DEBUTANTS

Auteur.e.s : Caroline BULF, Virginie BILLON, Véronique BOIRON, Carine REYDY - Université Bordeaux - Lab-E3D EA7441, France

Résumé :

Notre communication a pour objectif de présenter le dispositif d'une recherche-action ESPE-CARDIE qui a consisté à suivre une cohorte d'une quinzaine d'enseignants débutants à l'école primaire pendant trois ans (2015-2018). La visée de cette recherche était d'étudier les conditions de développement des gestes professionnels didactiques de ces enseignants, en nous référant aux

travaux de Jorro (2002) et Bucheton & Soulé (2009). Autrement dit les principales questions de recherche motivant notre travail étaient : Quel est l'impact des spécificités d'un contenu disciplinaire (dans notre cas : mathématiques ou français) sur la genèse et le développement de ces gestes ? Comment ces gestes évoluent-ils au fil des années de pratique ? Et enfin, étant donné que nos enseignants débutants changeaient de contexte d'exercice chaque année, quel est l'impact des spécificités d'un contexte d'enseignement-apprentissage (niveaux de cycles ; enseignement ordinaire ou spécialisé ; REP ; etc.) sur la genèse et le développement de ces gestes ?

Notre recherche s'est donc donné comme ambition d'essayer de comprendre ce qui sous-tend la professionnalité d'un enseignant de l'école primaire en se centrant sur ces trois dimensions : polyvalence, temporalité et contexte. La mise en œuvre d'une méthodologie adaptée s'est révélée complexe, car au delà de la prise en compte centrale de ces trois dimensions, il nous tenait à cœur que chaque acteur du protocole (notamment la cohorte d'enseignants volontaires mais aussi l'équipe de suivi composée de trois formatrices et chercheuses à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education en mathématiques et en français, deux Professeurs des Ecoles Maîtres Formateurs - PEMF- et un Conseiller Pédagogique de Circonscription-CPC) en ressorte enrichi. Par conséquent, le dispositif de recherche comportait également une dimension formative tout aussi importante ; cette tension entre les dimensions recherche et formation de notre protocole nous semble l'un des points intéressants à soumettre à la discussion.

Le recueil de données s'est structuré de la façon suivante (chronologiquement) :

- des visites filmées d'un enseignant débutant (de la cohorte) dans sa classe par un ou deux membres de l'équipe de suivi ;

- un entretien filmé d'auto-confrontation par un ou deux membres de l'équipe de suivi ;

- une séance plénière filmée (consacrée à un objet de savoir et à l'analyse des gestes professionnels observés lors d'une visite dans la classe d'un enseignant de la cohorte) ; la périodicité de ces séances plénières était d'une rencontre toutes les 6 à 7 semaines et ce durant 3 ans.

Nous souhaitons soumettre à la discussion la nature des résultats obtenus lors de cette recherche. En effet, différentes analyses ont été menées ; soit dans une dimension comparatiste, disciplinaire (mathématiques / français) pour une même enseignante, ou bien adossée à des pratiques emblématiques d'un niveau d'exercice (maternelle), soit dans une dimension relevant d'un niveau « méta » sur les conditions de développement professionnel (notamment sur les logiques internes sous-tendant certains gestes). Ces analyses diverses étant dépendantes de l'arrière-plan théorique dans lequel se situe chaque chercheur - Théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998), Théorie historico-culturelle (Vygotski, 1934), ...- la confrontation de ces arrière-plans a généré des controverses productives au sein de l'équipe de chercheurs et des formateurs membres de l'équipe de suivi. Ces « déplacements » ont constitué une dynamique collaborative passionnante, selon nous à l'origine d'une véritable co-construction de savoirs professionnels tant pour les chercheurs et formateurs que pour les enseignants de la cohorte ; ce dernier aspect nous semble constituer un des caractères originaux et novateurs de notre recherche.

Bibliographie :

Brousseau G. (1998) *Théorie des Situations Didactiques*, Grenoble : La Pensée Sauvage.

Bucheton D., Soulé Y. (2009) Les gestes professionnels et le jeu de postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Education et Didactique*, 3, 28-48.

Jorro A. (2002) *Professionnaliser le métier d'enseignant,* Paris : ESF.

Vygotski L. S. (1934) *Pensée et langage*, Paris : La Dispute (3ème éd., 1997).

CO n°352 : DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES PROFESSEURS DES ECOLES DEBUTANTS DANS LE DOMAINE DE LA LECTURE DE TEXTES FICTIONNELS

Auteur.e.s : Marthe FRADET-HANNOYER - Université Cergy Pontoise, France

Résumé :

Notre communication se propose de présenter les résultats d'une recherche portant sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants dans leur enseignement de la lecture de textes fictionnels.

Cette recherche se situe dans le champ d'une approche interdisciplinaire selon laquelle le travail enseignant est soumis à des préoccupations complexes et enchâssées (Bucheton et Soulé, 2009) dont on peut tenter de comprendre la cohérence en mêlant analyses didactique, ergonomique et sociologique du travail enseignant.

Seront présentés une partie des résultats d'une enquête quantitative et qualitative (questionnaires, analyse des documents de préparation, observations en classe, productions d'élèves, enregistrements sonores et vidéos, entretiens) menée auprès de stagiaires de Master 2 MEEF 1 (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, mention premier degré) et de néo-titulaires. Ainsi, en nous appuyant notamment sur des recherches portant sur les usages de la littérature de jeunesse à l'école (Boiron, 2015 ; Butlen, Joole, 2011), nous nous demanderons quelle « redéfinition de la tâche » (Leplat, 2000) les professeurs des écoles débutants opèrent en fonction de leur contexte d'exercice, de leur rapport à la lecture, aux prescriptions, à la formation, au métier d'enseignant et à la polyvalence.

Nous verrons qu'en analysant les corrélations entre l'évolution de leur rapport à la lecture et aux élèves et leur manière d'enseigner, on peut modéliser le développement professionnel de ces enseignants qui naviguent entre "postures de contrôle" (Bucheton et Soulé, op.cit.) et essais d' « action conjointe » s'appuyant sur les particularités de chacun, enseignant et élèves (Sensevy, 2011). Nous analyserons également la place et le rôle que peut prendre la formation initiale dans l'évolution de l'activité enseignante, en portant une attention particulière à des dispositifs de formation innovants faisant place à des échanges entre savoirs théoriques et savoirs pratiques mais également au travail collaboratif au sein des établissements et des circonscriptions.
L'enjeu est majeur tant on sait que « la réussite scolaire dépend en grande partie de la capacité à lire et à comprendre divers types de textes dans des contextes variés »[1]. Or la lecture des textes fictionnels, et en particulier des albums, nécessite des dispositions particulières de plus en plus complexes (Bonnéry, 2015) auxquelles la plus grande attention doit être portée à l'école si l'on ne veut réserver leur apprentissage qu'aux élèves dont les familles sont en connivence culturelle avec l'école.
Aussi, afin de comprendre dans quelle mesure le développement professionnel des enseignants et la formation initiale peuvent être des leviers permettant le développement de pratiques lectorales et culturelles pour tous, enseignants et élèves, nous nous intéressons particulièrement aux prescriptions et à la formation initiale des enseignants, ainsi qu'à la manière dont ils se les approprient.

Nous nous demanderons dans quelle mesure une telle approche interdisciplinaire est à même d'apporter des éléments de compréhension de l'activité des professeurs des écoles dans leur enseignement de la lecture de textes fictionnels et de contribuer ainsi, quoique de manière indirecte, à la formation des professeurs des écoles.

[1] Site Eduscol - « Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 – Lecture et compréhension de l'écrit » - consultation du 13/08/2018.

Bibliographie :

BOIRON, V. (2015), « Pratiques de lecture d'albums de littérature de jeunesse dans deux classes de petite et moyenne section de maternelle », Spirale, n°55, 31-42.
BONNERY, S. (dir.). (2015), Supports pédagogiques et inégalités scolaires. Études sociologiques, Paris : La Dispute/coll.L'enjeu scolaire, 131-159.
BUCHETON, D., SOULÉ, Y. (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », Éducation et didactique, vol 3 - n°3, 2009, 29-48.
BUTLEN, M., JOOLE, P. (2011), « Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école », in Recherche et formations en littérature de jeunesse – état de lieux et perspectives, Centre de Recherche Textes et Francophonies-Université de Cergy-Pontoise et Bibliothèque Nationale de France/ Centre National de littérature pour la jeunesse-La joie par les livres, sous la dir. de Max Butlen, 22 juin 2011, Paris, Bibliothèque François Mitterrand, p. 87-100.
LEPLAT, J. (2000), L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie, Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes. Toulouse : Octarès.
SENSEVY, G. (2011), Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. Bruxelles : De Boeck.

CO n°357 : POURSUITE DES ETUDES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, MALADIES GRAVES CHRONICISEES ET INCLUSION : RECHERCHE-INTERVENTION SUR LA COMPREHENSION DES ENJEUX D'UN DISPOSITIF DE MEDIATION

Auteur.e.s : Lucas SIVILOTTI - Université de Bordeaux, France

Résumé :

Dans le champ de l'éducation, des évolutions ont été constatées au niveau de l'inclusion des jeunes en situation de handicap, marque d'une prise en compte qui ne demande qu'à s'étendre et à s'étoffer (Plaisance, 2015). Malgré ces évolutions, en France, aujourd'hui, la scolarité des étudiants en situation de handicap s'accompagne souvent de limitations persistantes et inégales selon les établissements, et ce jusqu'à l'insertion professionnelle (Segon, Le Roux, Banens, & Champely, 2014). Aller vers un enseignement tertiaire inclusif suppose des mutations majeures. De plus, le système éducatif français souffre d'un cloisonnement des instances. En effet, la coexistence du secteur scolaire avec le système rééducatif est parasitée par un clivage et de nombreuses segmentations (Chauvière & Plaisance, 2000).

Peu d'enquêtes mesurent l'impact des altérités singulières des jeunes atteints de maladies graves chronicisées sur leur bien-être et leur parcours scolaire/universitaire (Rollin, 2015). Du fait de leur rareté et de leur méconnaissance, les cancers pédiatriques et les maladies rares augmentent le risque d'isolement et de décrochage scolaire ou universitaire. L'étudiant ou l'étudiante malade subit

une double peine : la maladie et la scolarité non inclusive. L'enjeu serait donc de favoriser la création de liens entre les instances et de fluidifier les démarches via une aide extérieure neutre institutionnellement. Par conséquent, nous émettons l'hypothèse qu'un dispositif de médiation serait une aide efficace pour faciliter le parcours universitaire et améliorer l'inclusion des étudiants malades. Le propos de cette communication est de mettre en évidence les résultats d'une enquête qui se concentre sur une échelle micro et méso-sociale, au plus près des interactions entre individus ou entre individus et institutions. Là où la parole des usagers est fréquemment remise en question et délégitimée.

En 2017-2018, nous avons réalisé une enquête qualitative pour comprendre les difficultés et les obstacles de l'inclusion des étudiants suivis pour un cancer ou une maladie rare à travers des entretiens auprès d'eux et des professionnels. Les résultats convergeaient vers un même besoin, celui d'une évolution des pratiques d'accompagnement et d'un soutien favorisant les liens entre la multitude d'acteurs et la diversité des établissements d'enseignement. Ces travaux s'inscrivent dans un projet pluridisciplinaire financé par le Fond Social Européen (FSE 2016-2019), sur les moyens et actions à mettre en place pour prévenir le décrochage et lutter contre l'exclusion. Ce projet a pour objectif de favoriser un parcours adapté aux besoins et attentes des étudiants atteints d'altérités singulières dues au cancer ou à la maladie rare.

La présente enquête a pour but de révéler, peu ou prou, la pertinence de la création d'un nouveau dispositif de médiation répondant aux attentes de notre population cible. Une étude interventionnelle longitudinale de type ethnographique a permis de suivre une médiatrice en santé à travers ses interventions construites à partir de la précédente enquête et menées sur l'année 2018 auprès d'étudiants atteints de maladies graves chronicisées.

Les résultats finaux, complétés avec une cinquantaine d'entretiens et une enquête régionale comparative par questionnaires, nous permettent d'envisager la conception d'une nouvelle formation professionnalisante prenant en compte l'organisation actuelle des services et impliquant l'ensemble des acteurs.

Bibliographie :

Chauvière, M., & Plaisance, E. (2000). L' école face aux handicaps : Education spéciale ou éducation intégrative ? Paris: Presses universitaires de France - PUF.

Plaisance, E. (2015). Stigmatisation, discrimination ou reconnaissance ? A propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap, 45-63.

Rollin, Z. (2015). Comment comprendre et faciliter le retour en classe des lycéens traités pour un cancer ? Retour sur une recherche-action sociologique. Santé Publique, Vol. 27, 309-320.

Segon, M., Le Roux, N., Banens, M., & Champely, S. (2014). Quelles données statistiques peut-on exploiter pour mesurer les parcours d'entrée dans la vie active des jeunes étudiants handicapés ? Revue française des affaires sociales, (1-2), 216-237.

CO n°359 : ÉTUDIER LA FAISABILITE D'UNE DISCIPLINE SCOLAIRE : EXEMPLE DE L'ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

Auteur.e.s : Martine DURAND-TERREAUX - ATER - Docteure, France

Résumé :

Problématique et cadre théorique : L'histoire de l'école élémentaire dévoile de multiples variations dans le contenu des programmes et leurs applications. L'enseignement moral en est un exemple. Discipline reine en 1882, elle fut entièrement effacée au cours de la seconde partie du XX^{e}siècle avant de réapparaître au début du siècle suivant. Dans ce cadre d'un projet de réintroduction d'une discipline, il nous semble pertinent d'être en mesure d'en étudier les conditions de faisabilité. Ainsi, nous posons comme problématique : comment l'étude de la faisabilité du projet de réintroduction de l'enseignement moral à l'école élémentaire en tant que discipline peut contribuer à sa mise en œuvre ?

L'apport novateur de cette recherche est la proposition d'un outil d'analyse des conditions de faisabilité d'une discipline entendue comme un projet agi (Roegiers, 2003). Nous empruntons le concept de faisabilité aux Sciences économiques et de gestion (Corriveau, 2012) pour en faire bénéficier le champ éducatif, tout en limitant cet emprunt, le concept de faisabilité étant ici détaché du contexte économique. Nous établissons cinq critères de l'étude de faisabilité d'un projet d'enseignement tentant de les renseigner en répondant aux questions paradigmatiques : pourquoi ? Quoi ? À qui ? Où ? Quand ? Par qui ? Comment ?

Pour cette étude de faisabilité appliquée à l'enseignement moral, il est nécessaire d'en analyser les principes et les pratiques. Ainsi le cadre théorique convoque également des concepts issus des champs philosophiques, historiques et pédagogiques comme celui de pathologies de la démocratie (Fleury, 2005), de morale professionnelle (Pachod, 2007a ; Prairat 2013) ou de représentations de l'enfant (Quentel, 2008).

Présentation de la méthodologie de recherche et de l'analyse des données :

Notre question initiale s'inscrit dans un lieu : l'école élémentaire publique et laïque en France. La période étudiée débute avec la parution du programme scolaire en juin 2008 dans lequel fut réintroduit un enseignement moral explicite et elle s'achève avec la fin du recueil de nos données en février 2013. Comme nous le verrons, les résultats de notre analyse pourront être étendus au programme d'enseignement moral et civique de 2015, modifié en juillet 2018.

Afin de pouvoir mener cette recherche et répondre aux questions paradigmatiques, nous avons rassemblé des données à partir de trois sources. Les documents d'obligation constituent la source 1. Ce sont des traces objectivées, à savoir des textes législatifs, réglementaires et administratifs écrits entre 1882 et 2011. Les sources 2 et 3 sont des traces produites dans le cadre de notre étude. Ce sont les transcriptions des 28 séances d'observation et des 42 entretiens semi-directifs, réalisés suite à l'investigation sur le terrain menée de mars 2012 à février 2013 auprès d'enseignants exerçant dans 23 écoles élémentaires laïques et publiques en régions Midi-Pyrénées et Aquitaine. La situation sociogéographique française est représentée avec des écoles en milieux diversifiés. Les enseignants présentent des profils sociodémographiques et des carrières variées.

L'analyse de contenu des sources de notre corpus apporte des éléments pour répondre à chacune des questions paradigmatiques reliées aux critères de faisabilité d'un enseignement moral. Nous conclurons sur la transférabilité de cet outil d'étude de faisabilité à d'autres disciplines. Le projet de

réintroduction d'un enseignement moral explicite est en lien direct avec la nécessité d'une remédiation au sein de la société française. L'enjeu d'une étude de la faisabilité de cette discipline en est d'autant plus important. N'en est-il pas de même pour d'autres enseignements ?

Bibliographie :

CORRIVEAU G. (Dir.) (2012), Guide pratique pour étudier la faisabilité de projets, Québec : Presses de l'Université du Québec.

FLEURY C. (2005), Les pathologies de la démocratie, Paris : Fayard.

PACHOD A. (2007a), Que dois-je faire ? : La morale en 3D de l'enseignant, Paris : L'Harmattan.

PRAIRAT E. (2013), La morale du professeur, Paris : PUF.

QUENTEL J. - C. (2008), L'enfant n'est pas une personne, Bruxelles : Yapaka.be.

ROEGIERS X. (2003), Analyser une action d'éducation ou de formation. Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation et de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer(2eéd.), Bruxelles : De Boeck.

CO n°360 : PROFESSIONNALISATION DU METIER D'ENSEIGNANT AU PRIMAIRE POUR DE FUTURS PROFESSEURS DES ECOLES : APPROCHE LONGITUDINALE ET CONTRASTIVE PAR LA THEORIE DES REPRESENTATIONS SOCIALES

Auteur.e.s : Stéphanie NETTO - MC, Université de Poitiers (Laboratoire TECHNE, EA 63.16) / ESPE Académie de Poitiers), France

Résumé :

Devenir enseignant.e, nécessite, aujourd'hui comme hier, d'intérioriser des prescriptions, normes professionnelles et manières d'enseigner, qui sont parfois « escomptées » par l'institution scolaire (par ex. valeurs de la République, numérique éducatif, pédagogies actives, compétences professionnelles). « *Accéder à la profession enseignante, c'est donc y imposer quelque chose de sa propre trajectoire scolaire et sociale. Mais, c'est aussi, peu ou prou, endosser un héritage* […] *l'histoire de la profession, ses caractéristiques et son évolution* » (Jaboin, 2003, p. 22).

Depuis 2005, nous étudions la représentation du métier d'enseignant.e au Primaire auprès de celles et ceux qui souhaitent devenir des Professeurs des Écoles (PE) soit dans la poursuite de nos travaux doctoraux, soit au sein d'enseignements Sciences de l'éducation en Master 1er degré (depuis 2012). Nous cherchons, ici, à faire émerger des consensus *vs* des singularités, sur ce métier, dans leurs propos, points de vue, croyances et valeurs. Comment ces futur.e.s PE se représentent ce métier qu'ils (elles) souhaitent exercer ? Quelles sont leurs manières d'enseigner au Primaire (outils, méthodes, postures ou qualités requises) ? Quels sont leurs souvenirs d'élève ? Voici trois questions de recherche qui constitueront notre fil d'Ariane pour cette communication au congrès de l'AREF 2019.

D'un point de vue conceptuel, nous nous référons à la théorie des Représentations Sociales (Moscovici, 1961), à la notion de représentations pré-professionnelles (Bataille, 2007 ; Netto, 2011 ; Piaser & Bataille, 2011), aux composantes identitaires d'un professionnel en éducation (Paquay, 1994 ; Paquay & Wagner, 2001) et à la professionnalisation des enseignants (Clot, 2008 ; Jorro, 2014 ; Terral, 1997 ; Wittorski, 2008, 2016). D'un point de vue méthodologique, depuis 2012, nous avons systématisé la passation d'un questionnaire papier auprès de sept promotions de futurs PE en collectant 465 questionnaires. Ce dernier est composé de trois questions fermées signalétiques et d'un tableau « test d'association libre hiérarchisée ». Ce test « *consiste, à partir d'un mot inducteur* [métier d'enseignant au Primaire] *à demander au sujet de produire tous les mots ou expressions qui lui viennent à l'esprit. Le caractère spontané - donc moins contrôlé – et la dimension projective de cette production devraient donc permettre d'accéder, beaucoup plus facilement et rapidement* […] *aux éléments qui constituent l'univers sémantique du terme ou de l'objet étudié. Chaque sujet est incité* [après] *à classer sa propre production en fonction de l'importance qu'il accorde à chaque terme pour définir l'objet en question* » (Abric, 2003, p. 66). Puis, nous avons, toujours auprès de chaque promotion, conçue des cartes heuristiques sur leurs manières d'enseigner au Primaire et sur leurs souvenirs d'élève (au Primaire et/ou au Secondaire). Cet outil de schématisation (Peraya, 2009), qui appartient à l'univers des signes permet « *d'organiser de façon logique et signifiante des informations* […] [aussi bien que de] *réfléchir à la cohérence d'informations données* » (Régnard, 2010, §11-15). Pendant six années, nous avons privilégié l'élaboration de cartes heuristiques *in situ* dans nos cours avec les étudiant.e.s alors que cette année, nous avons utilisé Padlet (*i.e.* « mur » interactif et collaboratif de messages en ligne) pour concevoir *a posteriori* une carte heuristique.

Cette communication permettra de contraster, dans une perspective longitudinale, les analyses de similitude et prototypiques (Moliner & Lo Monaco, 2017) issues du test d'association libre aux analyses descriptives des cartes heuristiques produites sur le métier d'enseignant au Primaire. Et, nous analyserons les manières de percevoir l'École, les missions d'un.e enseignant.e au regard des réformes (au niveau micro-méso-macro), en matière de formation des enseignants, qui tendent de nos jours vers l'acquisition de compétences dites du 21e siècle.

Bibliographie :

Abric, J.-C. (2003). Méthodologie de recueil des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 59-82). Paris : P.U.F. (1re édition en 1994).

Jaboin, Y. (2003). *Le prof dans tous ses états : féminin ou masculin, public ou privé*. Paris : Éditions Fabert.

Jorro, A. (Dir.) (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Paris : De Boeck.

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : P.U.F. (1re édition en 1961)

Régnard, D. (2010). Apports pédagogiques de l'utilisation de la carte heuristique en classe. *Ela. Études de linguistique appliquée*, *158*(2), 215-222. En ligne : http://www.cairn.info/revue-ela-2010-2-page-215.htm

Wittorski, R. (2016). *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux*. Rouen : P.U.R.H.

CO n°364 : MUSEES ET ECOLE : TYPOLOGIE DE LA WEB EDUCATION MUSEALE A DESTINATION DES ECOLES ET DU PUBLIC SCOLAIRE ET DU PUBLIC ENSEIGNANTS.

Auteur.e.s : Cédric BOUDJEMA - Université de Poitiers, Laboratoire Techné, France

Résumé :

Notre intervention portera sur l'éducation muséale en ligne et est issue d'une recherche effectuée lors d'une thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication au cours de laquelle, nous avons analysé et comparé huit sites Internet de quatre pays différents (Le Muséum national d'Histoire naturelle, le Louvre, Le British Museum, la National Gallery of London, l'Australian Museum, la National Gallery of Australia, l'American Museum of Natural History et le Moma).

Le Web muséal est peu étudié et pourtant les sites Internet des musées considérés condensent de nouvelles missions en leur inventant une pédagogie propre. Ils dépassent la dimension informative pour s'engager dans la communication : ils visent une fonction de médiation et de ciblage des publics (Schafer, Benjamin, 2011). Notre intervention présentera les résultats d'une analyse de contenu de sites Web de musées en matière d'éducation muséale effectuée sur plusieurs années à partir de 2012. Une typologie de contenus pédagogiques à destination du public scolaire prenant trois formes sera ainsi présentée :

Une scolarisation forte en ligne : les musées proposent des approches didactiques similaires aux programmes scolaires. Ils calquent parfois leurs programmes au curriculum (Buffet, 1995) et la démarche intellectuelle est tournée vers l'élève ;

Une forme parascolaire : une complémentarité avec les programmes scolaires est créée ; Un aspect de « déscolarisation » : le musée affirme ses spécificités propres et propose une « passerelle » (Genest ; Boley, 1998) ainsi qu'un rapport au savoir différent de l'école et des pédagogies propres au musée.

Le Conseil international des musées, communément appelé ICOM (International Council of Museums) reconnaît la mission éducative des musées dès sa définition adoptée en 1951. Cette définition s'applique à une diversité d'institutions (musées d'histoire et d'ethnologie, de science, d'art, jardins botaniques, aquariums, parcs thèmes, parcs zoologiques…). Depuis les années 60, le musée affirme un déploiement vers l'éducation auprès des publics. En 1986, l'UNESCO tenait au Mexique un séminaire international sur le thème « Musées et éducation ». Il a ainsi été reconnu : « Le développement du musée comme centre pilote d'activités culturelles ainsi qu'organisme promoteur d'une éducation active ayant fait l'objet de nombreuses interventions, tous les participants se sont trouvés d'accord sur le fait que l'éducation constitue de nos jours une des fonctions principale du musée, fonction qui doit être à l'avenir renforcée » (UNESCO, 1986).

Cette mission éducative s'inscrit par ailleurs complètement dans une mission de communication auprès des publics qui inclut pour sa part les expositions, l'interprétation, l'animation, les publications et les diverses formes d'action culturelle (Meunier, 2000). Le musée propose une connexion active pour tisser des liens avec des objets et des espaces qui contribuent à des formes d'éducation tout comme des actions pédagogiques qui ne sauraient être identiques à l'espace académique (Dufresne-Tassé, 1991). Elles sont conçues en fonction de la démarche du visiteur (Bradburn, 1998).

Cela constitue la base de l'éducation muséale : un champ disciplinaire qui renvoie à des actions réalisées et qui occasionne des apprentissages, des comportements sociaux (Meunier, 2008).

Cependant, avec les technologies du numérique, on peut se demander, si l'on se réfère à la vocation éducative traditionnelle, comment les musées assurent leur vocation éducative en ligne notamment quand ils ciblent les publics scolaires. L'analyse des sites Web des huit musées permet d'engager cette réflexion, en privilégiant l'éclairage des transformations éducatives liées aux propriétés et aux enjeux portés par cet environnement technologique. Cette communication permettra donc de porter un éclairage quant aux liens précis (continuité, complément ou rupture) que les sites Web des musées établissent avec le milieu scolaire.

Bibliographie :

-Buffet, F. (1995). Entre école et musée : le temps du partenariat culturel et éducatif?, *Publics et Musées*, n°7, Musée et éducation (sous la direction de Daniel Jacobi et Odile Coppey) pp. 47-66.

-Dufresne-Tassé, C., Lapointe, T., Morelli C., Chamberland, E. (1991). L'apprentissage de l'adulte au musée et l'instrument pour l'étudier, *Revue Canadienne de l'éducation 16 N°3*, p.281-291.

-Genest, A.-C., Boley, D. (1998). Seuils et ruptures induits par le partenariat. Témoignages sur une expérience de partenariat collège/musée, Entre école et musée : le partenariat culturel d'éducation, Presse Universitaire de Lyon, Lyon, p.26-30.

-Hein, G. E., (2006). Museum education. S. MacDonal (editor), A companion to Museum Studies, Oxford : Blackwell Publishing, Chapter 20 p.340-352.

-Meunier, A. (2008). L'éducation muséale, un rapport au savoir, *Recherches en communication, n°29*, p.101-124.

-Schafer, V. Thierry B., (2011). Le Mariage de raison du musée d'art et du Web. *Hermès*, La Revue 3/2011 (n° 61), p.102-105.

CO N°369 : TENTATIVE DE CONSTRUCTION D'UNE CULTURE CERTIFICATION DANS LA BRANCHE DE LA RETRAITE COMPLEMENTAIRE ET DE LA PREVOYANCE

Auteur.e.s : Viviane TOUZET (1), Stéphane BALAS (2) - (1)AGIRC-ARRCO, France, (2)CNAM, France

Résumé :

Depuis dix ans, la branche de la retraite complémentaire et de la prévoyance essaie de mettre en place une politique de certification. La démarche a commencé par la création d'un CQP de conseiller retraite puis par la promotion de diplômes déjà existants (validation de compétences d'un master de management à Sciences-Po puis licence générale avec le CNAM) et de certifications plus circonscrites mais répondant à des besoins clairement identifiés (par exemple certifications Voltaire ou Digitt).

Bien que la première certification (CQP conseiller retraite) soit née sous les meilleurs hospices du fait d'une réforme législative imposant la mise en place d'un nouveau service d'information des clients sur la retraite, des évolutions d'outils nécessitant la reconversion de salariés d'une activité de gestion vers une activité d'information–conseil, d'une volonté partagée par les partenaires sociaux d'accompagner les évolutions pour garantir l'emploi, très vite les acteurs de la branche désinvestissent ce dispositif. Et ce qui était apparu comme l'expression d'une volonté partagée par l'ensemble des acteurs de la branche, est abandonné par ceux–ci (Touzet et Cuvillier, 2016).

D'aucuns ont soutenu que la certification élaborée par la branche n'emportait pas l'adhésion du fait de l'inadaptation « du produit CQP » aux besoins de la branche.

Les concepteurs du CQP ont entendu cette critique et ont pu un temps croire à leur erreur. Mais les autres tentatives de promotion de certifications dans la branche (certifications sélectionnées au RNCP et mise en œuvre par d'autres organismes certificateurs) ont connu le même sort funeste suivant un processus quasi identique : décision consensuelle d'adhésion à une démarche formative et certificative, engouement, puis abandon, voir rejet.

Ces similitudes de destin ont interrogé les promoteurs de la certification. Cette communication livrera l'analyse produite des raisons multiples des difficultés rencontrées dans l'implantation d'une culture certification dans cette branche. A l'aube de la mise en application de la loi du 5 septembre 2018, qui octroie une place significative aux branches en tant que concepteur de certification, il semble intéressant d'échanger sur les constats dressés. L'analyse portera notamment sur la confusion que les acteurs peuvent opérer entre finalité de la certification et les moyens « techniques » à mettre en œuvre pour certifier, sur les consensus qui semblent exister au moment du choix des certifications, de la création des outils de certification et leur effritement qui souvent se produit lors des phases de confrontation du projet mis en place avec la réalité des situations professionnelles. Les auteurs livreront les résultats de cette analyse et présenteront les recommandations qu'ils préconisent de suivre afin d'éviter de s'engager dans des démarches extrêmement chronophages, complexes et à l'avenir incertain.

Ce questionnement, au moment de la mise en place des dispositions d'une loi qualifiée de loi « sur la certification » (Balas, 2018a) plutôt que « sur la formation », même s'il porte sur l'exemple d'une branche, concerne potentiellement de nombreux secteurs professionnels comme de nombreux organismes de formation publics comme privés.

Bibliographie :

Balas, S. (2018a). Les dispositifs éducatifs et le « tout certification » : enjeux et contradictions. Jeudi de l'AFREF du 15 février 2018 – Certification : marché, contrôle, reconnaissance, Paris

Balas, S. (2018b). Quelle compétence pour quels usages en formation professionnelle ? Séminaire du Groupe de Recherche et de Production « certification, construction et évaluation des compétences » du CEREQ, Marseille, 27 septembre 2018

COULET, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. Le travail humain, 2011/1, Vol. 74, pp. 1-30.

JOBERT, G. (1993). Editorial : les formateurs et le travail, chronique d'une relation malheureuse, Education Permanente, N°116, 1993/3, pp. 7-18.

Touzet, V., & Cuvillier, B. (2016). La mise en place d'une première certification de branche : du mirage à la réalité. Hors-série n°8 AFPA - Education Permanente.

ULLERN-WEITE, I. (2010). « Défaire » la compétence : l'histoire de la formation sociale pédagogiquement relue comme histoire politique inachevée, dans revue ¿ Interrogations ?, N°10. La compétence, mai 2010 [en ligne], http://www.revue-interrogations.org/Defaire-la-competence-l-histoire (Consulté le 2 avril 2018).

CO n°376 : INTERROGER LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU REGARD DE L'EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT. EXEMPLE DES ARTS PLASTIQUES

Auteur.e.s : Maia MOREL - Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Canada

Résumé :

Le but de cette communication est d'amorcer une discussion qui vise « l'éducation par l'art », en lien avec les enjeux sociétaux. En effet, l'art est devenu aujourd'hui un moyen de connaissance et d'action (Ardenne, 2009; Lamoureux et Uhl, 2018; Cauquelin, 2018) : à travers diverses expériences liées au sensible, l'art contemporain permet d'aborder plusieurs questions socialement vives (équité, diversité, pluralisme, inclusion, antiracisme, tolérance…). Vu dans ce nouveau paradigme comme un véhicule et/ou le produit d'un questionnement sociétal, l'art favorise l'émergence d'une thématique de recherche en éducation portant sur l'impact que l'enseignement artistique et culturel peut avoir sur les transformations sociales (Goldstein et Vincent-Lancrin 2014).

C'est dans cet esprit que nous nous sommes proposé de questionner la manière dont les enseignants peuvent être outillés pour répondre aux besoins actuels de sensibiliser le public scolaire aux problèmes environnementaux. Pour ce faire, nous avons initié une étude visant à développer chez les futurs enseignants du primaire la compétence d'arrimer le contenu disciplinaire en arts plastiques à l'éducation relative à l'environnement (Sauvé 1997). Étude exploratoire de type qualitatif, la recherche prévoit d'examiner les regards de futurs enseignants sur « l'éducation par l'art », ainsi que les effets que l'art contemporain pourrait avoir sur l'évolution de leurs représentations.

Un traitement des données par analyse qualitative (Bardin 2013) devra nous permettre d'identifier la capacité des participants à penser l'art en tant que terrain de réflexion sur les enjeux sociétaux, et de déterminer quels en seraient les retombées sur le développement de leurs compétences professionnelles en lien avec l'éducation relative à l'environnement

Bibliographie :

Ardenne, P. (1999). *L'art dans son moment politique.* Bruxelles : La Lettre volée.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu.* Paris : Presses Universitaires de France.

Lamoureux, È. et Uhl, M. (dir.). (2018). *Le vivre-ensemble à l'épreuve des pratiques culturelles et artistiques contemporaines*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement.* Montréal : Éditions Guérin.

Winner, E., Goldstein, T. R. et Vincent-Lancrin, S. (2014). *L'art pour l'art? Impact de l'éducation artistique*. Paris : Éditions OCDE.

CO n°382 : LE POIDS DE L'ACCOMPAGNEMENT SUR LE PROCESSUS D'ACCULTURATION DES ETUDIANTS INTERNATIONAUX : ENTRE LA PREPARATION DU VOYAGE ET LE DEBUT DU SEJOUR

Auteur.e.s : Lucie LE CALLONNEC - Université Paul-Valéry Montpellier 3, France

Résumé :

La mobilité étudiante internationale attire chaque année plus d'étudiants. En effet, en plus de constituer un atout indéniable dans les développements personnel et professionnel de l'étudiant, la mise en place de divers programmes d'échanges dans le monde et le développement des transports et des technologies contribuent grandement à l'expansion de cette mobilité étudiante (Pleyers et Guillaume, 2008). Cependant, l'étudiant, pourtant si motivé au moment de son inscription dans l'établissement étranger est, souvent, en proie au doute à la veille de son départ. Aussi, l'engouement des premiers jours dans son nouveau contexte interculturel laisse parfois place à un sentiment de solitude, de stress, de frustration et de dépression (Adler, 1975 ; Gullahorn et Gullahorn, 1963 ; Joly, 2012 ; Lambert-Chan, 2012 ; Reisinger et Dimanche, 2009). Cette communication souhaite donc mettre la lumière sur l'accompagnement que reçoivent ces étudiants internationaux de la part de leurs communautés d'accueil et d'origine au moment où ils préparent leur voyage et au début de leur séjour. Aussi, nous discuterons du poids de cet accompagnement à savoir s'il répond aux besoins des étudiants durant ces périodes. Pour ce faire, nous ferons une étude de cas comparative internationale en nous appuyant sur l'expérience de mobilité d'étudiants internationaux et en échange universitaire qui sont partis étudier à l'Université d'Ottawa (Canada), d'une part, et à l'Université de Montpellier (France), d'autre part.

Sur le plan méthodologique, notre recherche s'inscrit ainsi dans une approche qualitative de type interprétatif et les données obtenues reposent sur des entrevues semi-dirigées menées auprès des étudiants internationaux et en échange au début et à la fin de leur séjour. Pour l'année 2018-2019, nous avons commencé notre collecte de données en menant les entrevues semi-dirigées auprès des étudiants internationaux de l'Université d'Ottawa. Ces entrevues ont été organisées autour de questions portant sur deux volets principaux à savoir comment ils ont vécu la période précédant leur départ (leur ressenti, les raisons de leur départ, l'aide reçue) et comment ils ont vécu leurs premiers jours dans leur pays d'accueil et dans leur nouvelle institution (les premiers échanges avec la population locale, leurs impressions sur le pays, sur la ville et sur l'établissement d'accueil, les premiers changements personnels qu'ils ont opérés). Cinq étudiants ont été interrogés dans cette université en septembre 2018 et d'autres sont en cours de sélection sur l'Université de Montpellier.

Les premiers résultats que nous avons obtenus sur le poids de l'accompagnement des étudiants internationaux au début et avant leur séjour sur leur processus d'acculturation sont en cours. Cependant, des premières pistes se dessinent à savoir qu'il y aurait un réel déséquilibre entre le soutien apporté par les universités d'origine jugé comme insuffisant voire inexistant par les étudiants et l'accompagnement offert par l'université d'accueil. Cela peut donc nous donner une première explication sur les raisons qui font que certains de ces étudiants vivent un processus d'acculturation particulièrement difficile au début de leur séjour. Dès lors, à partir de nos premiers constats, nous proposerons des pistes de réflexion et d'action sur les dispositifs d'accompagnement de ces étudiants.

Bibliographie :

Anquetil, M. (2008). Apprendre à être étranger : Des parcours de formation interculturelle pour les étudiants de mobilité. Dans F. Dervin et M. Byram (dir.), *Échanges et mobilités académiques : Quel bilan ?* (p. 233-251). Paris : L'Harmattan.

Berry, J. W. et Sam, D. L. (2016). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (2e éd.). New York, NY : Cambridge University Press.

De Carlo, M. et Diamanti, L. (2013). Les vécus des étudiants Erasmus pendant leur séjour à l'étranger : Un apprentissage expérientiel. *Études de Linguistique Appliquée*, *169*(1), 29-46.

Dervin, F. et Layne, H. (2013). A guide to interculturality for international and exchange students: an example of Hostipitality ? *Journal of Multicultural Discourses*, *8*(1), 1-19.

Gullahorn, J. T. et Gullahorn, J. E. (1963). An extension of the u-curve hypothesis. *Journal of social issues*, *19*(3), 33-47.

Nanaki, A. (2009). Pratiques associatives des étudiants en mobilité : Acquérir à son insu des compétences pour une ouverture interculturelle. *Synergies Pays Germanophones*, *2*, 75-85.

CO n°385 : DOIT-ON PREDIRE LA "MORT DU COURS MAGISTRAL" ? FORMER LES ETUDIANTS DE DEMAIN : UNE APPROCHE CONTEXTUALISEE DE LA QUESTION DE LA REUSSITE PAR L'ETUDE DES EFFETS DES STYLES D'ENSEIGNEMENT

Auteur.e.s : Anna BARRY - Laboratoire CeDS, France

Résumé :

« Trop de pédagogues, et parmi les plus illustres, ont entrepris d'édifier leurs systèmes en faisant abstraction de ce qui avait existé avant eux. […] L'avenir ne peut être provoqué du néant. […] Un idéal que l'on construit en prenant le contre-pied de l'état de choses existant n'est pas réalisable puisqu'il n'a pas de racines dans la réalité. […] Voilà comment il se fait que la pédagogie n'a trop souvent été qu'une forme de littérature utopique. »

E. DURKHEIM, *Education et sociologie*, 1922.

La réflexion au cœur de cette communication s'inscrit dans le cadre plus large d'un travail de thèse tout juste finalisé. A l'heure où l'Université est soumise à une injonction à l'innovation par le renouvellement de ses pratiques (Albero, 2014), il s'agit de montrer en quoi le cours magistral est loin de se limiter à ce format jugé « traditionnel » (Demougeot-Lebel & Perret, 2010) consistant en un « monologue expressif » (Altet, 1994) qui maintiendrait les étudiants dans une forme de passivité ; mais qu'il peut au contraire se décliner en une variété de styles d'enseignement et constituer un *milieu* propice à la *dévolution* (au plein sens de Brousseau, 1997, 1998).

L'objet d'étude au centre de cette recherche est la réussite des étudiants, une préoccupation majeure des acteurs de la pédagogie universitaire (Parmentier, 1994 ; Vandamme *et al.*, 2006 ; Annoot, 2012). En effet, la massification et la démocratisation de l'enseignement supérieur enclenchées dans les années 1960 (Benhenda & Dufour, 2015) se sont accompagnées de taux d'échecs massifs dans les premiers cycles qui inquiètent toujours la sphère universitaire et politique (la très récente loi ORE en est une belle illustration).

Depuis les années 1990, les travaux sur les facteurs prédictifs de l'échec se sont généralement placés du côté des caractéristiques propres à l'étudiant (sa CSP, son parcours scolaire antérieur…). Cela ne fait que quelques années que l'hypothèse du rôle des pratiques pédagogiques dans la promotion de la réussite est évoquée (Romainville & Michaut, 2012) : « Pour […] faire réussir les étudiants, l'Université a besoin de réfléchir sur la pédagogie » (Paivandi, 2012). On ne s'étonnera pas que, dans ce contexte où le cours magistral est pensé en opposition à des méthodes dites « actives », le numérique intervient comme vecteur de transformation pédagogique (Lameul & Loisy, 2014). Plateformes de cours en ligne, classe inversée, boîtiers de vote interactif… certains voient derrière ces dispositifs innovants les premiers indices de la disparition progressive du cours magistral.

L'ambition de cette communication est double : 1) montrer tout d'abord que derrière le concept de « cours magistral » se cachent des manières éminemment plurielles d'enseigner ; 2) et que ces styles d'enseignement peuvent infléchir les manières de prendre des notes des étudiants et leurs manières de rédiger des copies d'examen (les différences observées sont analysées en termes de « sensibilité au contrat didactique », Sarrazy, 1996). Autrement dit, nous pensons que les positions didactiques des étudiants ne sont pas des propriétés psychologiques mais peuvent être favorisées par certaines formes d'enseignement (déterminées par les conceptions pédagogiques des enseignants et par la logique didactique propre au savoir visé).

Une méthodologie métissée alliant observation de cours magistraux, entretiens, analyse de prises de notes et de copies et statistiques multidimensionnelles permettra de montrer comment une manière d'enseigner fortement transmissive favorise une rigidité dans l'usage du savoir, et qu'à l'inverse, un enseignement riche en situations fortement décontextualisées renforce la flexibilité des étudiants dans l'usage des concepts enseignés. Cette mise en évidence des ajustements entre l'organisation des « milieux de l'étude » et certaines stratégies estudiantines permet de discuter une question pédagogiquement centrale : quel type d'étudiant l'Université ambitionne-t-elle de former ?

Bibliographie :

ALBERO B. (2014), « La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation » (chapitre 1), dans LAMEUL G. & LOISY C. (dir.), La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnements et éclairages de la recherche, Bruxelles : De Boeck, pp. 27-53.

BROUSSEAU G. (1998), Théorie des situations didactiques, Grenoble : La pensée sauvage, 385 p.

ROMAINVILLE M. & MICHAUT C. (dir.) (2012), Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur, Perspectives en éducation et formation, Bruxelles : De Boeck.

SARRAZY B. (1996), La sensibilité au contrat didactique. Rôle des Arrière-plans dans la résolution de problèmes d'arithmétique au cycle trois, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Bordeaux II, s/d Pr. P. Clanché, 775 p.

CO n°387 : UNIVERSITARISATION EN INSTITUT DE FORMATION EN SOINS INFIRMIERS: VERS UN REMANIEMENT DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DES CADRES DE SANTE FORMATEURS

Auteur.e.s : Delphine RIVIER - université Paul Valéry montpellier 3, Laboratoire LIRDEF, ED 58, France

Résumé :

La formation infirmière s'est engagée en 2009 dans une réforme (universitarisation) qui a engendré auprès des professionnels (cadres de santé formateurs et directeurs des instituts de formation en soins infirmiers (IFSI)) de nombreux changements au niveau de leur activité. Nous avons orienté notre recherche sur les effets de l'universitarisation (Bourdoncle, 2007), à partir des représentations professionnelles des cadres de santé formateurs et des directeurs qui vivent cette réforme de la formation infirmière : représentations sur le processus d'universitarisation, l'avenir des IFSI (expansion, absorption, fusion potentielle), le statut des professionnels, et l'activité recherche.

Ces professionnels n'ont pas vraiment été accompagnés dans les nouvelles orientations et méthodes d'apprentissage induites par la réforme (analyse de situations et/ou activités, simulation, entrée par les situations apprenantes, etc.).

Aussi, nous pensons que la mise en place de l'universitarisation en IFSI est une réelle transition professionnelle (Balleux et Perez-Roux, 2013), qui a des conséquences sur l'identité professionnelle des cadres de santé formateurs, ce qui pourrait signifier à terme de repenser la formation de ces professionnels afin qu'elle soit plus en accord avec ce qu'ils doivent dispenser en IFSI.

Nous envisageons l'approche de l'identité professionnelle à partir des représentations qui ont des fonctions essentielles (Abric, 2016) (de savoir, identitaire, d'orientation dans le sens guider les actions et enfin justificatrice pour expliquer les pratiques, les comportements) et permettent aux cadres de santé formateurs et directeurs, de s'adapter aux attentes de cette universitarisation, afin de répondre au mieux aux exigences attendues. Cette adaptation passe notamment par la professionnalisation (Wittorski, 2007), qu'elle soit collective ou individuelle, en fonction des souhaits des professionnels, jusqu'à induire des changements au niveau de leur identité professionnelle.

Cette identité professionnelle est à envisager autour d'une triple transaction d'abord biographique et relationnelle Dubar (2007) et intégrative Perez-Roux (2012), qui permet de percevoir un certain équilibre cognitif entre unité et diversité (expériences passées et actuelles, formations, compétences construites, rôles sociaux, etc.) et faire qu'il est aujourd'hui un formateur singulier en accord avec ce qu'il fait et vit face à cette universitarisation qui continue à évoluer, mais aussi en lien avec le groupe professionnel d'appartenance.

Au plan méthodologique, l'approche que nous avons choisie est basée sur des entretiens semi directifs auprès des différents professionnels concernés, cadres de santé formateurs et directeurs de trois IFSI, ayant une expérience significative pour mettre en évidence ce processus. Les premiers résultats montrent : a) une diversité au niveau des parcours de ces professionnels (expériences antérieures, formations, etc.), qui façonnent leur manière d'exercer leur fonction de formateur dans leurs activités et orientent également notre analyse vers une modification de l'identité professionnelle autour de nouvelles pratiques (analyse de pratiques, simulation) ; b) un intérêt grandissant de la part des professionnels des IFSI pour la culture universitaire par l'accès à des Masters en Sciences de l'Éducation. Enfin, des tensions apparaissent au sein des IFSI, entre les différents protagonistes chargés de la mise en œuvre de cette réforme de la formation infirmière.

Bibliographie :

Abric, J.C. (2016). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Quadrige/Puf. 2ème édition.

Balleux, A. & Perez-Roux, T. (dir) (2013). « « Transitions professionnelles » », *Recherche et formation, 2013/74*, doi : 10.4000/rechercheformation.2150

Bourdoncle, R. (2007). « Autour du mot universitarisation ». *Revue Recherche et formation*, N°54, p. 135-149.

Dubar, C. (2010). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand colin. 4ème édition.

Perez-Roux, T. (2012). « Dynamique identitaires et transitions professionnelles : contribution dans le champ des recherches sur l'enseignement et la formation », Note de synthèse en sciences de l'éducation pour l'Habilitation à diriger les recherches, université de Nantes, 6 décembre 2012. [Non Publiée]

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

CO n°392 : LA PEDAGOGIE PAR L'EXEMPLE : UNE STRATEGIE POUR LUTTER CONTRE LES STEREOTYPES DE GENRE ? LE CAS DE LA FILIERE INFORMATIQUE

Auteur.e.s : Cecile PLAUD (1), Vincent RIBAUD (2) - (1)ENSTA BRETAGNE, France, (2)UNIVERSITE DE BRETAGNE OCCIDENTALE, France

Résumé :

Les recherches en sciences de l'éducation mettent en évidence une désaffection des filles dans les sciences technologiques, l'ingénierie, les mathématiques et à un degré encore plus marqué en sciences du numérique. Si jusqu'aux années 90, la féminisation des métiers informatique était régulière, force est de constater un repli marqué depuis. L'étude par Sax et al. (2016) a analysé les choix de majeure en licence d'informatique sur les 40 dernières années aux Etats-Unis. L'étude révèle une récession significative depuis la fin des années 90 et en 2011, ainsi qu'une sous-représentation persistante des femmes tout au long de la période. La situation en France est similaire. A titre d'exemple, parmi les diplômées d'écoles d'ingénieur.es, si les filles représentent 28% des effectifs; elles ne sont que 13% des ingénieur.es en informatique (20.3% en 1983). Les pouvoirs publics se sont saisis du problème en communiquant auprès des élèves filles des classes primaire et secondaire ou encore en introduisant des enseignements dédiés au codage dans les curricula. La recherche que nous présentons s'appuie sur un projet pédagogique reposant sur les vertus de la pédagogie par l'exemple conduit par des acteurs extérieurs aux établissements scolaires : des étudiantes en sciences de l'ingénieur et en numérique animent des ateliers de codage en primaire et en secondaire. A travers ce projet nous entendons comprendre dans quelle mesure les acteurs se transforment et évoluent quant à leurs représentations et attitudes envers le numérique et les normes de genre. En outre, nous questionnons comment et à quel niveau des étudiantes agissant comme formatrices peuvent constituer des modèles d'identification susceptibles de faire évoluer les stéréotypes de genre attachés au numérique.

Afin de répondre à notre problématique, nous nous appuyons sur une méthodologie qui combine interviews semi-directifs et observation dans les salles de classe ayant accueilli le dispositif. Ce dernier a été déployé en 2017/2018 dans 26 classes de primaire (groupes mixtes) et sera accueilli

dans 4 établissements du secondaire en 2018/2019 (groupes composés uniquement de filles) dans le département du Finistère. L'observation est complétée d'entretiens semi-directifs conduits avec le personnel enseignant responsable des classes intégrées dans le projet et des étudiantes animant les ateliers. Au total, 25 entretiens constituent notre corpus. Pour les élèves de secondaire (collèges et lycées) nous organiserons des focus groupes au cours desquels nous dresserons le bilan des ateliers et creuserons les images et représentations associées aux scientifiques.

Alors que les observations nous donnent accès aux interactions entre étudiantes et élèves, les entretiens nous permettent de creuser les motivations, valeurs et opinions des étudiantes et enseignant.es. Le matériau collecté auprès des élèves nous permet de saisir les possibles évolutions dans les représentations attachées aux sciences. L'ensemble de ce matériau est analysé selon un processus itératif : codage des données, catégorisation et abstraction.

Nos résultats mettent en évidence d'une part la diversité des motivations des acteurs/trices engagé.es dans le projet et le décalage potentiel entre un objectif de lutte contre les stéréotypes et des objectifs individuels plus pragmatiques. D'autre part, nous analyserons comment le contexte d'enseignement (primaire vs secondaire / groupes mixtes vs groupes non mixtes etc.) impacte les acteurs. Enfin, nous étudierons les représentations que les élèves ont des scientifiques et cernerons si le genre prend part et comment à ces représentations. Ces résultats seront discutés à l'aune des travaux sur le genre et le numérique et les sciences (Morley et Collet, 2017 ; Collet, 2009 ; Collet, 2006 ; Marry, 2004 ; Stevens, 2016).

Bibliographie :

- Collet, I. (2006). L'informatique a-t-elle un sexe ? Hackers, mythes et réalités, Paris, L'Harmattan

- Collet I. (2009). L'auto-engendrement des informaticiens : comment supprimer la différence des sexes grâce à un mode de reproduction fantasmé. Sextant, 27, 207-220

- Marry, C. (2004). Les femmes ingénieures. Une révolution silencieuse. Paris, Belin

- Morley C. et Collet I. (2017). Femmes et métiers de l'informatique : un monde pour elles aussi. Cahiers du Genre, 62(1), 183-202

- Sax, L. J., Lehman, K. J., Jacobs, J. A., Kanny, M. A., Lim, G., Monje-Paulson, L., & Zimmerman, H. B. (2016). Anatomy of an enduring gender gap: The evolution of women's participation in computer science. The Journal of Higher Education, 88(2), 258-293

- Stevens H. (2016). Mais où sont les informaticiennes ? Travail, Genre et Sociétés, 36(2), 167-173

CO N°393 : « DECONSTRUCTION D'UN CONCEPT SOCIOPOLITIQUE : LE DECROCHAGE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR » – CECILE CHARAZAS - UNIVERSITE DE BORDEAUX, FRANCE

Auteur.e.s : Cécile CHARAZAS - Université de Bordeaux, France

Résumé :

Nous proposons dans cette communication de questionner le phénomène de décrochage dans l'enseignement supérieur, à partir du point de vue des enseignants et formateurs. Le décrochage est aussi désigné sous les termes d'abandon, d'échec. On entend également parler, notamment dans les

derniers textes officiels, de « *réussite de tous les étudiants* », désignant, en creux, le refus de l'échec (Philippe & Vidal, 2017).

De multiples recherches en sciences humaines s'efforcent de comprendre voire d'expliquer ce phénomène, apparu dans les discours politique et médiatique depuis une dizaine d'années. Les auteurs décrivent les différentes formes qu'il peut prendre ainsi que ses potentielles causes et facteurs prédictifs ; cependant peu d'études ont, à ce jour, véritablement interrogé sa nature. C'est ce que nous proposons de faire.

Notre corpus est constitué de onze entretiens semi-directifs avec des formateurs et directeurs d'Instituts de Formation en Soins Infirmiers (IFSI) ; ainsi que de 78 réponses à un questionnaire complété par des formateurs, directeurs et enseignants en IFSI et Instituts Universitaires Technologiques.

La méthodologie est mixte. Après une transcription intégrale de nos entretiens, nous avons délimité plusieurs catégories de définitions du décrochage ; en remarquant que les acteurs nous en livraient systématiquement une définition par ses causes. Ces dernières étaient, par exemple, des difficultés financières, un défaut d'implication, un mal-être, des difficultés théoriques, etc. Il s'est agi de procéder de la même manière dans l'analyse des réponses au questionnaire, qui comportait trois questions ouvertes, interrogeant les dimensions que sont la définition et les raisons du décrochage, ainsi que les leviers pour lutter contre. Il était demandé aux répondants de donner trois mots clefs pour chaque item.

Les résultats du questionnaire confirment la tendance déjà nettement dessinée par nos entretiens. L'analyse factorielle des correspondances multiples permet de visualiser la diversité des définitions données au décrochage, mais aussi et surtout plusieurs oppositions entre les différentes catégories de définition. Aucun profil idéal-typique n'a pu être dégagé sur la base de ces données.

Cette recherche a permis de montrer que les contours du décrochage sont extrêmement flous dans les discours. Ce mot semble bien avoir une « *physionomie* », mais il existe autant de « *façons particulières* » (Wittgenstein, 1998, § 18 p. 303) de voir et donc de traiter le décrochage que d'acteurs, ces différences apparaissant liées aux assomptions d'arrière-plan (Searle, 1998), soit aux idéaux pédagogiques des acteurs. C'est la raison pour laquelle nous avancerons l'idée selon laquelle le décrochage devrait être conçu comme un concept « *amphibie* », au sens de Leibniz (Dumoncel, 1991, p. 145), pouvant prendre différentes significations dans différents milieux.

Or, Tant au niveau national qu'européen, le décrochage est considéré comme un phénomène social homogène, quantifiable et réductible. Nous ouvrirons la discussion sur la construction sociale d'un phénomène pouvant, par sa seule existence, légitimer des orientations politiques – dont nous donnerons un aperçu – qui systématisent l'individualisation des parcours scolaires et de formation.

Bibliographie :

Becker, H. S. (2013). *Outsiders : études de sociologie de la déviance*. (J.-P. Briand & J.-M. Chapoulie, Trad.). Paris : Métailié.

Bernard, P.-Y. (2015). *Le décrochage scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.

Dumoncel, J.-C. (1991). *Le jeu de Wittgenstein : essai sur la mathesis universalis*. Paris : Presses universitaires de France.

Philippe, E., & Vidal, D. Projet de loi relatif à l'orientation et à la réussite des étudiants, Pub. L. No. 391, Code de l'Education (2017).

Searle, J. R. (1998). *La construction de la réalité sociale*. (C. Tiercelin, Trad.). Paris : Gallimard.

Wittgenstein, L. (1998). *Le cahier bleu et le cahier brun : études préliminaires aux « Investigations philosophiques » ; suivi de Ludwig Wittgenstein par Norman Malcolm*. Paris : Gallimard.

CO n°396 : LE MODELE PROFESSIONNEL DE FORMATION DES ENSEIGNANTS AU BRESIL AU SEIN DU PROGRAMME NATIONAL DE FORMATION DES PROFESSEURS DE L´ÉDUCATION BASIQUE (PARFOR)

Auteur.e.s : Flavia SARTI, Andréia VASQUES - Université d´État de São Paulo (UNESP), Brésil

Résumé :

Des discours sur la pertinence d´un modèle professionnel de formation enseignante, basés sur une nouvelle épistémologique de la pratique, au sens de Donald Schön (1994), sont en évidence dans le débat éducationnel brésilien depuis des derniers décennies. Ce modèle de formation exige la création de dispositifs qui rendent possible l´exploration de la pratique enseignante comme un objecte d´analyse et de théorisation (Bourdoncle, 2000). Au Brésil, la mise en ouvre de cette perspective trouve des barrières importantes, à cause de la consolidation d´une structure formative académique des enseignants. La recherche qui sera présentée focalise des modèles contemporains de formation qui sont présents au sein du Programme National de Formation des Professeurs de l´Éducation Basique (PARFOR), dirigé aux enseignants déjà en service. Ce programme intègre la Politique Nationale de Formation des Professionnels de l´Enseignement de l´Éducation Basique (Décret nº 6.755, 2009) et offre de diplôme supérieur aux enseignants de l´École Maternelle et Primaire encore diplômés au niveau lycée (la formation des enseignants a été universitarisée au pays par la Loi nº 9.394, du 20 décembre 1996). La recherche a été réalisée à partir des sources documentales et empiriques: l´analyse des textes officiels et des matériaux didactiques du programme, ainsi que des entretiens semi-structurés avec des informants liés à l´organisation des travaux formatifs. Les données ont été explorées par l´analyse de contenu (Bardin, 2009) et les résultats obtenus, comme nous pouvons prévoir, soulignent la présence de la perspective réflexive de formation dans le programme focalisé, ainsi que des références – même qu´implicites - au modèle professionnel de formation. Néanmoins, l´absence de dispositifs de formation qui rendent possible une approximation réflexive et professionnelle avec le travail enseignant était clair. Une grande partie des activités formatives proposées par le PARFOR ne disposent pas de dispositifs de formation articulés au champs professionnel enseignant, laissant aux professeurs en formation eux-mêmes le défi d´établir des « ponts » entre les contenus appris dans les cours et la pratique enseignante qu´ils développent quotidiennement. Le programme a prévu des stages encadrés au sein des écoles, mais ces stages étaient très similaires aux stages effectués classiquement dans la formation initiale universitaire des enseignants au Brésil. Réalisés sous une perspective académique, ces stages ne comptent pas avec la figure du formateur de champs. De son côté, les formateurs liés à l´université doivent guider au moins 15 stagiaires. Ces conditions de formation ne rendent pas possible l´accompagnement du stage, prévu par de documents d´orientation des programmes. Les résultats de la recherche suggèrent que la mise en ouvre d´un modèle professionnel de formation des enseignants, dans une perspective réflexive, reste comme un défi de taille dans le scénario brésilien actuel.

Bibliographie :

Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo (L. A. Reto; A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70.

Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. Recherche et Formation, Lyon, n. 35, pp. 117-132.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília: Presidência da República, p. 27833.

Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. (2009). Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF: Presidência da República, p. 1.

Schön, D. A. (1994). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: Les Editions logiques.

CO n°403 : DES AMENAGEMENTS A DESTINATION DES ETUDIANTS EN SITUATIONS DE HANDICAP A L'UNIVERSITE : ENTRE GENERICITE ET SPECIFICITES

Auteur.e.s : Jean-Yves ANJARD - CeDS, France

Résumé :

Dans cette communication, nous montrerons que dans les situations d'enseignement les aménagements à destination des étudiants en situation de handicap (ESH) de l'université de Bordeaux révèlent une réalité complexe. A côté des aménagements institutionnels mis en œuvre par le service PHASE (Public Handicapé Artistes sportifs Etudiants) de l'université, des aménagements situationnels s'ajoutent et répondent à d'autres besoins. Alors que les premiers (institutionnels) sont définis par les textes réglementaires (circulaire n° 2015-127 du 3-8-2015) comme « le temps de composition majoré » ou « l'adaptation dans la présentation des sujets », nous définissons les seconds comme « des aides sociales, organisationnelles et techniques dont les nécessités pédagogiques ou didactiques s'ancrent dans une situation d'enseignement ». Ces modalités informelles se mettent alors en place dans le cadre d'un accord entre l'enseignant et l'ESH. La question se pose de savoir quelles sont les fonctionnalités nouvelles de ce type d'aménagements.

La première hypothèse consiste à postuler que les aménagements institutionnels ne répondent pas à l'ensemble des besoins des ESH parce que des situations d'enseignement font émerger certains besoins qui vont guider la logique de leurs actions (Ogien et Quéré, 2005). C'est pourquoi une réponse générique aux besoins d'aménagement des situations d'enseignement ne saurait être suffisante pour ces étudiants.

La seconde hypothèse consiste à postuler que quand on parle de handicap, il faut prendre en compte de nombreux facteurs comme, par exemple, la manière dont une personne peut vivre cette situation de handicap. Depuis combien de temps y est-elle confrontée ? Nous pouvons aussi nous interroger sur les relations qu'elle entretient avec les autres étudiants, les enseignants. Le réel n'est pas le même pour tous. C'est pourquoi nous avons souhaité interroger dans notre recherche les limites de la généricité du concept de handicap et de l'aide apportée aux ESH par le biais du choix d'un aménagement dans une liste type.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons réalisé 31 entretiens (19 ESH et 12 enseignants de l'université de Bordeaux), qui interrogeaient la mise en œuvre des aménagements et les représentations du handicap. Puis, nous avons effectué une analyse thématique des entretiens et une analyse statistique avec le logiciel IRaMuTeQ.

Résultats

L'université a mis en œuvre des dispositifs par le biais d'un service dédié pour répondre aux besoins des ESH. Les premiers résultats de l'analyse thématique et statistique des entretiens que nous avons menés auprès des enseignants témoignent des spécificités liées aux contextes, c'est-à-dire à la fois le type d'enseignement (cours magistral, TD, TP), le type de formation (licence, DUT) et le type d'évaluation (examen de fin de semestre, contrôle continu). La place de la pédagogie « au quotidien » dans les situations d'enseignement est donc fondamentale grâce à des aménagements situationnels, qui sont majoritairement des aides organisationnelles (exemples : questions posées à un oral données à l'avance, organisation d'une session d'examen exceptionnelle pendant l'été) mais aussi, dans une moindre mesure, des aides sociales (exemples : adaptation dans le choix d'un binôme pour un travail collectif, orientation vers une psychologue) et techniques (exemples : acquisition de matériel pour qu'un ESH puisse faire un TP, utilisation d'un ordinateur avec un logiciel spécifique). Par ailleurs, le handicap paraît être une notion dont les frontières à l'université sont floues car répondant à des critères génériques et pas toujours situés.

Bibliographie :

- Foucault M. (1971), L'Ordre du discours. Paris : Gallimard, 88 p.

- Ogien A. et Quéré L. (2005), Le vocabulaire de la sociologie de l'action. Paris : Ellipses.

CO n°405 : CE QUE LA VIE SCOLAIRE DOIT A L'ESPACE GEOGRAPHIQUE, ET RECIPROQUEMENT LES INSCRIPTIONS D'UN PROFESSEUR DU PREMIER DEGRE DANS UNE ZONE RURALE DE PAUVRETE

Auteur.e.s : Muriel MARNET - LACES, France

Résumé :

Cette communication propose de réfléchir aux inscriptions territoriales des enseignants du primaire dans les zones rurales de pauvreté (Pagès, 2004 ; Roche, 2016). Dans le sillage des travaux menés sur les zones urbaines intégrées aux politiques d'éducation prioritaire (Van Zanten, 2001), ce texte (qui s'inscrit dans un travail de thèse en cours d'achèvement) interroge la manière dont, dans ces espaces ruraux moins explorés par la recherche en éducation, la vie scolaire et le territoire interagissent pour définir à la fois les vies (pédagogiques et sociales) des enseignants et les vies locales. D'une part, cette réflexion apporte des éclairages originaux sur l'école rurale (Alpe, Fauguet, 2008). D'autre part, elle montre la réalité plus vaste du façonnement des enseignants par les lieux où ils inscrivent leurs pratiques pédagogiques et sociales (Backouche, Ripoll, Tissot, Veschambre, 2011).

La communication mobilise les apports d'une enquête par observations et entretiens menée dans le territoire du Médoc, une péninsule peuplée de près de 90 000 habitants du département de la Gironde. Cet espace rural, dont les écoles font partie d'un réseau d'éducation prioritaire, combine un taux de pauvreté important et un enclavement géographique prononcé. Ce territoire à la « mauvaise réputation » est peu demandé par les enseignants lorsqu'ils doivent formuler des vœux d'affectation.

Cependant, de nombreux nouveaux titulaires de l'Education nationale n'ont pas d'autre choix que d'y commencer leur carrière. Des réticences à l'installation et la perception de l'affectation comme une source de difficultés ne sont pas exclusives d'inscriptions professionnelles et résidentielles durables et appréciées dans ce territoire.

La mise au jour de ces dynamiques suppose de se saisir empiriquement des relations entre d'un côté les formes du territoire et les caractéristiques de sa population et, de l'autre, les façons de venir ici pour être enseignant(e) et y vivre une partie de son existence. La compréhension de « cette » condition enseignante passe donc par l'étude des trajectoires et des modes de vie dans leur globalité et nécessite de questionner l'activité professionnelle à la lumière du rapport au territoire. La communication se structure autour d'une étude de cas (Hamel, 1997). Il s'agit d'analyser la trajectoire d'un enseignant, de son entrée dans le métier et dans le Médoc jusqu'à son départ à la retraite. Venu s'installer dans cette partie de la Gironde avec sa conjointe dans les années 70, il termine sa carrière en tant que directeur d'école et coordonnateur d'un réseau d'éducation prioritaire (REP) de la circonscription de Lesparre en 2018. Cette activité de coordonnateur qu'il exerce pendant quinze ans l'amène à travailler continuellement avec les autres acteurs scolaires du territoire pour organiser la mise en œuvre du projet d'éducation prioritaire. Il occupe également la fonction d'adjoint au maire. Cette existence passée sur le territoire est exemplaire de la force potentielle de l'inscription des enseignants dans un territoire sur la vie scolaire, tant au niveau du fonctionnement des écoles que des pratiques pédagogiques, elles-mêmes façonnées par le territoire et le public scolaire.

Bibliographie :

Alpe, Y., & Fauguet, J.-L. (2008). Sociologie de l'école rurale. Paris : L'Harmattan.

Backouche, I, Ripoll, F., Tissot, S., & Veschambre V. (dir.). (2011). La dimension spatiale des inégalités. Rennes : PUR.

Hamel, J. (1997). Etudes de cas et sciences sociales. Paris : l'Harmattan.

Pages, A. (2004). La pauvreté en milieu rural. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Roche, A. (2016). Des vies de pauvres. Les classes populaires dans le monde rural. Rennes : PUR.

Van Zanten, A. (2001) L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue. Paris : PUF.

CO n°415 : L'UNIVERSITARISATION DE LA METHODOLOGIE DE L'ALTERNANCE : PANORAMIQUE DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES EN COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE

Auteur.e.s : Cédric GODFRIN, Michel SYLIN - Université libre de Bruxelles, Belgique

Résumé :

Introduction du contexte et de l'objet de la recherche

Depuis septembre 2016, l'offre de formations universitaires en Communauté française de Belgique s'est enrichie de trois masters s'appuyant sur la méthodologie de l'alternance. Si cette évolution du paysage éducatif s'inscrit assez logiquement dans la continuité des mutations de l'enseignement supérieur (Maes, 2014), elle ne manque toutefois pas de détonner en regard de ses spécificités.

La première dissonance provient de l'approche imposée par la méthodologie de l'alternance, à savoir la « logique des compétences » alors que l'enseignement supérieur belge fonctionne actuellement sur base de celle des *« learning outcomes »*. Si les deux approches reposent sur les mêmes pratiques pédagogiques, la compétence marque clairement *« les rapprochements avec le monde du travail »* et renforce l'idée que les résultats des apprentissages passent avant les connaissances (Croché et Souto Lopez, 2015).

En outre, les masters en alternance organisés présentent la particularité d'être d'orientation *« généraliste »*, autrement dit non orientés *« métiers »*, soit d'après Perrenoud (2005) *« les formations universitaires les plus rebelles ou les plus indifférentes à l'approche par compétences »*.

D'un côté une logique pensée avec une évaluation basée sur des référentiels, de l'autre des formations ne présentant pas un lien direct avec le monde de la profession, et donc une grille de compétences professionnelles (pré)déterminée. Dans cette toile de fond s'apparentant à une situation de quasi-paradoxe, émerge une interrogation cruciale : comment évaluer les étudiants ? Quelle pédagogie mettre en place pour s'assurer de l'acquisition de compétences professionnelles et académiques ?

Pour comprendre les mécanismes pédagogiques qui ont été aménagés, une recherche a été menée au sein des trois universités concernées en vue d'analyser les dispositifs de formation déployés. Concrètement, trois monographies ont été dressées sur base d'une analyse documentaire et d'entretiens qualitatifs avec les coordonnateurs pédagogiques et académiques des masters en alternance, et ce en vue de proposer un panoramique des pratiques.

Différentes postures pédagogiques

Les résultats de l'étude démontrent que chaque opérateur a développé une posture pédagogique adaptée à ses réalités institutionnelles sur base de deux dénominateurs communs : l'apprentissage expérientiel et la pédagogie par projet.

Plus spécifiquement, en vue de pallier l'hétérogénéité des situations et l'absence d'un référentiel commun entre les sphères éducative et professionnelle, les activités académiques se sont centrées sur la création de *« référentiels métier d'étudiant »* tandis que les activités de formation professionnelle sont pensées dans une logique de projet avec une évaluation portant sur l'atteinte d'objectifs préalablement fixés.

Dans le cadre de l'acquisition des compétences académiques, les coordonnateurs prônent des méthodes d'apprentissage où l'expérience, *« moyen privilégié de construction de la compétence »* (Zeitler et al., 2012) et *« donnée essentielle du travail pédagogique »* (Champy-Remoussenard, 2005), représente la matière première d'une exploitation scientifique dont l'évaluation repose principalement sur des supports écrits.

Par ailleurs, c'est essentiellement au niveau de l'accompagnement et de l'évaluation des formations professionnelles « sur le terrain », tant au niveau du suivi méthodologique que des rapports avec les tuteurs, que les pratiques divergent le plus entre les universités, traduisant une appréhension de la *« reconnaissance des savoirs extérieurs »* (Lerbet-Sereni, 2005) propre à chaque institution.

Bibliographie :

Champy-Remoussenard P., 2005, « Écritures sur l'activité professionnelle et pédagogie de l'alternance dans l'enseignement supérieur », Hahn C., Besson M., Collin B. & Geay A. (Coord.), *L'alternance dans l'enseignement supérieur : Enjeux et perspectives*, Paris, L'Harmattan, pp.319-336

Croché S. & Souto Lopez M., 2015, « Mise en ordre du travail académique par les learning outcomes », Gorga A. & Leresche J.-P. (Dir.), *Disciplines académiques en transformation. Entre innovation et résistance*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines, pp.215-228

Lerbet-Sereni F., 2005, « L'alternance à l'université : d'une ingénierie de formation à ses questionnements sous-jacents », Hahn C., Besson M., Collin B. & Geay A. (Coord.), *L'alternance dans l'enseignement supérieur : Enjeux et perspectives*, Paris, L'Harmattan, pp.301-317

Maes R., 2014, *L'action sociale des universités à l'épreuve des mutations de l'enseignement supérieur*, Thèse de doctorat en sciences sociales et politiques, Université libre de Bruxelles

Perrenoud P., 2005, *Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université ?* Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Texte d'une conférence au Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Université de Genève

Zeitler A., Guérin J. & Barbier J.-M., (2012), « La construction de l'expérience », *Recherche et formation*, n°70 | 2012, pp.9-14

CO n°416 : LES ETUDIANTS ALGERIENS A PARIS. PARCOURS ET CONTRAINTES.

Auteur.e.s : Houa BELHOCINE - AMU, France

Résumé :

En France, il existe depuis très longtemps une riche expérience d'accueil d'étudiants étrangers dans les institutions universitaires. Cette année 2018/2019, les étudiants algériens sont les plus représentés parmi les étudiants étrangers. Globalement les étudiants maghrébins représentent près de 30°/° des effectifs en France, note Gérard A. JAEGER (2016)[1].

Ces étudiants issus des pays d'anciennes colonies françaises peuvent être classés dans la catégorie de l'immigration postcoloniale ; ce qui fait qu'ils ne sont pas tout à fait comme les autres étudiants en mobilité internationale en particulier pas comme ceux de la mobilité des étudiants européens du programme Erasmus. En effet, les étudiants des établissements d'enseignement français d'origine Maghrébine rencontrent des difficultés diverses : politiques, économiques, sociales, culturelles…etc. ; « En France, un étudiant sur dix est étranger, et parmi eux, un sur trois est maghrébin. Ces immigrés un peu à part ne sont pas épargnés par les nouvelles politiques de l'immigration. »(Le courrier de l'Atlas, 2009) [2]

Jacques VERGER (1991) [3] rapporte que les résultats des étudiants non communautaires sont en moyenne inférieur de 40°/° à ceux des français avec une différence marquée dans les premières années d'études qui s'atténue au niveau master et surtout doctorat. Les facteurs d'échec tiennent à la langue, à l'absence de méthodologie, à un faible intérêt intellectuel et institutionnel, à l'écartèlement entre deux cultures et surtout aux conditions matérielles.

Aussi, M. TRIBALAT (1995)[4] note que « le jeune d'origine maghrébine porte en lui l'image de l'échec. » Il ajoute que : « La médaille du désir de revanche ethnique-sociale a un revers. Les familles

intériorisent les représentations négatives dont elles sont l'objet. La discrimination sur le marché du travail, le racisme « anti-arabe », le sentiment que les autres français ont peur de l'islam, la confusion entre maghrébins et délinquance…etc., les poussent à penser que la partie est inégale et difficile à jouer. » (M.TRIBALAT, 1995)[5]

Qu'en est-il de l'engouement des étudiants algériens pour les études en France ? Quels sont les facteurs motivateurs de ces départs étudiants en France ? Qui sont ces étudiants ? Quelle est leurs identités socioculturelles ?

[1] Gérard A. JAEGER. L'immigration. Un état des lieux à repenser. Groupe EYROLLES, 2016. P. 46.

[2] Le courrier de l'Atlas. L'actualité du Maghreb en Europe. Enquête sur les étudiants maghrébins en France. N° 25, jeudi 16 avril 2009.

[3] OPC. Jacques VERGER. La mobilité étudiante au moyen âge. Histoire de l'éducation. Numéro thématique : Éducations médiévales. L'Enfance, l'École, l'Église en Occident. Ve-XVe siècles. Année 1991 Volume 50 Numéro 1 pp. 65-90.

[4] M.TRIBALAT, 1995, Faire France. 148. In : L'intégration des franco-maghrébins. L'exemple de l'est Lyonnais. Préface de Jacques BONNET. FRANCK CHIGNIER-RIBOULON. L'harmattan, 1999. P. 170.

[5] Ibid. M.TRIBALAT, 1995, Faire France. 148. In : L'intégration des franco-maghrébins. L'exemple de l'est Lyonnais. Préface de Jacques BONNET. FRANCK CHIGNIER-RIBOULON. L'harmattan, 1999. P. 173.

Bibliographie :

- CASTERCKER Frank Andrea Rea. Migrer pour un diplôme. Les étudiants ressortissants de pays tiers à l'UE dans l'enseignement supérieur belge. Ed, Academia. Collection, Cahiers Migrations n 42. Année, 2012. 268 Pages.

ISBN: 978-2-8061-0076-4.

-DAPSENS Sandrine. Les causes des migrations : pistes d'analyses et d'action. Brucelles. 2005 www.centreavec.be. Consulté en octobre 2016.

-DOURARI Abderrezak. L'enseignement supérieur en panne, la faute à l'arabisation excessive de l'Algérie. www.algerie-focus.com. 5 juin 2013.

-DOURARI Abderrezak. www.lesoirdalgerie.com le journal le soir d'Algérie du 26 octobre 2011.

-FOUAL Mohand Aomar, « Étudiants algériens en France : des itinéraires difficiles », Pour 1/2008 (N° 196-197), p. 42-49 URL : www.cairn.info/revue-pour-2008-1-page-42.htm. DOI : 10.3917/pour.196.0042 .

-Leroy Nadia. Impact du contexte scolaire sur la motivation et ses conséquences au plan des apprentissages. Education. Université Pierre Mendes-France - Grenoble II, 2009.

-TRIBALAT Michèle, 1995, Faire France. 148. In : L'intégration des franco-maghrébins. L'exemple de l'est Lyonnais. Préface de Jacques BONNET. FRANCK CHIGNIER-RIBOULON. L'harmattan, 1999. P. 170.

-Terrier Eugénie, « Les migrations internationales pour études : facteurs de mobilité et inégalités Nord-Sud », L'Information géographique 2009/4 (Vol. 73), p. 69-75. DOI 10.3917/lig.734.0069. Consulté le 01/10/2016.

-Université de PARIS 8. Centre de recherches sur l'enseignement supérieur. Rapport pour l'Observatoire de la Vie Étudiante. Mars, 2003. P.5.

CO n°420 : LA BIENVEILLANCE, UNE VERTU PROFESSIONNELLE ? ETUDE EXPLORATOIRE DES CONCEPTIONS ET DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DE LA BIENVEILLANCE ET DU BIEN-ETRE A L'ECOLE CHEZ LES PERSONNELS D'EDUCATION (CPE)

Auteur.e.s : Céline GIRON - Sorbonne Université, France

Résumé :

Même si la nature exacte de la relation entre bienveillance et bien-être n'est pas toujours précisément définie, « on ne sait pas dire, par exemple, si les comportements bienveillants entre les membres de la communauté éducative d'un collège conditionnent le bien-être ou bien en sont la conséquence » (Afsa, 2015), l'adoption par l'adulte d'une posture bienveillante suscite chez ceux qui en bénéficient l'envie d'apprendre et la possibilité de le faire avec plaisir (Moro, 2017). Des relations bienveillantes entre enseignants et élèves améliorent également l'engagement scolaire des élèves et leur donnent les ressources et le soutien social dont ils ont besoin pour leur réussite scolaire (Osher, Dwyer, Jimerson & Brown, 2012). Une relation entre un élève et un enseignant, empreinte de chaleur, de soutien et de bienveillance présente des effets positifs sur l'acquisition de compétences et le niveau de performance scolaires, le bien-être des élèves, l'adoption de comportements prosociaux et l'expression de comportements, attitudes et affects positifs envers l'école et l'apprentissage (Perreault, 2011).

C'est pourquoi faire acte de bienveillance est aujourd'hui amplement encouragé dans la sphère scolaire française.

Depuis le rapport de la concertation « Refondons l'école de la République », la notion de bienveillance nourrit aussi bien les instructions officielles, qui enjoignent sans relâche les professeurs et les personnels d'éducation à développer des pratiques bienveillantes avec leurs élèves, que les plans d'action pour l'école tels que le premier rapport du conseil national de l'innovation pour la réussite éducative ou le plan « Bien-être et santé des jeunes » de 2016. L'éducation nationale attend des personnels enseignants et d'éducation qu'ils soient capables d'installer une relation de confiance et de bienveillanceà l'issue de leur formation initiale. Contribuer à assurer le bien-être des élèves est une compétence professionnelle commune à l'ensemble des professeurs et des personnels d'éducation en poste depuis 2013.

L'injonction à faire preuve de bienveillance et à œuvrer au bien-être des élèves fait débat chez les enseignants : le projet d'une école bienveillante suscite autant l'adhésion que la méfiance (Rouaux, 2017). Dès lors, les dimensions de la bienveillance au regard de la pratique enseignante reposent sur un équilibre fragile entre complaisance et exigence, entre nécessaire proximité et juste distance, entre affectivité et neutralité et enfin entre attention à chacun et ouverture à tous (Reto, 2018).

Si la bienveillance fait débat chez les enseignants, qu'en est-il du côté des conseillers principaux d'éducation qui ont pour mission de placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel? Les personnels d'éducation se sont-ils saisis de la prescription institutionnelle à faire preuve de bienveillance pour exercer ces missions ? Comment les représentations de la bienveillance éducative et du bien-être scolaire des CPE s'articulent-elles à leurs pratiques professionnelles ?

Une étude exploratoire par entretien auprès de conseillers principaux d'éducation exerçant en collège et en lycée permettra de faire un premier état des représentation sociales de la bienveillance éducative et du bien-être scolaire en vigueur chez les personnels d'éducation. Les contenus et la structure des représentations sociales de la bienveillance et du bien-être en milieu scolaire seront

identifiés et leurs fonctions dûment établies. Leur rôle dans la dynamique des relations sociales et dans les pratiques professionnelles au sein de l'équipe vie scolaire et avec les autres membres de la communauté éducative sera discuté. Le lien étroit entre bienveillance éducative, bien-être de l'élève, éthique du careet identité professionnelle des conseillers principaux d'éducation sera débattu.

Bibliographie :

Afsa, C. (2015). Où fait-il bon enseigner ? Education & formations, n°88-89, 61-77

Moro, M.R. (2017). La bienveillance est à la fois un postulat éthique et un choix pragmatique. La lettre de l'éducation (931). https://www.lalettredeleducation.fr/Marie-Rose-Moro-La-bienveillance.html

Osher, D., Dwyer, K.P., Jimerson, S.R., Brown, J.A. (2012). Developing safe, supportive, and effective schools : facilitating student success to reduce school violence. In Jimerson S.R., Nickerson A.B., Mayer M.J. & Furlong M.J. (dir).) Handbook of school violence and school safety : International research and practice, 2 ed., New York : Routledge, 27-44.

Perreault, M. (2011). Vérification des liens entre les stresseurs, le soutien social, la santé psychologique au travail et la qualité de la relation élève-enseignant [Thèse de doctorat]. Montréal : Université de Montréal. Département de psychologie, Faculté des arts et des sciences.

Reto, G. (2018). Les quatre dimensions de la bienveillance. Cahiers pédagogiques (542), 12-14.

Rouaux, C. (2017). Bienveillance et gouvernement des écoles primaires. Diversité, 189, 91-96.

CO n°428 : L'EVALUATION DE LA DIMENSION ARCHITECTURALE DES RECENTS ETABLISSEMENTS SCOLAIRES. ENQUETE SUR LE RESSENTI DES COLLEGIENS.

Auteur.e.s : Thibaut HÉBERT (1), Eric DUGAS (2) - (1)ESPE Lille Nord de France, RECIFES EA 4520, France, (2)ESPE d'Aquitaine, LACES EA 7437, France

Résumé :

Les lieux dans lesquels nous vivons, apprenons, travaillons, ne sont pas de simples décors (Moser, 2009) et la manière dont l'individu interagit avec son environnement conditionne sa qualité de vie. À ce titre, dans le cadre scolaire, des recherches soulignent que l'architecture et l'aménagement des espaces impactent le bien-être des élèves (Derouet-Besson, 2007 ; Hébert et Dugas, 2017, etc.), leur engagement dans les apprentissages (Barker et Gump, 1964) et leur réussite éducative (Barett et al, 2015).

Si les chercheurs en sciences de l'éducation ont pendant longtemps peu étudié l'architecture scolaire et ses effets, depuis quelques années, plusieurs travaux (Cnesco, Archi-classe, etc.) ont valorisé le sujet en analysant les bouleversements en cours (refondation de l'école, ère du numérique, problématiques de la sécurité et du climat scolaire, etc.) et en imaginant des espaces adaptés à ces mutations. Les qualités visuelles, esthétiques sont parfois évoquées dans ces productions mais elles ne sont guère évaluées. Pourtant, comme le souligne Forster (2004, p. 3), « l'école tend à devenir aujourd'hui un bâtiment de verre comme les autres sans identité particulière ». Pire encore, certains redoutent que la sanctuarisation des établissements scolaires engagée depuis les années 2006 fasse écho à l'émergence d'enclaves résidentielles valorisant l'entre-soi (Loudier et Vallet, 2010) et que le bâtit soit perçu uniquement comme un lieu défensif. En somme, si les façades sont habillées de

bardages et de vitres comme pour mieux répondre aux exigences environnementales et/ou esthétiques, ces craintes laissent augurer un ressenti mitigé des acteurs de l'école et ce, malgré des établissements neufs. Cela nous questionne d'autant plus que dans le cadre urbain, il a été démontré « l'importance de la dimension esthétique des qualités visuelles de l'environnement (…) et leurs effets sur le comportement humain et sur le bien-être » (Uzzel, Romice, 2003, p. 50).

À l'heure où les enquêtes révèlent une certaine désaffection des élèves français à l'égard de l'école (Guimard et al, 2015), il paraît donc opportun de porter notre regard sur l'évaluation de l'environnement physique scolaire d'autant qu'il contribue à améliorer le climat scolaire.

Dans ce contexte qui interroge « esthétisme », « espaces scolaires » et « bien-être », nous proposons une communication autour de l'évaluation environnementale des récents collèges français. Nos propos s'appuient sur une enquête que nous avons réalisée auprès des collégiens français. Il s'agit alors d'obtenir leur ressenti à l'égard de leur établissement scolaire. Quel jugement portent-ils sur leur collège ? Le trouve-t-il beau, agréable, moderne ou au contraire, éprouve-t-il un sentiment plus négatif ? Aussi, leur procure-t-il de fortes émotions ?

Pour répondre à ces questions, 800 élèves issus de trois collèges publics récemment construits ont été interrogés à la rentrée de l'année scolaire 2018. Il s'agit d'établissements aux caractéristiques socio-économiques semblables (localisation péri-urbaine en province et un niveau socioéconomique moyen) et à l'architecture de type « Cour » (Rigolon, 2010). La principale caractéristique de ces établissements est l'importance des espaces extérieurs protégés, facile à surveiller, donnant le sentiment de se trouver à l'intérieur d'une zone fermée, procurant généralement un sentiment de bien-être (Rigolon, 2010). Ces bâtiments qui utilisent beaucoup d'espaces de circulation sont construits sur le schéma classique avec couloirs et salles de classe.

Les premiers résultats révèlent des différences de ressenti chez les répondants. Elles se cristallisent autour des variables « établissement » et « âge ». Plus précisément, des facteurs architecturaux d'influence négative (lumière, couleur, etc.) semblent impacter sur l'évaluation de l'environnement scolaire.

Bibliographie :

Derouet-Besson, M.-C. (2007) Vivre ensemble dans les bâtiments scolaires : un défi permanent. Diversité, n° 150, pp. 127-132.

Forster, S. (2004) Architecture scolaire : regard historique tourné vers l'avenir. Bulletin CIIP, n°15, [en ligne].

Moser, G. (2009) Psychologie environnementale. Les relations homme-environnement. Bruxelles, De Boeck.

Rigolon, A. (2010) Les plans de construction des écoles européennes du XXIe siècle : présentation », OCDE, [en ligne].

Uzzell, D. ; Romice, O. (2003) L'analyse des expériences environnementales. In G. Moser, K. Weiss, Espaces de Vie. Aspects de la relation homme-environnement. Paris, Armand Colin, pp. 49-83.

CO n°438 : L'APPROCHE "EMILE" DANS LE CONTEXTE DE L'APPRENTISSAGE A L'ECOLE PRIMAIRE

Auteur.e.s : Zehra GABILLON, Rodica AILINCAI - EASTCO (EA 4241), Polynésie française

Résumé :

Cet article rend compte d'une recherche empirique utilisant l'approche "l'Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère" (EMILE). L'efficacité de l'enseignement d'un contenu disciplinaire dans une langue seconde (L2) a fait l'objet de plusieurs évaluations dans le contexte canadien. Les résultats obtenus à partir de ces études ont suggéré que le bilinguisme influe positivement le développement intellectuel et linguistique des enfants (Cummins, 1998 ; Cummins et Swain, 1986). Ces résultats ont conforté l'idée de l'intégration des contenus disciplinaires à l'apprentissage des langues étrangères et fondé l'approche EMILE, dispositif permettant une plus grande exposition des élèves à la L2 (Commission européenne, 2006).

Habituellement la pratique EMILE est utilisée dans un contexte d'apprentissage bilingue. La problématique de cet article s'interroge sur la pertinence de l'application de cette approche avec des élèves débutants en Langue Vivante Étrangère (LVE), de manière non systématique, dans une classe ordinaire non bilingue, dans des activités de 25 à 30 minutes.

L'étude a eu lieu dans une école primaire à Tahiti, en Polynésie française. Les participants étaient 16 élèves âgés de 10-11 ans (CM2) : 9 filles et 7 garçons. Ils parlaient tous le français comme première langue et ils avaient tous un an d'expérience en LVE (anglais).

Nous avons avancé l'hypothèse que l'approche EMILE pourrait être utilisée efficacement d'une part avec les jeunes débutants en LVE et d'autre part, lors des utilisations non systématiques, à travers des interventions intermittentes.

En se basant sur la théorie de l'activité comme cadre cohérent pour théoriser l'acquisition de la L2 (Lantolf, 2002), nous avons considéré la tâche comme l'élément de base de l'activité. Ainsi, l'étude s'est basée sur une activité en science qui consistait à faire des expériences pour observer la solubilité de certaines substances dans l'eau. Nous avons conçu deux séances didactiques similaires du point de vue des enjeux conceptuels visés, mais différentes du point de vue de la langue d'enseignement et des substances d'expérimentation utilisées.

Pour le recueil des données nous avons utilisé l'enregistrement vidéo des quatre activités. Le matériel filmé a été transcrit selon une grille de codage qui nous a permis d'identifier et d'analyser non seulement les données linguistiques (ex. prononciation, grammaire, autocorrection, étayages par les pairs etc.) mais aussi les éléments extralinguistiques observés. Les catégories retenues ont été inspirées de l'approche interactionniste de l'acquisition d'une langue seconde/étrangère et notamment des travaux d'Ellis & Barkhuizen (2005), Gass (2013), Lyster et Ranta (1997).

L'étude s'est également intéressée aux éventuelles différences entre une activité type EMILE (L2) et une activité classique (L1) en ce qui concerne : a) l'enseignement/apprentissage du contenu disciplinaire (sciences) et de la LVE (anglais) ; b) l'intérêt des élèves pour les deux activités ; c) les types d'interactions utilisés en classe.

À travers les analyses, nous avons cherché à décrire des différences versus similitudes observables entre l'activité de sciences enseignée dans la L1 (le français), et dans la L2, (l'anglais) concernant : a) l'enseignement/apprentissage du contenu disciplinaire ; b) l'implication des élèves dans les activités ; c) les interactions à visée d'apprentissage pendant les activités.

Les résultats indiquent que (1) l'utilisation de l'approche EMILE est possible avec des jeunes apprenants de niveau débutant (2) les échanges dialogiques peuvent être utilisés à la fois comme un moyen d'étayage pour le contenu et pour l'apprentissage des langues.

Bibliographie :

Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? In M. R. Childs & R. M. Bostwick (Eds.) Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education. (pp. 34-47). Katoh Gakuen, Japan.

Cummins, J., & Swain, M. (1986). Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice. London: Longman.

Ellis, R. (2001). Form-focused Instruction and second language learning. Malden MA: Blackwell.

Ellis, R., & Barkhuizen, G. P. (2005). Analysing learner language. Oxford University Press, USA.

Gass, S. M. (2013). Input, interaction, and the second language learner. Routledge.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning. Legitimate peripheral participation, Cambridge: University of Cambridge Press.

Lantolf, J. P. (2002). Sociocultural theory and second language acquisition. In R. B. Kaplan (Ed.), The Oxford handbook of applied linguistics, (pp. 104-114). New York: Oxford University Press.

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. Studies in second language acquisition, 19, 37-66.

CO n°440 : LA REPRESENTATION SOCIALE DES ACTEURS DE L'EDUCATION MUSEALE EN LIGNE ET A L'INTERNATIONAL

Auteur.e.s : Cédric BOUDJEMA (1), Stéphanie NETTO (2) - (1)ATER Sciences de l'Information et de la Communication Université de Poitiers, Laboratoire TECHNE (EA 6316), France, (2)MC Sciences de l'éducation Université de Poitiers (Laboratoire TECHNE, EA 63.16) / ESPE Académie de Poitiers), France

Résumé :

Notre intervention portera sur les acteurs de l'éducation muséale en ligne et est issue d'un Doctorat (2016) en Sciences de l'Information et de la Communication au cours de laquelle, ont été analysé huit sites Internet de quatre pays différents (Le Muséum national d'Histoire naturelle, le Louvre, Le British Museum, la National Gallery of London, l'Australian Museum, la National Gallery of Australia, l'American Museum of Natural History et le Moma). Cette recherche s'est consacrée aux sections éducatives des sites Web des musées nationaux de sciences et d'art, uniquement, sans se soucier des problématiques liées à la fréquentation des musées. Les sites Internet ont proposé, dans ces sections, des ressources pédagogiques à tout type de public («tout public », public scolaire, enseignants et éventuellement universitaires).

Par ailleurs, l'éducation muséale est définie comme suit : "un ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs et de pratiques dont le but est le développement du visiteur. La pédagogie muséale, quant à elle se définit comme un cadre théorique et méthodologique au service de l'élaboration, de la mise

en œuvre et de l'évaluation d'activités éducatives en milieu muséal, activités dont le but principal est l'apprentissage des savoirs (connaissances, habiletés et attitudes) chez le visiteur" (Legendre, 1979 cité par Allard et Boucher, 1998, p. 40). La pédagogie muséale en ligne se construit, quant à elle, selon des règles cohérentes de design Web. Nous avons procédé à une analyse de contenu des différentes parties éducatives de ces huit sites, sans chercher à analyser leurs présences sur les réseaux sociaux, mais plutôt à se focaliser sur la structuration des sections éducatives. Ces dernières ont été étudiées, non pas comme un concepteur de site, mais, comme un usager averti tel un enseignant qui s'y rendrait pour son utilisation à des fins pédagogiques. Sur les sites Web, nous avons relevé diverses utilisations d'une syntaxe liée aux apprentissages ("learning"), à l'enseignement ("teach") et à l'éducation ("education").

Désormais, nous souhaitons soumettre aux responsables de ces sections éducatives Web un questionnaire en ligne (traduit en français et en anglais) et privilégier une approche psychosociale, avec la théorie des représentations sociales ou RS (Moscovici, 1961). Il sera composé de trois tests d'association libre hiérarchisé (Abric, 2003 ; Lo Monaco et Moliner, 2017) et d'une question ouverte pour laisser s'exprimer chaque répondant. Fournir, de manière spontanée et délibérée, des mots et expressions sera l'occasion de valider ou de rejeter les deux hypothèses selon lesquelles il existerait une RS différente, en fonction du pays (Australie, France, États-Unis, Grande-Bretagne), mais aussi en fonction du type de musée (arts vs sciences), sur les trois intitulés de ces sections : "apprentissage" (learn-learning) - apparus 5 fois, "éducation" (education) et "enseignement" (teach) - apparus 2 fois.

A partir des données collectées, nous analyserons comment s'organisent les points de vue, croyances et opinions des répondants (analyses de similitude et prototypiques), parce que l'analyse des huit sites Internet n'a pas montré de différence en termes de contenus éducatifs. Ce sera également l'occasion de confronter les représentations des concepteurs de ces musées sur ces trois mêmes termes avec la définition consensuelle de ce qu'est un musée (i.e. musées d'histoire et d'ethnologie, de science, d'art, jardins botaniques, aquariums, parcs à thèmes, etc.) fournie par l'International Council of Museums.

Ainsi, nous pourrons davantage percevoir les enjeux et finalités que se font des acteurs ciblés de l'éducation muséale en ligne sur la manière de "mettre en scène" leurs contenus éducatifs.

Bibliographie :

Allard, M. & Boucher, S. (1994). Éduquer au musée. Montréal : Éditions Hurtubise / HMH.

Lo Monaco, G. & Moliner, P. (2017). Méthode d'association libre pour les sciences humaines et sociales. Fontaine : P.U.G.

Moscovici, S. (1976). La psychanalyse, son image et son public. Paris : P.U.F. (1re édition en 1961)

Schafer, V. Thierry B. (2011). Le Mariage de raison du musée d'art et du Web. Hermès, La Revue 3(61), 102-105.

CO n°442 : ENTRE INJONCTIONA FAIRE VIVRE LES VALEURS REPUBLICAINES ET FORMATION DES ENSEIGNANTS : QUEL DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ?

Auteur.e.s : Jean Luc DENNY - LISEC ALSACE, France

Résumé :

Notre étude, qui a eu une large résonance auprès du Ministère de l'Education Nationale, rend compte d'une étude exploratoire innovante visant à améliorer l'expérience formative d'élèves dans le cadre de l'Enseignement Moral et Civique (EMC) nouvellement mis en œuvre en 2015 dans les établissements scolaires français. L'EMC consiste à associer la formation du futur citoyen et la formation de sa raison par l'acquisition d'une conscience morale lui permettant de comprendre et de partager des valeurs humanistes.

Notre recherche montre l'impact d'une pratique innovante du débat en classe centrée sur le milieu de vie de l'élève, entendu comme la prise en compte de ses raisons d'agir dans des situations de vécues spécifiques, en tant qu'elles sont porteuses de valeurs susceptibles de participer à son développement moral, sur d'une part la lutte contre toutes les formes d'inégalités sociales et d'autre part la professionnalité enseignante dans la phase de mise en œuvre, deux problématiques actuelles et centrales dans le système éducatif français.

Le contexte de l'étude s'appuie sur le constat d'enseignants qui se sentent démunis face à leur responsabilité dans la transmission des valeurs républicaines (Bergounioux, Loeffel, & Schwartz, 2013), dans une société marquée par les actes terroristes. Aussi, un écart apparaît entre les injonctions fortes de promotion des valeurs dans les instructions officielles et une mise en œuvre minorée sur le terrain (CNESCO, 2015).

Nous ne cherchons pas l'imposition des valeurs en tant que principe mais bien de les faire vivre en acceptant de mettre en débat des systèmes de valeurs concurrents dans un environnement sécurisé.

Le cadre théorique se compose des théories de l'analyse de l'activité et plus précisément de la démarche ergologique (Schwartz, 2011) qui s'origine dans les travaux de Canguilhem (1965).

L'objectif de la présentation entend montrer comment la mise en œuvre d'une nouvelle manière de faire débattre les élèves interroge la professionnalité des enseignants dans une visée compréhensive et transformative de leur activité. Aussi, notre protocole de recherche ambitionne de regarder « à la loupe » ce qui « bouge » dans les manières de faire et de penser chez les enseignants en situation.

Un dispositif longitudinal de recueil de données (enregistrements audiovisuels des débats et entretiens d'autoconfrontation) a été mis en place sur une année scolaire dans trois collèges.

Les résultats montrent un développement professionnel à partir d'un triple processus menant de l'instrumentalisation du vécu des élèves à un sentiment d'inefficacité, d'un changement de référentiel à une déstabilisation du genre professionnel et de l'expérience du lâcher prise au craquement des normes de métier. Nous observons que faire débattre les élèves est une pratique contre-intuitive qui se situe à l'opposé des gestes professionnels habituels, aspect expliquant le constat d'échec régulièrement souligné dans les rapports. Nous expliquons le mécanisme bloquant et observons leur développement professionnel induit par le protocole de recherche.

Nous aboutissons à la conception d'un dispositif de formation susceptible d'être mis en place en formation initiale et continue centrée sur l'analyse du travail de l'activité.

Bibliographie :

Canguilhem, G. (1965). La connaissance de la vie. Paris : Vrin.

Durrive, L. (2015). L'expérience des normes: comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique. Toulouse : Octares

Fabre, M. (2011). Eduquer pour un monde problématique: la carte et la boussole (1re éd). Paris, France: Presses universitaires de France.

Schwartz, Y. (2000). Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe. Toulouse : Octares.

Schwartz, Y. (2015). Ergonomie, philosophie et exterritorialité. In F. Daniellou, L'ergonomie en quête de ses principes: débats épistémologiques (p. 143-161). Toulouse : Octares.

CO n°451 : ANALYSE DES LIENS ENTRE LA TYPICITE CATEGORIELLE DES ELEVES ET LES INTERACTIONS EN CLASSE

Auteur.e.s : Lara LAFLOTTE (1), Philippe WANLIN (2) - (1)HEP, Suisse, (2)Université de Genève, Suisse

Résumé :

Partant des connaissances des enseignants, Calderhead (1996) définit le case knowledge comme un ensemble mental de cas, de situations pédagogiques ou de catégories d'élèves. Il fait l'hypothèse que les enseignants l'utilisent pour enseigner par associations de leurs éléments constitutifs dont le steering group (Dahllöf, 1967) ou l'élève collectif (Bromme, 1987), des entités sensées piloter la classe.

Plusieurs études investiguent les connaissances enseignantes sur les élèves via notamment trois approches. La première permet aux enseignants de juger leurs élèves selon des caractéristiques (Hofer, 1981). La deuxième les amène à établir des descriptifs des types d'élèves rencontrés durant la carrière (Thelen, 1967). Enfin, la troisième leur demande d'assembler leurs élèves pour former des groupes (Morine-Dershimer, 1978). L'étude des interactions en classe montre qu'elles peuvent aussi être catégorisées. Nous vérifions l'hypothèse de Calderhead en étudiant le lien entre les catégories d'interactions et de connaissances sur les élèves.

Nous proposons 1) d'observer l'élaboration de catégories d'élèves par les enseignants, 2) d'analyser la typicité catégorielle des élèves et 3) d'évaluer les types d'interactions, observées in situ, qui y sont associés.

Vingt-trois enseignants du primaire du canton de Genève participent à trois entretiens semi-directifs adoptant chacun une des approches présentées. En plus de catégoriser, les enseignants évaluent la distance de chaque élève à chaque catégorie. Après des analyses de contenu et en clusters, nous constatons de trois à cinq catégories d'élèves selon l'approche utilisée. Les interactions relevées lors de l'observation de leçons sont encodées via un instrument produit par la condensation d'outils préexistants. Après analyse factorielle des interactions, nous en identifions cinq types : interactions usuelles, demandes d'améliorations, soutiens à l'apprentissage, demandes de développement et hors cours.

Pour finir, nous croisons les catégories d'élèves avec les types d'interactions. Les comparaisons de moyennes des fréquences des types d'interactions par catégories d'élèves montrent que 8/15 comparaisons sont significatives. Des analyses de régression permettent d'étudier l'effet de la

typicité des élèves aux catégories sur les fréquences des types d'interactions en classe. Sur 60 prédictions possibles (12 catégories d'élèves par 5 types d'interactions), 13 seulement sont significatives et expliquent de 5,3 à 71,3% de variance.

Nos résultats montrent qu'il existe des élèves typiques de leur catégorie et d'autres qui le sont moins. L'appartenance catégorielle a un impact sur les interactions pédagogiques. Toutefois, la typicité a un effet faible sur celles-ci. Les enseignants disposent des catégories mentales d'élèves qu'ils utilisent peu ou sporadiquement. Ces constats nous questionnent : la formation permet-elle de sensibiliser les enseignants à l'importance de la régulation dans l'apprentissage des élèves ? Si tel est le cas, l'absence de lien entre connaissances sur les élèves et interactions serait-elle due à une parfaite planification conduisant à peu de régulations ? Ou encore, la connaissance sur les élèves est-elle centrale dans l'enseignement et la réussite des élèves ? Ces questionnements permettent plusieurs perspectives de recherches.

Bibliographie :

Bromme, R. (1987). Teachers' assessment of students' difficulties and progress in understanding in the classroom. In J. Calderhead (Éd.), Exploring teachers' thinking (pp. 125-146). London: Cassell.

Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. L. Berliner & R. C. Calfee (Éd.), Handbook of educational psychology (pp. 673-708). New York: MacMillan.

Dahllöf, U. S. (1967). Skoldifferentering och undervisningsförlopp. Komparativa måloch processanalyser av skolsystem I. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Hofer, M. (1981a). Die Schülerspezifität in Einstellungen und Verhaltensweisen des Lehrers. In M. Haidl (Éd.), Lehrerpersönlichkeit und Lehrerrolle im sozial-integrativen Unterricht (pp. 58-82). München: Lurz.

Morine-Dershimer, G. (1978). How teachers « see » their pupils. Educational Research Quarterly, 3(4), 43-52.

Thelen, H. A. (1967). Classroom grouping for teachability. New York: John Wiley & sons, inc.

CO n°455 : ETHIQUE DE L'INFORMATIQUE : UN NOUVEAU CONCEPT A ENSEIGNER ?

Auteur.e.s : Fabienne VIALLET, Nathalie PANISSAL - EFTS, France

Résumé :

Les Institut Universitaires Technologiques (IUT) en informatique offrent aux étudiants une formation à visée professionnelle avec un enseignement fortement technique centré sur le développement logiciel. Dans le référentiel national de formation, la question de leur vigilance éthique n'est pas abordée. Pourtant leur future profession d'informaticien les positionne parmi les acteurs centraux de la société. A ce titre,, le gouvernement français a commandité à la CNIL un rapport, paru en décembre 2017, sur les enjeux éthiques des algorithmes et de l'intelligence artificielle. La question posée concerne la gestion et l'analyse des données collectées au travers de multiples interfaces devenues objets du quotidien (téléphones portables, objets connectés, …) et traitées par le biais d'algorithmes extrêmement puissant qui permettent de catégoriser, de profiler les individus en fonction d'objectifs précis dont l'enjeu n'est pas toujours éthique. S'agissant des risques encourus

par notre société, Rouvroy (2014) parle de gouvernementalité algorithmique qui évince l'aspect faillible de l'humain au profit d'une illusion de contrôle et de maitrise absolue. //

Du point de vue de la profession d'informaticien, il n'existe aucun code de déontologie explicite permettant d'encadrer le développement d'applications et encore moins de formation éthique questionnant la responsabilité des programmeurs. A défaut le rapport de la CNIL propose 6 recommandations parmi lesquelles « former à l'éthique tous les maillons de la « chaine algorithmique » (concepteurs, professionnels, citoyens) » et « travailler le design des systèmes algorithmiques au service de la liberté humaine ». C'est sur ces questions que nous avons bâti un dispositif d'enseignement destiné à interroger les étudiants à ce que nous nommons l'éthique de l'informatique. //

En effet, les débats sur les algorithmes sont porteurs de nombreuses Questions Socialement Vives - QSV (Legardez & Simonneaux, 2006). On ne peut se contenter d'un enseignement centré exclusivement sur les savoirs techniques du génie logiciel ou d'un travail éthique exclusivement théorique. Dans ce contexte nous avons conçu un dispositif d'enseignement pluridisciplinaire de façon à réchauffer la question de l'algorithmie (Legardez, 2017) et amener les étudiants vers la problématisation de cette QSV. Ce dispositif, détaillé dans la communication, comprend des débats argumentés entre étudiants sur la résolution de dilemmes moraux de programmation. Les corpus de débat retranscrits, anonymés, sont soumis à une analyse de contenu (Bardin, 2001) selon la catégorisation critériée produite par Daniel (2005) pour mesurer les modes de pensée critiques (logique, créative, responsable et métacognitive) mobilisés par les étudiants de l'IUT lors de la délibération sur un dilemme moral. //

L'analyse du corpus met en évidence que le mode de pensée responsable est le plus représenté et posent les questions de normes, lois, vivre ensemble et d'intersubjectivité. Le dilemme moral est parvenu à réchauffer un savoir qui a priori n'était pas très chaud chez des jeunes programmeurs en apprentissage. Le déséquilibre moral qu'il produit, leur permet de problématiser la mise en place d'une technologie nouvelle en la contextualisant dans leur secteur professionnel, permettant ainsi de postuler la pertinence de la naturalisation du concept d'éthique de l'informatique. //

Le dilemme moral transposé à des fins d'enseignement est un outil pédagogique intéressant pour amener les étudiants à réfléchir aux questions éthiques inhérentes à leur future activité professionnelle de programmeur.

Bibliographie :

Bardin, L. (2001). L'analyse de contenu. Paris : l'Harmattan.

CNIL (2017). Comment permettre à l'Homme de garder la main ? Rapport sur les enjeux éthiques des algorithmes et de l'intelligence artificielle. https://www.cnil.fr/fr/comment-permettre-lhomme-de-garder-la-main-rapport-sur-les-enjeux-ethiques-des-algorithmes-et-de. Consulté le 27/10/2018.

Daniel, M.F. (2017). Dignité humaine et Pensée critique dialogique chez les enfants et les adolescents. Ethique en éducation et en formation. Les dossiers du GREE, 3, 2017.

Legardez, A. & Simonneaux (Dirs) (2006). L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives. Paris : ESF, 19, 32.

Legardez, A. (2017). Propositions pour une modélisation des processus de didactisation sur des questions socialement vives. Sisyphus Journal of Education, 5(02), 79-99.

Rouvroy, A. (2014). Des données sans personne : le fétichisme de la donnée à caractère personnel à l'épreuve de l'idéologie des Big data. Rapport du conseil d'état, 405-421.

CO n°458 : MODALITES DE PRATIQUE ET STRESS A L'ECOLE. LES GARÇONS ET LES FILLES FACE A LA MIXITE (FRANCE) ET A LA NON-MIXITE (BELGIQUE FRANCOPHONE) EN EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE.

Auteur.e.s : Raffi NAKAS - ISPEF Lyon 2, France

Résumé :

L'objet de cette étude est d'observer à travers une enquête en milieu scolaire les modalités de pratique ressenties comme les plus stressantes pour les garçons et les filles en cours d'éducation physique et sportive (EPS) en France et en Belgique francophone.

Dans le processus de fabrication des goûts et des dégoûts (Paris, 1994) chez les élèves en EPS, les modalités de pratique jouent un rôle essentiel. Depuis plus de trente ans, la place accordée aux activités physiques sportives et artistiques (APSA) pour organiser l'enseignement de l'EPS en France n'a guère évolué (Nakas et Dugas, 2015). Le même phénomène est rencontré en Belgique. Il s'agit d'APSA qui ont principalement pour corollaire d'accentuer la concurrence, la performance et la domination. S'il est vrai que le plaisir (immédiat et/ou différé) peut être au rendez-vous, en particulier pour obtenir une motivation suffisante, il n'empêche que des situations éducatives fondées sur un climat motivationnel orienté vers l'ego, sur l'évaluation et la comparaison entre pairs, peuvent générer chez les élèves du stress, de l'anxiété et un manque de confiance en soi (Jowett et Lavallée, 2008). Ces activités majoritairement utilisées en EPS privilégient des systèmes de gains et de pertes, des gagnants et des perdants qui parfois peuvent exacerber les rivalités (Collard, 2012) et rendre les élèves plus agressifs que paisibles et altruistes (Collard, 2004).

Dans le cadre scolaire et de manière générale, les filles sont plus stressées que les garçons (Lacoste et al., 2005 ; Zakari et al., 2008) et développent plus de symptômes chroniques liés au stress scolaire (Delgrande Jordan et al., 2007). En EPS, on sait que les filles réussissent moins bien que les garçons (Combaz, 1992 ; Vigneron, 2006, etc.) et que leurs performances sportives sont inférieures à celles de leurs congénères masculins. Mais ressentent-elles du stress selon les mêmes modalités de pratique que les garçons ? Observe-t-on des différences entre les deux pays ?

À cet effet, nous avons recueilli à partir d'un questionnaire de comparaison par paires (effet Condorcet) les réponses de 411 élèves issus des niveaux 6èet 3èdans ces deux pays. Les résultats révèlent que les deux populations enquêtées placent la démonstration, entendue comme une production de formes, à la première place, alors que les cours d'EPS sont mixtes en France et démixés en Belgique. Ces premiers résultats laissent présager qu'en contexte mixte ou non mixte, les élèves, filles ou garçons, sont avant tout stressés par le fait de se produire devant leurs pairs.

Bibliographie :

BRÉAU, A., LENTILLON-KAESTNER, V. et HAUW, D. (2016). « Le retour de la non-mixité à l'école. État des recherches, maintien des tabous et "doing gender" ». Revue française de pédagogie, 194, p. 109-138.

DUBET, F. (2010). « L'école "embarrassée" par la mixité ». Revue française de pédagogie, 171, p. 77-86.

JOWETT, S. etLAVALLEE, D.(Dir.). (2008). Psychologie sociale du sport. Bruxelles : De Boeck.

PARLEBAS, P. (1971). Effet Condorcet et dynamique sociométrique (I). Mathématiques et Sciences humaines, 36, p. 5-31.

PASQUIER, D. (2005). Cultures lycéennes : La tyrannie de la majorité. Éditions Autrement.

CO n°464 : LE SYSTEME SCOLAIRE PUBLIC ET PRIVE : QUELLES DIFFERENCES DANS L'IMPLICATION DES PARENTS ?

Auteur.e.s : Enkeleda ARAPI, Serge J LARIVÉE - Université de Montréal, Canada

Résumé :

La collaboration école-famille-communauté (ÉFC) constitue un objet de recherche attirant l'attention des chercheurs depuis une cinquantaine d'années. En général, les recherches concluent que la collaboration ÉFC favorise la réussite scolaire (Epstein et al., 2018; Wilder, 2014), et ce, quels que soient le niveau scolaire (préscolaire, primaire, secondaire), le milieu socioéconomique (défavorisé, moyen, favorisé) ou les caractéristiques personnelles de l'élève (Grolnick et al., 2009, Jeynes, 2011). Dans le contexte de la collaboration EFC, l'implication parentale (IP) occupe une place importante, en étant une composante centrale de la collaboration. L'IP fait référence à l'engagement proactif des parents dans diverses activités, tant à la maison qu'à l'école, et aux comportements qui visent à soutenir l'apprentissage et le développement de leurs enfants (Fantuzzo, Tighe et Childs, 2000). Les recherches sur le sujet mettent de l'avant l'impact positif de l'IP sur la réussite scolaire de l'élève, particulièrement en ce qui concerne la communication école-famille, et les apprentissages et l'encadrement de l'enfant à la maison, qui sont des activités dans lesquelles les parents s'investissent davantage à la maison et à l'école (Larivée, 2011). Cependant, si plusieurs recherches étudient l'IP en lien avec les caractéristiques de l'élève, le niveau socioéconomique de la famille ou le niveau scolaire de l'élève, peu de recherches sont menées auprès des écoles primaires privées et, à notre connaissance, aucune au Québec. L'objectif de cette communication est de jeter un regard comparatif sur l'implication des parents dans les systèmes scolaires privé et public au Québec.

Le cadre théorique s'appuie sur le modèle de l'influence partagée d'Epstein (Epstein et al., 2018). À partir de ce modèle, l'IP se décline en six dimensions a) les rôles et les compétences parentales, b) la communication entre l'école et la famille, c) la participation des parents à l'école comme bénévoles d) les apprentissages et l'encadrement de l'enfant à la maison, e) la participation des parents dans la prise de décision et f) la collaboration avec la communauté. Pour comparer les dimensions de l'IP dans les deux systèmes scolaires, public et privé, nous nous sommes appuyés sur une méthodologie mixte, quantitative et qualitative (Creswell et Clark, 2017). Pour construire la base de données, nous avons eu recours à deux outils de collecte de données. Au niveau quantitatif, des questionnaires ont été administrés auprès de 239 parents (n=108 du public et n=131 du privé) d'élèves qui poursuivent leur scolarisation à l'école primaire (âge de l'élève 6-11 ans). Au niveau qualitatif, des entrevues ont été menées auprès de 45 parents dont 24 parents d'élèves fréquentant l'école privée et 21 parents d'élèves du réseau public. Au niveau quantitatif, des analyses de variance (Anova) ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS et au niveau qualitatif, des analyses de contenu ont été menés à l'aide du logiciel TAMS Analyser.

Au niveau quantitatif, l'analyse de variance révèle qu'il n'y a pas de différence significative en ce qui concerne les dimensions de l'IP dans les deux systèmes scolaires, soit public et privé. Par ailleurs, il y

a une différence significative au niveau du climat de l'école. Ainsi, il apparaît que les parents des élèves du système privé estiment que le climat est plus favorable à la collaboration école-famille. Au niveau du discours des acteurs, l'analyse de contenu permet de brosser un tableau intéressant concernant les six dimensions de l'implication des parents. À titre d'exemple, au niveau des apprentissages et de l'encadrement de l'enfant à la maison, il se dessine des différences entre les deux catégories de parents.

Bibliographie :

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). Designing and conducting mixed methods research. Sage Publications.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... & Hutchins, D. J. (2018). School, family, and community partnerships: Your handbook for action. Corwin Press.

Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. Journal of educational psychology, 92(2), 367.

Grolnick, W. S., Friendly, R. W., & Bellas, V. M. (2009). Parenting and children's motivation at school. Handbook of motivation at school, 279-300.

Jeynes, W. (2011). Parental involvement & academic success. New York, NY: Taylor & Francis/Routledge.

Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. Service Social, 57(2), 5-19.

Wilder, S. 2014. Effects of Parental Involvement on Academic Achievement: A Meta-Synthesis. Educational Review 66 (3): 1–21.

CO n°465 : DE L'INNOVATION PEDAGOGIQUE A LA RECHERCHE : UN OUTIL COLLABORATIF UTILISANT LA REALITE AUGMENTEE, AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE DE LA CHECK-LIST UTILISEE AU BLOC OPERATOIRE

Auteur.e.s : Nathalie ALGLAVE - Laboratoire LACES, France

Résumé :

CONSTAT : Différentes études ont démontré que l'utilisation d'une Check-List (CL) au bloc opératoire permet de diminuer la mortalité et la morbidité liée à l'acte d'anesthésie et de chirurgie (Panel et Cabarrot, 2010)[1]. La Haute Autorité de Santé (HAS), avec les sociétés savantes et les organisations professionnelles travaillant au bloc opératoire, ont élaboré une CL « sécurité du patient au bloc opératoire » visant à améliorer le partage des informations et à réaliser une vérification croisée de critères considérés comme essentiels avant, pendant et après toute intervention chirurgicale. Rendue exigible en 2010, cette CL largement utilisée dans les blocs opératoires a fait la preuve de son efficacité pour améliorer le travail d'équipe, la communication inter professionnelle et la sécurité des patients à chaque intervention (*Ibid*.). Cependant d'après les auteurs, il s'avère que peu de blocs partagent dans leur intégralité et avec fiabilité ces recommandations. Cette problématique est toujours d'actualité et engage des réflexions en amont de l'activité professionnelle, soit au sein des

formations initiales des professionnels concernés. Ceci pose la question légitime de comment former ces futurs professionnels à la CL ?

UNE TECHNOLOGIE INNOVANTE : Les interfaces tangibles ou Tangible User Interfaces (TUI) permettent l'interaction avec un environnement virtuel à travers l'utilisation d'objets physiques en 3D. Ce type de technologie modifie fondamentalement les Interactions Homme-Machine (IHM)[2] et font émerger de nouveaux possibles pour l'amélioration des apprentissages (Di Serio, Ibáñez et Koos, 2013 ; Bonnard, Verma, Kaplan et Dillenbourg, 2012)[3]. Nous nous situons ici dans le cadre du Jeux Pédagogique Collaboratif Situé (JPCS). Les JPCS favorisent le travail de situations problèmes sous forme de jeux dans une dynamique collaborative entre plusieurs apprenants. Ils permettent via l'outil informatique de garder la trace des activités réalisées. Ceci permet de travailler avec les apprenants sur les erreurs réalisées. Il s'avère que le retour réflexif sur l'erreur par les feed-back interactifs entre apprenants et formateurs favorise une meilleure compréhension de la notion étudiée (Astolfi, 2014)[4]. Nous nous situons dans le champ des théories sociocognitives avec l'articulation entre les sujets apprenants, leurs comportements et l'environnement d'apprentissage au service de l'adaptabilité de comportements futurs en situation réelle. L'outil pédagogique innovant à créer est donc une table virtuelle à type d'interface tangible à destination des étudiants infirmiers en anesthésie et de bloc opératoire, Internes de Chirurgie et en Anesthésie. Ce JPCS permettra à ces derniers de travailler en collaboration à partir d'un environnement virtuel de scénarii pédagogiques basés sur l'observance de la check-list « sécurité du patient au bloc opératoire » et sur les 3 temps : avant induction anesthésique, avant intervention chirurgicale, après intervention chirurgicale. Il n'existe pas à notre connaissance d'outil de ce type destiné à mettre au travail apprenants médicaux et paramédicaux dans une dynamique collaborative au service de l'utilisation efficace de la CL.

RECHERCHE : Cet outil permet d'aborder plusieurs angles qui peuvent être approchés du point de vue de la recherche : l'utilisation du jeu en situation d'apprentissage, la contextualisation dans l'action via la résolution de problème, l'interactivité des apprenants dans l'action), la part réflexive à l'issue de l'action via la traçabilité numérique. Une recherche évaluative alliant les disciplines de l'informatique et des sciences de l'éducation peut être engagée dans ce cadre par la récolte de données qualitatives visant les effets produits de l'utilisation de cet outil tant chez les apprenants que chez les formateurs, de données quantitatives par la traçabilité numérique des activités réalisées.

Bibliographie :

[1] Panel., P et Cabarrot, P. (2010) Pourquoi une check-list au bloc opératoire ? Journal de Gynécologie Obstétrique et Biologie de la Reproduction. 39(5), 362-370.

[2] Rocha., M. (2011). "Cognitive, Embodied or Enacted? Contemporary Perspectives for HCI and Interaction,". Transtechnology Research, 1-11.

[3] Di Serio, Á., Ibáñez, M.-B.et Kloos,C.-D.(2013) "Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course," Computers et Education, 68, 586-596.

Bonnard Q., Verma H. et Kaplan F. et Dillenbourg P. (2012) Paper Interfaces for Learning Geometry. In: Ravenscroft A., Lindstaedt S., Kloos C.D., Hernández-Leo D. (ed) 21st Century Learning for 21st Century Skills. EC-TEL 2012. Lecture Notes in Computer Science, 7563. Springer, Berlin : Heidelberg.

[4] Astolfi., J.-P. (2014). L'Erreur, un outil pour enseigner, Issy-les-Moulineaux : ESF.

CO n°467 : TRANSMISSION GENEALOGIQUE EN EDUCATION NOUVELLE : LE CAS DE EMILIE BRANDT ET MARIE-EMILIE ROUSTIN

Auteur.e.s : Hélène KOLEBKA - Université Paris 8 CIRCEFT CLEF-apsi

Résumé :

L'éducation nouvelle rassemble une constellation d'écoles et de pratiques aux fondements théoriques et politiques différents. En ouvrant des écoles nouvelles, les créateurs souhaitaient modifier une éducation traditionnelle au profit d'une autre façon de penser l'école. Aujourd'hui, il reste très peu d'écoles nouvelles; chacune de ces institutions a eu pour fondateur une figure charismatique de l'éducation nouvelle.

Cette communication se propose de rendre compte d'une recherche en cours dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation. Celle-ci concerne la fondatrice E. Brandt et la directrice qui lui a succédé, M.E. Roustin, à l'école nouvelle E. Brandt à Levallois. Quels souvenirs ont-elles laissés? Ont-elle compté en éducation nouvelle ? Je m'interroge sur le lien qui peut exister entre l'origine de l'école nouvelle E. Brandt et son fonctionnement actuel, sur la fondatrice et sur celles qui vont lui succéder. Quelle est l'empreinte que ces femmes ont laissée sur les générations suivantes et sur le mythe fondateur de cette institution. Quelle est la place d'un mythe des origines et comment ce mythe est-il vécu par les générations suivantes? Comment est-il transmis? En quoi la transmission inconsciente de ce mythe influe-t-elle sur le devenir de l'institution? Quelle est l'histoire des fondatrices et quelle est l'histoire rapportée, contée par les générations suivantes ? À mon sens, elles participent à ce qu'A. Savoye nomme le « mythe de l'éducation moderne ».

J'émets l'hypothèse que des institutions issues de l'éducation nouvelle et leur ancêtre fondateur exercent une forme de relation d'emprise, au sens de R. Dorey, sur les générations suivantes.

Deux approches complémentaires sont employées dans cette recherche. Ainsi, la socio-histoire permet d'étudier des institutions actuelles au regard de leur histoire. L'approche socio-historique concernant la fondation de l'école m'a permis de me pencher sur Emilie Brandt (1879-1963) jardinière d'enfants de formation frobelienne. Elle a créé de nombreux jardins d'enfants, écoles et des écoles de jardinières d'enfants. Par ailleurs, la démarche clinique, selon C. Revault d'Alonnes, vise une compréhension en profondeur des situations et cherche à produire, à partir du sujet singulier, des connaissances singulières, mais qui peuvent être généralisables. Cette approche prend en compte les processus psychiques, pour la plupart inconscients et me permet d'entendre des discours subjectifs sur la fondatrice et sur la directrice qui a marqué cette institution, à la suite d'E. Brandt. L'enquête s'effectue à partir d'un double protocole : d'une part, études des archives et d'autre part analyse des entretiens avec des membres du personnel de l'école, toujours vivants qui ont connu M.E. Roustin et la directrice actuelle. Ces entretiens sont eux-mêmes complétés par des entretiens d'archives, menés par E. Roustin elle-même en 1987, auprès de personnes ayant connu la fondatrice.

Cette communication prendra appui sur des extraits d'entretiens qui montreront comment ces femmes apparaissent aux yeux des personnes interrogées. En effet, ces dernières en parlent comme de personnes ayant beaucoup compté dans l'éducation nouvelle, or le peu de sources trouvées et la méconnaissance actuelle de ces personnes dans les centres de formation pour éducateurs de jeunes enfants laissent penser qu'il y a un écart important entre le discours et la réalité. Quel est l'héritage réel que ces femmes ont laissé ? Que reste-t-il actuellement de ces femmes ?

Je m'interrogerai sur la transmission généalogique. En effet, il semble que la directrice actuelle tente de poursuivre l'œuvre commencée par les directrices et fondatrices précédentes. Pour trouver sa place au sein de cette institution, elle doit assurer la continuité de l'ensemble auquel elle appartient (P. Aulagnier).

Mots clefs : éducation nouvelle, mythe, socio-histoire, clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation.

Bibliographie :

AULAGNIER, P., (2003, 1975), La violence de l'interprétation, en particulier le chapitre IV : "L'espace où le Je peut advenir" pp. 129-213, Paris : PUF.

DOREY, R., (1992), "Le désir d'emprise" in Revue française de psychanalyse, n◦5 Paris : PUF, Tome LVI pp. 1423-1432.

REVAULT D'ALONNES, C., (dir), (1999), La démarche clinique en sciences humaines, Paris : Dunod.

SAVOYE, A., « Le mythe de l'éducation moderne au XXI siècle : la part de Makarenko »,Le Télémaque 2011/2 (n°40), pp. 63-74 Caen : Presses universitaires de Caen.

CO n°471 : L'ENSEIGNEMENT ET LE CONTENU DES MANUELS SONT-ILS PROPICES A L'APPROPRIATION DU CONCEPT DE RESONANCE EN PHYSIQUE DES ONDES?

Auteur.e.s : Ali MOUHOUCHE - E.N.S.A. et E.N.S., Algérie

Résumé :

Les enseignants, soit par leurs propres conceptions ou par les pratiques de classe, soit par la transposition didactique qui est faite du savoir à enseigner, ont-ils un rôle dans l'existence de difficultés d'apprentissage chez l'étudiant? Dans le triangle didactique de Houssaye cette préoccupation se situe sur l'axe enseignant-savoir. Pour répondre à cette question, dans le cas de l'enseignement-apprentissage de la résonance en physique des ondes à l'université, nous construisons une grille d'observation à trois variables ou catégories (mais qui pourrait en contenir plus) que nous justifions d'abord sur le plan théorique dans le cadre de la didactique des sciences. Nous procédons ensuite par entretiens semi-directifs avec des enseignants ayant déjà dispensé le cours sur la résonance. A partir des interviews nous extrayons des renseignements qui éclairent les aspects didactiques que nous souhaitons clarifier. Les réponses des enseignants sont analysées et codées. La méthode consiste à observer, dans les réponses données, essentiellement les phrases, ou unités de sens, qui renseignent sur les sous-catégories ou indicateurs d'une catégorie. Ces indicateurs sont des notions qui font partie du réseau conceptuel du concept mère qu'est la catégorie. Pour l'une des catégories choisie, le "niveau de formulation" du concept de résonance, par exemple, les sous-catégories ou indicateurs qui la décrivent au mieux sont : "la définition de la résonance", l'utilisation des "sous-concepts de la résonance" et les "types d'ondes concernés". Le même procédé est utilisé pour les deux autres catégories. Préalablement, des réponses prévisionnelles aux items choisis sont conjecturées à titre d'hypothèses. Avec l'adoption de normes de codage et un codage adéquat, une grille de réponses est renseignée. Elle résume les résultats obtenus. Ces résultats, riches en enseignements pour le didacticien, pourraient être un appui pour réexaminer les contenus de manuels et des démarches de cours dispensés. L'une des conclusions est qu'un phénomène aussi dynamique que la résonance est enseigné de façon statique privilégiant ce

qui est appelé la courbe de résonance. Alors qu'une animation montrant l'aspect énergétique cumulatif, ayant un rôle capital pour l'évolution du phénomène de résonance vers des issues, serait plus parlante pour la compréhension de ce phénomène. Cette approche de recherche en didactique des sciences nous donne donc des pistes de réflexion sur la transposition didactique, aussi bien externe qu'interne, de la notion de résonance en physique des ondes. La démarche pourrait être appliquée à d'autres contenus en physique.

Bibliographie :

BROUSSEAU, G. (1989). Les obstacles épistémologiques et la didactique des mathématiques, in BEDNARZ, N. & GARNIER, C. (ss la dir. de), (1989). Construction des savoirs, obstacles et conflits, Cirade, p. 43.

Richoux, H. (1998). Quels sont les rôles des expériences quantitatives dans l'enseignement de la physique au lycée ?, In Actes du 6e séminaire national de recherche en didactique de la physique, de la chimie et de la technologie (pp. 243-249). Lyon : LIRDHST.

Brulard, P. et Zanier, S. (2007). Agrégation de physique, UJF Grenoble, 2008/2007. Disponible sur Internet: http://physique-eea.ujf-grenoble.fr/intra/Formations/Prepas/AGREG/TPAgreg/EEE/Resonance.pdf (consulté le 03 février 2015).

Astolfi, J.-P. et Develay, M. (1989). La didactique des sciences. Paris : PUF.

Duval, R. (1995). Sémiosis et pensée humaine. Berne : Peter Lang.

CO n°475 : COHERENCE CARDIAQUE ET BIEN-ETRE EN MILIEU SCOLAIRE

Auteur.e.s : Michaël VAUTHIER - ESPE de La Réunion, Réunion

Résumé :

La cohérence cardiaque est recommandée et utilisée depuis une vingtaine d'années, sous diverses appellations[1], par des professionnels de santé comme outil d'accompagnement en gestion du stress. Des expériences ont été mises en place en milieu scolaire ou éducatif, en particulier aux États-Unis et dans quelques pays européens. Quelques unes de ces expérimentations ont fait l'objet de publications ou d'articles.

À notre connaissance, il n'y a pas de publication ou d'expérience récente documentée en France dans le domaine. Il nous apparaissait intéressant de pouvoir évaluer l'impact de la cohérence cardiaque au cœur d'une pratique pédagogique en école primaire.

Ainsi nous avons développé notre recherche auprès de 35 enseignants bénévoles, formés à la cohérence cardiaque, sur trois écoles primaires de l'académie de La Réunion. Sur une période s'étendant sur 8 semaines entre novembre et décembre 2017, il s'agissait de mesurer les effets d'une pratique par les enseignants et avec les élèves, de la cohérence cardiaque.

Nous nous sommes donc interrogés sur l'impact de la cohérence cardiaque sur le niveau de stress des enseignants[2], le climat de classe et les apprentissages[3]. Enfin, à partir des travaux de Tangen (2009), par un questionnaire auprès de 70 élèves, nous nous sommes intéressés à l'évolution de la perception de la qualité de vie à l'école, notamment en termes d'affiliation, d'autonomisation et de sens donné aux apprentissages par les élèves.

A l'analyse des questionnaires, des différences significatives apparaissent quant aux mesures de niveau de stress, d'évolution de climat de classe et de cohésion du groupe classe notamment. Enfin une perception de la conscience de soi semble se modifier chez les élèves et reste à discuter.

A l'heure actuelle, deux écoles primaires de l'académie de La Réunion, issues d'une même circonscription, suivent un programme, l'une expérimentale en pratique régulière de la cohérence cardiaque, l'autre en qualité de groupe contrôle.

Nous devrions ainsi être en capacité de présenter nos résultats à partir du 2ème trimestre 2019 afin d'infirmer ou de confirmer les tendances observées précédemment.

[1] Heart Rate Variability (HRV) en langue anglaise, respiration synchrone, résonance cardiaque ou cohérence neurophysiologique en langue française.

[2] Utilisation du PSS 14 (1983 - Cohen, Kamarck, Mermelstein)

[3] Utilisation de questionnaires auto-administrés, avant et après formation à la cohérence cardiaque.

Bibliographie :

Arguelles, L., McCraty,R., Rees,R. (2003). The heart in holistic education. Education for Meaning and Social Justice. Vol16, N◦ 3, pp. 13-21.

Bradley,R.T, McCraty, R., Atkinson,M., Arguelles,L., Rees, R.A., & Tomasino D. (2007). Reducing Test Anxiety and Improving Test Performance in American's Schools: Summary of Results From The TestEdge National Demonstration Study. Retrieved September 22, 2017, from Institute of HeartMath Publication Web site:http:// heartmath.org

O'Hare, D. (2012). Cohérence cardiaque 365 : Guide de cohérence cardiaque jour après jour. Thierry Souccar Editions.

Servan-Schreiber, D. (2003). Guérir. Paris : R.Laffont.

Tangen, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: a four-dimensional model, International Journal of Inclusive Education, 13:8, 829-844, DOI: 10.1080/13603110802155649

CO n°479 : COMPRENDRE ET REGULER SES EMOTIONS EN CLASSE PREPARATOIRE AUX GRANDES ECOLES : UN PROCESSUS DE SOCIALISATION ?

Auteur.e.s : Cédric LAHEYNE - doctorant, France

Résumé :

Voie d'études exigeante et élitiste (Bourdieu, 1989), l'accession en classe préparatoire implique pour chaque élève d'entrer dans un univers bien différent du lycée, créant par là un sentiment d'être déstabilisé et de devoir rapidement s'adapter à l'impact émotionnel de cette nouvelle expérience scolaire. Par son action socialisatrice, le dispositif produit chez les élèves un ensemble de dispositions relatives à leur position de « jeunesse dominante » (Darmon, 2013) : il crée un rapport au temps, au travail scolaire et à la vie extra-scolaire en rapport avec ce statut. La littérature portant sur le champ des classes préparatoires a montré que l'entrée dans le dispositif provoquait un « hiatus social » chez

l'élève (Darmon, 2013), c'est-à-dire un décalage important entre son activité et ses représentations avant et après sa sortie du lycée (baisse des résultats, sensations d'être « débordé ») (Daverne & Dutercq, 2013).

L'expérience de la classe préparatoire apparait riche en émotions dans la mesure où l'élève arrive au sein d'un nouvel univers où il devra faire ses preuves, confronter ses connaissances au niveau d'exigence académique requis et être constamment évalué. Pour surmonter les troubles suscités par ce type de scolarité, les élèves mettent ainsi en œuvre un travail sur leurs états intérieurs (leurs émotions) et leurs représentations (la façon de percevoir et de ressentir les événements pénibles). Une régulation des émotions, désignant les oscillations entre « engagement » (poursuivre sa scolarité) et « distanciation » (mise à distance des émotions négatives) (Elias, 1993), serait de ce point de vue à l'œuvre dans l'accomplissement du métier d'étudiant (Coulon, 1997).

Dans le cadre d'une recherche doctorale en cours, nous avons choisi de nous inscrire dans une pratique ethnographique et venons de terminer une immersion de deux ans au sein d'un collège privé de l'ouest parisien, regroupant collège, lycée et classes préparatoires littéraires (en nous centrant sur ces dernières). Le propos repose sur une longue période d'observation participante, dans et en-dehors de l'institution, suivie de la passation d'un questionnaire reprenant les propriétés sociales et scolaires des élèves et d'entretiens biographiques avec les responsables (2), professeurs (6) et élèves (32).

Ainsi, nous proposerons une analyse de cette expérience à travers le concept de « régulation émotionnelle » (Gross, 1998), en posant l'hypothèse que la réussite en classe préparatoire dépend en grande partie de la manière dont les individus expriment et régulent leurs émotions, particulièrement en sachant modifier l'intensité des émotions négatives. La présente communication privilégiera deux types de régulation émotionnelle : la régulation « centrée sur l'antécédent » et celle « sur la réponse ». Nous tenterons également d'expliquer pourquoi certains élèves parviennent plus facilement à réguler leurs émotions, alors que d'autres se retrouvent littéralement submergés par ces dernières. En effet, nous verrons en quoi les pratiques de régulation des élèves varient en fonction des dispositions acquises au cours de leur trajectoire scolaire (notamment dans les filières d'excellence du secondaire) et par la spécificité de pratiques parentales (faites de préconisations cognitives et constituant une « compétence » dans l'accompagnement émotionnel de l'élève) et soulignant que les émotions s'inscrivent dans des rapports sociaux de genre et de classe, compte tenu de la distance sociale et symbolique entre le milieu d'origine et le milieu scolaire. Nous préciserons également l'importance de la cohérence des dispositions que la famille et la classe préparatoire cherchent à mettre en système dans l'optique de préparer à l'occupation des fonctions dominantes.

Bibliographie :

Bourdieu P. (1989). La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps, Paris : Editions de Minuit.

Coulon A. (1997). Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire, Paris : PUF.

Darmon M. (2013). Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante, Paris : La Découverte.

Daverne C. & Dutercq Y. (2013). Les bons élèves. Expériences et cadres de formation. Paris : PUF.

Elias N. (1993), « Engagement et distanciation », Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance, traduit de l'allemand par Michèle Hulin, Paris : Éditions Fayard.

Gross J.-J. (1998). « The emerging field of emotion regulation : An integrative review ». Review of General Psychology, 2 (3), 271-299.

CO n°483 : RE ENVISAGER L'ARTICULATION DYNAMIQUE ENTRE RECHERCHE ET FORMATION : UN DISPOSITIF EN SPIRALE

Auteur.e.s : Alain MOUCHET - UPEC, LIRTES, France

Résumé :

Altet et Fabre (1994) s'interrogeaient sur la rencontre possible entre la logique de recherche et la logique de formation. Pour notre part, nous rejoignons Vannier (2012) et Mouchet (2015) en ce qui concerne la volonté d'élaborer de réelles interactions entre les deux pôles pensés in situ, plus que d'articulation en deux temps disjoints. Nous précisons dans cette communication la façon dont nous envisageons cette interaction entre l'analyse de l'activité dans une optique de recherche et son réinvestissement en formation d'adultes au fil de l'eau, en plaçant l'explicitation du vécu au cœur de ce que nous nommons « un dispositif en spirale ». Ce dernier privilégie l'enrichissement mutuel entre des études de cas en recherche et des sessions de formation avec les acteurs d'un collectif de travail, en l'occurrence des entraîneurs de rugby d'un même club, en ce qui concerne la réalisation de leur discours à la mi-temps d'un match.

Notre objectif est de montrer que, dans cette recherche collaborative (Vinatier & Morissette, 2015), l'explicitation du vécu de l'action peut constituer à la fois une méthode de recherche et un tremplin pour la formation grâce au travail sur ce vécu conscientisé et mis en débat, pour favoriser le partage d'expériences et la construction des compétences.

Méthodologie

Lors des études de cas, l'échantillon concernait huit entraîneurs d'équipes jeunes élite. Pour chaque équipe, une étude a été menée avec combinaison de méthodes : a) un bref entretien semi-dirigé juste avant le match ; b) l'enregistrement audiovisuel de l'intervention ; c) le scénario du match pour documenter le contexte de l'intervention ; d) un entretien d'explicitation pour explorer le vécu de l'action.

Chaque soirée de formation nous a permis de présenter des résultats partiels et d'organiser leur analyse avec les entraîneurs, à travers des supports variés : extraits des verbatim des discours ou des entretiens, vidéo du discours, effets produits.

Résultats

Les résultats suivants ont été obtenus lors des études de cas. Premièrement, l'analyse quantitative des interventions a mis en avant un profil communicationnel commun. Deuxièmement, des routines de fonctionnement économiques mais peu adaptables ont été identifiées en ce qui concerne la préparation préalable de l'intervention, l'organisation et le contenu du discours. Troisièmement, des logiques personnelles d'intervention sous-jacentes aux apparences sont apparues.

Lors des soirées de formation, l'analyse réflexive des pratiques a permis de formaliser avec les acteurs eux-mêmes des savoirs professionnels partagés, relatifs à l'organisation ou au contenu du discours. Des savoirs d'action singuliers ont également été formalisés, exprimant des styles personnels de coaching ou des adaptations circonstanciées. Enfin, des axes de travail communs aux

praticiens et d'attention accrue pour le chercheur, ont été définis pour les matchs suivants au fil de la démarche en spirale.

Discussion

Ce dispositif en spirale, avec des phases interactives, nous paraît constituer une stratégie innovante, ou du moins originale et prometteuse. Il permet d'envisager un lien dynamique et fonctionnel entre recherche et formation, avec une mobilisation possible dans plusieurs domaines en formation d'adultes. En associant le vécu individuel en acte et son partage collectif, il est un support original et pertinent pour valoriser l'apprentissage expérientiel.

De plus, ce dispositif réexamine les pratiques réflexives et le modèle du praticien réflexif de Schön (1994) qui sous-estime les dimensions provisoirement non conscientes en action comme gisement potentiel d'analyse et de transformation des pratiques. L'explicitation est utile pour accéder à la conscience préréfléchie (Vermersch, 2012), soit la dimension implicite de la conscience en acte chez ces entraîneurs. Le réfléchissement est ainsi non seulement un préalable mais aussi la sous-jacence de la réflexion sur l'action.

Bibliographie :

Altet, M., & Fabre, M. (1994). Logique et problématique d'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation. Recherche et Formation, 17, 77-92.

Schön, D.A. (1994). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal, Québec : Logiques.

Vannier, M.-P. (2012). Place et rôle du chercheur dans le dispositif de co-explicitation. In I. Vinatier (Ed.), Développement professionnel et réflexivité (pp. 117-150). Toulouse : Octares.

Vermersch, P. (2012). Explicitation et phénoménologie. Paris : PUF.

Vinatier, I, & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives, Carrefours de l'éducation, 39(1), 137-170.

CO n°487 : DU TACTILE ET DU DIGITAL DANS L'APPRENTISSAGE PIANISTIQUE : L'UTILISATION PAR DE JEUNES PIANISTES DU MODE "EVALUATE" INTEGRE A UNE APPLICATION DEDIEE AU PIANO

Auteur.e.s : Pascale BATÉZAT-BATELLIER (1), Adrien BOURG (2) - (1)Université de Bretagne Occidentale, CREAD, EA 3875, France, (2)Institut Catholique de Paris, RCS, EA 7403, France

Résumé :

Depuis un peu plus d'une décennie plusieurs travaux de recherche ont porté leur attention sur la variété des pratiques pédagogiques développées par les élèves et les enseignants dans le cadre d'activités médiatisées par les tablettes tactiles. Ces travaux concernent en priorité des expérimentations menées dans le champ scolaire, peu touchent à l'enseignement spécialisé (en conservatoire) de la musique. Par ailleurs, la littérature sur l'enseignement et l'apprentissage d'un instrument de musique a surtout privilégié l'étude de ce qui se passe pendant les cours en faisant l'impasse sur le travail quotidien de l'élève (notamment chez les débutants), alors qu'il s'agit

probablement d'un aspect déterminant quant au développement de l'expertise du musicien instrumentiste. Cette contribution réunit ainsi ces deux préoccupations, en rendant compte de la manière dont de jeunes élèves de piano interagissent avec une application pour tablette tactile (Wolfie) dans le cadre de leurs pratiques pianistiques à la maison.

L'application en question permet un accompagnement de l'apprentissage pianistique sans toutefois proposer un scénario pédagogique (Guin & Trouche, 2004). Elle permet, via une tablette tactile, d'avoir l'accès à une banque de partitions qui peuvent être annotées numériquement. Elle inclut différents dispositifs d'aides à l'apprentissage (curseur dynamique permettant de suivre sa propre exécution en temps réel sur la partition ; enregistrement des productions ; lecture de la partition (fichiers MIDI) et liens intégrés à différents segments de la partition à des interprétations présélectionnées sur You Tube ; évaluation rythmique des productions, ainsi que des hauteurs ; possibilité d'annoter la partition numérique, etc.).

Prenant appui sur le cadre de l'approche instrumentale (Rabardel, 1995), nous nous intéressons à l'utilisation de l'une des fonctions de l'artefact, le mode *evaluate*. Ce mode permet de donner à l'élève un retour évaluatif sur sa production musicale. L'étude s'appuie sur des observations d'études de cas. Elles sont issues d'un travail mené dans un cadre mi-expérimental. Nous avons demandé à quatre élèves issus de deux classes de piano d'un conservatoire de se filmer dans le cadre de leur travail personnel. Ces élèves travaillent en cours individuels et mènent l'apprentissage d'une même partition adaptée à leur niveau. Ils utilisent l'application depuis à peu près une année dans le cadre de leur cours et de leur travail personnel à la maison. S'ils en connaissent les fonctions principales leur permettant d'être à l'aise dans la navigation, ils restent dans un travail d'exploration de l'artefact, de ses contraintes et possibilités (ce qui nous permet de nous saisir de la genèse instrumentale).

L'analyse des études de cas suggère que le sujet ne dévolue jamais entièrement la responsabilité évaluative à la machine. Il garde une partie de cette fonction sous son contrôle car elle lui permet de piloter et réguler son activité (Leplat, 2006). Plus précisément, non montrons comment le sujet se construit, au cours de ses actions, une représentation de cet outil par rapport à ce que ce dernier évalue (une production rapportée à une norme d'exécution faisant abstraction de la tâche que s'assigne le sujet ; un produit sonore plutôt qu'une performance) et ce qu'il mesure (des paramètres musicaux pris en charge par un certain programme qui fait abstraction par ailleurs des éléments attendus d'une interprétation musicale). Nous discutons enfin de ce que mettent en mouvement chez l'élève certaines utilisations de ce mode du point de vue de sa motivation (les concepteurs font eux-mêmes le parallèle entre la dépendance aux jeux vidéo et la pratique instrumentale utilisant les nouvelles technologies), du rôle de la répétition et de l'automatisation des gestes dans l'apprentissage pianistique.

Bibliographie :

Guin, D., & Trouche, L. (2004). Intégration des TICE : concevoir, expérimenter et mutualiser des ressources. *Repères*, 55, 81-100.

Leon-Guerrero, A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10(1), 91-106.

Leplat, J. (2006). La notion de régulation dans l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne] 8-1 | mis en ligne le 01 mai 2006, consulté le 18 mars 2018. URL : http://journals.openedition.org/pistes/3101 ; DOI : 10.4000/pistes.3101

McPherson, G. (1997). Cognitive strategies and skill acquisition in musical performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 64-71.

Murray, O. T., & Olcese, N. R. (2011). Teaching and Learning with iPads, Ready or Not? *TechTrends*, 55(6), 42-48.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, une approche cognitives des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

CO n°489 : COMPRENDRE L'ACTIVITE LANGAGIERE DES AGENTS SCOLAIRES DANS LEURS INTERACTIONS AVEC DES PARENTS DE COLLEGIENS : PORTRAITS CONTRASTES DE CPE

Auteur.e.s : Claire BURDIN - CREN EA 2661- Université de Nantes, France

Résumé :

Les politiques scolaires prônent la proximité avec les familles en vue de favoriser la réussite de l'élève ; ce contexte de rapprochement pose cependant la question de la symétrisation des rapports entre les parents et l'Ecole (Payet, 2015) ; le partenariat est envisagé comme une norme difficilement accessible (Périer, 2007). Si les parents ont conscience du poids de l'Ecole sur le destin de leur enfant (Payet, 2017; Périer, 2005) et en attendent beaucoup, les professionnels de l'Education nationale, en revanche, redoutent souvent encore, l'intrusion de ces derniers dans les affaires de l'établissement (Prost, cité par Corre, 2014). Ces derniers doivent pourtant désormais associer les parents à leurs actions. Le référentiel de compétences des enseignants et des CPE de 2013 prône, en effet, la coopération avec les parents qui implique la construction d'une relation de confiance et l'entretien d'un dialogue constructif. La communication entre l'Ecole et les familles reste cependant majoritairement unilatérale et dissymétrique. Les contacts se multiplient pourtant lorsque des difficultés surviennent dans la scolarité de l'élève.

L'entretien individuel est envisagé comme une modalité d'échange permettant aujourd'hui de négocier les termes de la coéducation et de permettre de prendre davantage en compte la parole des parents mais, majoritairement, l'entretien reste un espace configuré par les professionnels qui recherchent, par différentes stratégies, l'adhésion du parent à leurs propositions (Chartier, Rufin, & Pelhate, 2014).

Malgré une présence quasi généralisée dans les établissements du 2nd degré, les missions des conseillers principaux d'éducation (CPE) sont peu connues (Condette-Castelain, 2014). Ce métier semble cependant s'adapter aux évolutions de la société et être au cœur des enjeux sociaux (Cadet, Causse, & Roche, 2007). Responsable de l'organisation de la vie scolaire, le CPE occupe encore une place centrale dans la gestion des incivilités en établissement (Bader et al., 2008), particulièrement au collège et est notamment en charge du suivi de l'élève. A cette occasion, il contacte et rencontre régulièrement les parents d'élèves.

Dans un « régime du proche » (Payet & Giuliani, 2014) et compte tenu du rôle d'intermédiaire en établissement que joue le CPE, nous nous demandons quelles sont les spécificités des interactions entre les CPE et les parents et quels schèmes ils développent dans des situations d'entretien potentiellement tendus où sont abordés les problèmes de comportement de l'élève ?

Dans le cadre d'une recherche collaborative (Vinatier & Morrissette, 2015) impliquant 10 CPE, 170 entretiens (téléphoniques et présentiels) ont été enregistrés par des CPE travaillant en collège : 109

traitant de problèmes de comportement ont été retenus dans notre étude. Nous mobilisons l'approche en didactique professionnelle (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006) de Vinatier (2009), laquelle développe une analyse de l'activité qui combine le repérage des constituants du schème et des marqueurs des relations interpersonnelles, tels que développés par Kerbrat-Orecchioni (1992, 2005) dans sa théorie linguistique interactionniste.

Nous proposons dans cette communication de présenter les portraits contrastés de CPE expérimentés inférés de l'analyse de leurs interactions verbales avec les parents d'élèves. Ces portraits mettront en évidence leur identité-en-acte (Vinatier, 2009, 2013) et notamment les schèmes qu'ils mobilisent en situation d'entretien.

Nous discuterons notamment des possibilités de formation qu'offre le modèle PERI (Burdin, 2018) qui met en évidence différents enjeux (Pragmatiques, Educatifs, Relationnels et Institutionnels) présents et en tension dans des situations de communication CPE-parents.

Bibliographie :

Chartier, M., Rufin, D., & Pelhate, J. (2014). Les enseignants dans l'entretien individuel avec les parents : entre souci de la relation et exigence d'efficacité. Education et sociétés, 2(34), 39-54.

Condette-Castelain, S. (Éd.). (2014). Le conseiller principal d'éducation : Un acteur éducatif méconnu ? Nancy, France: Soc. Binet Simon Ed.

Payet, J.-P. (2015). « Collaborer avec les parents ». La symétrisation de la relation enseignants - parents à l'épreuve de la gestion des risques sociaux. In Tous égaux ! Les institutions à l'ère de la symétrie (p. 121-141). Paris: L'Harmattan.

Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question. In Tisser des liens pour apprendre. Retz.

Vinatier, I. (2009). Pour une didactique professionnelle de l'enseignement. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Vinatier, I. (2013). Le travail de l'enseignant une approche par la didactique professionnelle. Bruxelles: De Boeck.

CO n°499 : DEVENIR DANSEUR PROFESSIONNEL A DAKAR : PARCOURS DE FORMATIONS ET DIVERSITE DES ESPACES DE PRATIQUES.

Auteur.e.s : Aurélie DOIGNON - laboratoire CeDS (EA-7440), France

Résumé :

Cette communication posera la question : Comment devient-on danseur de sabar ? (pour les artistes Dakarois). Le sabar est une danse pratiquée au Sénégal dans les quartiers populaires. Mais c'est également une pratique dansée visible aujourd'hui sur la scène chorégraphique internationale. Devenir danseur de sabar, à un niveau professionnel, relève de parcours protéiformes, à la fois issus des apprentissages « classiques », formels, et des apprentissages quotidiens, informels. Autrefois, au Sénégal, on ne devenait pas danseur, on ne pouvait l'être que par la naissance au sein d'une famille de griots. Il s'agissait donc d'une transmission par atavisme. La danse sabar était perçue comme un fait relevant de l'inné, d' « un don de Dieu »[1]. Aujourd'hui, la majorité des danseurs n'est pas griotte. De fait, une nouvelle professionnalisation apparait, portée par l'internationalisation des clips vidéo de la world music, mais aussi par la recherche de nouveaux corps et de nouvelles gestualités des chorégraphes de danse contemporaine. Cette communication présentera les parcours multiples des danseurs de sabar de Dakar, depuis la rue où les espaces d'émergences sont pluriels et les apprentissages informels, jusqu'aux scènes où se professionnalise la pratique. De surcroit, la formation des danseurs ne se limite pas à la danse. Nous verrons donc les multiples échelles de l'apprentissage informel (langue, usage et « mise en scène de soi » dans les réseaux sociaux, etc.) qui traversent la professionnalisation de cette danse.

Cette recherche s'appuie sur une quarantaine d'entretiens de danseurs et plusieurs mois d'observations dans les ballets et les différents lieux de pratique de la danse à Dakar (Sénégal). En effet, la danse sabar est créée et performée dans la rue ou sur la plage (les espaces publics de l'art): les espaces de pratiques sont des espaces ordinaires reconfigurés afin de leur donner une autre spatialité qui va permettre de faire entrer les acteurs dans la danse. Nous verrons les processus de transposition (de connaissance à savoir[2]) et d'artification (Heinich et Shapiro, 2016) qui

accompagnent la professionnalisation des danseurs dans différents espaces de l'art. La formation des danseurs en tant qu'expérience de la vie quotidienne, relève d'une construction de sens inhérente à une communauté de pratiques (Wenger, 2005), dont les savoirs s'agencent alors dans l'inscription des réseaux divers. Le sabar participe de jeux de mises en savoirs incessantes qui recomposent ce que sont ces pratiques culturelles et artistiques, et ce qui relève de fait d'entrer dans ces danses.

[1] Expression relevée chez plusieurs danseurs au cours de mes entretiens.

[2] Selon la théorie des situations didactiques de Brousseau [1998]

Bibliographie :

Brousseau, G. (1998) Théorie des situations didactiques. La pensée sauvage.

Chopin, M-P. (2016) Pédagogues de la danse. Transmission des savoirs et champ chorégraphique. Pédagogues du monde entier. Fabert.

Delbos, G. et Jorion, P. (1984) La transmission des savoirs. Maison des sciences de l'homme (Paris). Ethnologie de la France.

Heinich, N., et Shapiro, R. (2016) De l'artification. Enquêtes sur le passage à l'art. Cas de figure. Editions de l'EHESS.

Verret, M. (1974) Le temps des études. Atelier reproduction des thèses, université Lille III.

Wenger, E. (2005) La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité. Les presses de l'université de Laval.

CO n°501 : REALISER UN FILM PEDAGOGIQUE A L'UNIVERSITE. REGARD CLINIQUE SUR L'ECRITURE DU SCENARIO

Auteur.e.s : Caroline LE ROY (1), Brigitte CHARRIER (2) - (1)Université Paris 8, France, (2)Université d'Artois, France

Résumé :

Objet

Dans notre communication, nous analyserons, selon l'approche clinique d'orientation psychanalytique que nous soutenons en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville & al., 2005), les tensions qui se sont manifestées à l'occasion de la réalisation d'un film documentaire, objet à la fois de recherche et d'enseignement.

Enseignantes-chercheuses, impliquées dans la formation des enseignants (Espe, Sciences de l'éducation), nous avons conduit, entre 2014 et 2018, une recherche clinique portant sur une pédagogie relativement oubliée dans l'histoire de l'éducation, celle de l'inspectrice de circonscription Germaine Tortel (1896 – 1975). Cette pédagogie artistique dite "d'initiation" - contemporaine de Freinet ou encore de Montessori - proposait un cadre de travail groupal à l'école maternelle favorisant l'expression de l'enfant et le développement de sa créativité (Charrier & Le Roy, 2016). La rencontre avec un matériau "brut" foisonnant, constitué de productions plastiques d'élèves, d'archives relatives à l'activité de G. Tortel et des classes de ses circonscriptions, de témoignages d'anciennes enseignantes ayant pratiqué cette pédagogie, nous a conduites à l'idée d'en rendre

compte sous la forme d'un film documentaire réanimant ces témoignages du passé. Le thème de ce film est centré sur l'expérience émotionnelle vécue par les élèves : comment elle leur permet de développer leur pensée (Bion, 1991) et quel est le rôle de l'enseignant dans ce processus.

Problématique

Oscillant entre témoignage d'une "réalité historique" (la pédagogie "oubliée") et l'exposé d'un contenu scientifique que nous avons choisi et mis en scène en fonction de nos propres émotions et pensées, la réalisation de ce film nous a confrontées à de nombreuses questions : qu'est-ce que l'on transmet par le choix des images ? Ce qui est perçu par le spectateur coïncide-t-il avec notre intention de transmission ? Comment le faire cheminer pour que ses émotions suscitées par le média et son contenu le conduisent lui aussi à la pensée ou pour qu'il puisse entendre le propos du film tout en y développant une lecture critique ? Quels enjeux déterminent la dimension imaginaire de notre rapport aux protagonistes impliqués dans ce film et comment se traduisent-ils dans la mise en scène proposée ?

Notre regard clinique sur l'écriture du scénario nous permet d'appréhender certaines dimensions imaginaires prenant corps (Anzieu, 1981) dans les différents niveaux d'enchâssement (Bernard, 2016; Bonah & Danet, 2018) de ce scénario.

Méthodologie

De ce fait, cette expérience nous a conduit à revisiter nos conceptions de la méthodologie clinique en interrogeant les dynamiques transférentielles et contre-transférentielles qui sont à l'oeuvre dans la construction de l'objet de recherche et du scénario et qui se transmettent lorsque le média devient objet d'une transmission pédagogique.

Points de discussion:

Pour rendre compte de ce questionnement, de brèves séquences filmées seront diffusées. Elles nous permettront de faire éprouver et d'expliciter notre démarche, et d'exposer quelques résultats de nos analyses : comment ce type de matériau convoque le chercheur à une place de témoin et dans son rapport intime, inconscient, à ce qui a disparu ou va disparaître; comment le scénario et le montage gardent trace des dimensions inconscientes de cette relation singulière à l'objet et aux protagonistes; enfin, comment ce travail de réalisation constitue une tentative de mise en forme des affects et traduit des positions défensives à cet égard.

Notre démarche de présentation procédera ainsi par une mise en abyme du travail d'élaboration des émotions et de leur transformation en pensées : celui des élèves des classes Tortel (thématique du film), celui des chercheures-auteures du film (écriture du scénario), celui des étudiants (spectateurs du film).

Bibliographie :

Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre, essai psychanalytique sur le travail créateur*. Paris : Gallimard.

Bernard, A. (2016). Note critique sur les « outils pédagogiques transitionnels » (Bonah & Danet, 2014). Paris : Interferences. <http://interferences.hypotheses.org/884.>

Bion, R.-W. (1991). *Aux sources de l'expérience* (1962). Paris : PUF

Charrier, B. & Le Roy, C. (2017). Médiations artistiques à l'école maternelle : des émotions à la pensée. *Les Cahiers pédagogiques*, 537, p.64-66

CO n°510 : DU « DIRE FAIRE » DANS UNE EQUIPE AU « FAIRE DIRE » DANS UNE AUTRE. ANALYSE DES EFFETS COLLATERAUX D'UNE RECHERCHE

Auteur.e.s : Sandrine BENASÉ-REBEYROL, Patrick GEFFARD - CIRCEFT - Paris 8, France

Résumé :

La communication proposée s'appuie sur une recherche effectuée par l'un des communicants travaillant sous la direction de l'autre, lors d'un Master puis dans le cadre d'un Doctorat en sciences de l'éducation. Son objet est une analyse d'enjeux et de modalités de travail en équipe dans des structures éducatives alternatives de l'enseignement public organisées en réseau. L'approche utilisée pour conduire les entretiens et réaliser les observations s'inscrit dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation (Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B., 2005). Le travail produit fait la proposition que, souvent, les équipes sont davantage dans « un dire équipe » que dans un « faire équipe », même si cette dernière expression est fortement revendiquée. La question du « dire » et du « ne pas dire » a par ailleurs traversé l'ensemble de la recherche jusqu'à aujourd'hui. Elle a notamment affecté l'écriture du premier mémoire puisqu'elle s'est posée avec acuité quand il a fallu renoncer à l'anonymisation de la structure observée, puis elle est réapparue au moment de diffuser les résultats du travail réalisé. Enfin, elle a affecté l'équipe de professionnels à laquelle appartenait la personne réalisant la recherche de terrain quand il fut décidé d'en reprendre certaines conclusions dans la perspective de transformations au sein de l'équipe. Il s'agissait en effet de s'appuyer sur l'étude réalisée pour élaborer des pistes de réflexions et de modifications de l'action éducative portée par les professionnels, quel que soit leur statut au moment de la recherche. Ce qui a été mis en œuvre par les professionnels s'est trouvé correspondre à la conception du « faire équipe » élaborée par la personne en situation de recherche : une équipe ne « ferait équipe » que si elle met au travail une partie des processus inconscients qui la traversent, dans le projet de permettre la métabolisation de l'expérience émotionnelle (Bion, 1979). Les résultats de la première recherche et les éléments recueillis lors de celle actuellement en cours permettent de soutenir la proposition selon laquelle c'est la mise en parole des rôles que chacun joue ou croit jouer dans l'action éducative ordinaire qui permet le dévoilement, au moins partiel, de certains des processus psychiques affectant l'équipe. C'est à partir de cette expérience et de son analyse que nous avançons que l'un des effets du travail de recherche a été de permettre de passer d'un « dire faire » à un « faire dire ».

Au-delà des analyses produites et de certains processus intersubjectifs en situation groupale (Kaës, 2013) mis au jour, deux questions demeurent en suspens. La première est d'ordre méthodologique et concerne la question de l'anonymisation. Peut-on s'en exonérer ? Que signifie-t-elle dans le cas de structures éducatives alternatives, aux histoires très particulières et aux ancrages politiques, pédagogiques, voire géographiques très marqués s'inscrivant dans un réseau dense d'interconnaissances qui se trouve être en lien avec plusieurs équipes de recherche en sciences de l'éducation ?

La seconde concerne la position de tout praticien réflexif, mais également de chercheur. Dans quelle mesure notre environnement social et professionnel, mais aussi ce que nous sommes en tant que sujet singulier affectent-ils nos recherches, nos écrits, nos hypothèses, nos résultats ? Comment être non seulement à l'écoute de ce qui nous affecte, mais également vigilant sur ce que nous serions susceptibles d'écarter ou d'ignorer ? Cette seconde question sera plus particulièrement discutée à partir de travaux portant sur la mise en œuvre, en contexte de formation, de « dispositifs »

susceptibles de mettre au travail des formes d'intersubjectivité où se trouvent sollicitées les notions de « dialogue », « rencontre », « mutualité » et « spontanéité » (Bohleber, 2014).

Bibliographie :

Anzieu, D. & Martin, J.-Y. (2003). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF.

Bion, W. R. (1961/1991). *Recherches sur les petits groupes*. Paris : PUF.

Bion, W. R. (1962/1979). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF.

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. & Pechberty, B. (2005). Note de synthèse. Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie, 151*, 111-162.

Bohleber, W. (2014). Le concept d'intersubjectivité en psychanalyse : une évaluation critique. *L'Année psychanalytique internationale*, *2014*(1), 181-214.

Kaës, R. (2013). *Un singulier pluriel. La psychanalyse à l'épreuve du groupe*. Paris : Dunod.

CO n°517 : MONDE DU DEHORS, MONDE DU DEDANS LA MEDIATION TRANSCULTURELLE DE LA SAGE-FEMME A LA REUNION ET A MAYOTTE

Auteur.e.s : Anne-Laure GUERNALEC (1), Nathalie WALLIAN (2) - (1)Laboratoire ICARE, Université de La Réunion, Réunion, (2)Laboratoire ICARE, ESPE, Université de La Réunion, Réunion

Résumé :

Cadre théorique

Processus de passage d'un monde à un autre, la maternité est un moment particulièrement dense tant pour la mère que pour l'enfant. Parce qu'il s'exerce de façon continue et avec plus de force qu'à aucun autre moment, le séjour à la maternité permet d'analyser ce travail d'imposition des normes entourant le nouveau-né. La sage-femme (SF) vient accompagner cette courte période de vie au cours duquel le savoir médical est paradoxalement convoqué en l'absence de maladie : la relation de médiation aux soins du bébé. Celle-ci prend alors une tonalité particulière dans un contexte de vulnérabilité psychique potentielle qui amène un remaniement des identités, des croyances et des pratiques (Bydlowski, 1991). Le contexte culturel colore ce processus de médiation, questionnant la nature des savoirs échangés autour des gestes de maternage tout autant que l'identité mutuelle des personnes en co-présence.

La revue de la littérature fournit des éléments issus des champs de l'ethnopsychiatrie à propos de la dimension transculturelle des consultations de périnatalité (Moro, 2002), de l'anthropologie de la maternité selon les aires culturelles (Bonnet & al., 2007) et de la pédagogie interculturelle (Abdallah-Pretceille, 1986) : se pose la question de la médiation de savoirs concurrentiels à la croisée des domaines médical, patrimonial et (trans)culturel (Camus & al., 2011).

Problématique

A Mayotte et à La Réunion, un espace de contextualisation de la pratique des SF est pensé et élaboré afin de ménager la question des affiliations culturelles et de l'altérité de la mère, fragilisée par l'existence de normes institutionnelles et biomédicales. Comment ces savoirs sont-ils médiés par

la SF dans la relation d'accompagnement médical et humain? Comment se négocie le rapport à l'altérité des pratiques en fonction des normes périnatales et des univers culturels symboliques ?

Méthode

L'étude 1 porte sur l'entretien qualitatif de SF exerçant à la Réunion et Mayotte (N=10 ; T = 120' en moyenne) autour des pratiques déclarées de contextualisation de l'exercice du métier. L'étude 2 (notes ethnographiques et observation longitudinale en service de maternité) vise à cerner dans les pratiques au quotidien, en maternité et en dispensaire, dans les deux aires culturelles, les espaces de négociations nécessaires à l'équilibre de la dyade.

Résultats

La médiation des savoirs laisse d'autant plus de place à la contextualisation de la pratique que les gestes techniques de métier sont maîtrisés par l'expérience. Les prescriptions normatives médicales font peu à peu place à des savoirs d'expérience co-construits dans la rencontre avec l'altérité : en naviguant en souplesse à la croisée des savoirs normé/ancestral, orthodoxe/traditionnel, les SF "accommodent" les règles de métier et engagent des arrangements incarnés dans un dialogue transculturel. Entre ce qui doit se faire, ce qui peut se faire et ce qui se pratique réellement, un espace de négociation s'interpose entre les partenaires de la relation, engageant de la sorte un remodelage mutuel des lignes de résistance, de partage et de controverses. In fine, l'enjeu du lien peut amener les SF à reconfigurer leurs intervention pour accueillir l'altérité culturelle par un "lâcher prise" stratégique qui fait confiance à la jeune parturiente et l'institue simultanément comme agent de sa propre construction identitaire de mère. En incorporant le contexte culturel dans les pratiques locales, les SF engagent une médiation de nature transculturelle et symbolique qui autorise le passage du monde du dedans au monde du dehors, générant ainsi une aide vers une dyade réussie.

Ces résultats questionnent le poids des contextes et des normes au regard de la doxa de métier de SF mais également la nature des savoirs et des compétences de contextualisation engagés dès la formation initiale de ce corps de métier.

Bibliographie :

Abdallah-Pretceille, M. (1986). Vers une pédagogie interculturelle. Paris : La Sorbonne INRP.

Bydlowski, M. (1991). La transparence psychique de la grossesse. In Etudes freudiennes, 32, p. 2-9.

Bonnet, D., & Pourchez, L. (dir) (2007). Du soin au rite dans l'enfance. Ramonville saint Agne : ERES.

Camus, J., & Oria, N. (2011). Apprendre à être parent à la maternité : transmission et concurrence des savoirs. Revue française de pédagogie, (176), p. 73-82. https://doi.org/10.4000/rfp.3171

Moro, M-R. (2002). Enfants d'ici venus d'ailleurs, naître et grandir en France. Paris : La Découverte.

CO n°520 : LES REPRESENTATIONS DU METIER DES PROFESSEURS DES ECOLES AU PRISME DES CONDITIONS DE TRAVAIL LOCALES ET DES TRAJECTOIRES DE LONG TERME

Auteur.e.s : Géraldine FARGES, Magali DANNER, Sandrine GARCIA, Jean-François GIRET - IREDU Université de Bourgogne Franche-Comté, France

Résumé :

Les enquêtes portant sur le métier d'enseignant révèlent que les enseignants du premier degré sont peu satisfaits professionnellement. Toutefois, la notion de « satisfaction professionnelle », peu stabilisées scientifiquement (Amathieu et Chaliès, 2014), est attachée à des impressions mêlées dans le cas des professeurs des écoles : le ressenti d'une charge de travail excessive, de stress, d'impuissance, de déception, de colère au travail, des salaires insuffisants et l'absence d'accompagnement ou de formation, un métier perçu comme devenant plus compliqué notamment avec des violences scolaires plus importantes, une évaluation du travail par les inspections jugée « hasardeuse », le sentiment que la reconnaissance sociale des enseignants est appelée à être plus dévalorisée ou à stagner en l'état et plus généralement un fort sentiment de dévalorisation aux yeux de la société (Lévy, Espinasse et Rey, 2013 ; Geay, 2010, p. 86 ; OCDE, 2014).

Notre communication s'intéressera à l'insatisfaction professionnelle exprimée par les enseignants du premier degré et se propose de mettre en relation les représentations que les enseignants ont de leur métier, leur expérience au travail ainsi que leurs trajectoires antérieures. Dans quelle mesure ces représentations, et en particulier celles relatives aux aspects insatisfaisants du métier, voire aux difficultés professionnelles ressenties, sont-elles liées aux conditions de travail que rencontrent les professeurs dans les écoles ? Et en quoi la relation entre appréciations négatives du métier et conditions de travail est-elle médiée par les parcours antérieurs des enseignants interrogés ? Nous faisons l'hypothèse que ces représentations peuvent être liées aux caractéristiques du travail enseignant dans le premier degré, qui ont connu des changements notables sur la période récente (Cattonar, Dumay et Maroy, 2013). Cependant, notre seconde hypothèse est que ces représentations restent influencées par les milieux d'origine des enseignants, ce qui peut conduire à relativiser des conditions de travail peu favorables, ou au contraire à les considérer comme rédhibitoires. Plus largement, nous pouvons supposer une appréciation du métier inégale selon les trajectoires individuelles des enseignants (origine sociale, parcours d'études, expériences socialisatrices), au principe de certaines attentes sur le métier, qui s'articulent avec les conditions de travail et les déroulements de carrière qu'ils rencontrent une fois enseignant et les confrontent à des réalités dans lesquelles ils ne s'étaient pas nécessairement projetés (Flachère et Pouliquen, 2015).

Pour tester ces hypothèses, une méthodologie mixte a été mise en place. Un dispositif d'enquête par questionnaire de « première main », diffusé en 2017, est mobilisé pour comparer les représentations professionnelles selon les conditions de travail, les trajectoires sociales et de formation, ainsi que d'autres caractéristiques socio-démographiques telles que l'année de naissance, le genre ou le lieu d'habitation. Une enquête qualitative a parallèlement été menée, via la réalisation d'entretiens semi-directifs approfondis dans deux académies. Les données statistiques étant souvent insuffisantes pour appréhender la réalité locale, cette analyse qualitative nous donne les moyens de comprendre les représentations professionnelles en les associant au milieu de travail et de vie des enseignants du premier degré.

Nos résultats révèlent que la satisfaction professionnelle dépend beaucoup de la marge de manœuvre dont disposent les enseignants, qui elle-même découle des configurations locales du travail. L'exercice du métier varie selon les équipes en place et la manière dont les hiérarchies locales

veillent à la mise en œuvre des prescriptions nationales, bien que dans le même temps, selon leur histoire individuelle, les professeurs des écoles soient inégaux quant à la possibilité de réunir les conditions d'une plus grande autonomie professionnelle.

Bibliographie :

Amathieu J. et Chaliès S. (2014), « Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants », *Carrefours de l'éducation*, vol. 38, n°2, pp. 211-238.

Cattonar B., Dumay X. et Maroy C. (2013), « Politique d'évaluation externe et recomposition des professionnalités dans l'enseignement primaire : un cas de responsabilisation (accountability) douce », *Education et sociétés*, vol. 32, n°2, pp. 35-51.

Flachère M. et Pouliquen E. (2015), « Surqualification et sentiment de déclassement : public-privé, des profils et des opinions proches », *DGAFP Etudes, recherche et débats*.

Geay B. (2010), « Les néo-enseignants face à l'utilitarisme », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 184, n°4, pp. 72-89.

Lévy J.-D., Espinasse C. et Rey M. (2013), « Observatoire des professeurs des écoles débutants », Harris Interactive-SNUIPP FSU.

OCDE (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, Editions OCDE, Paris.

CO n°523 : L'ACCOMPAGNEMENT DE STAGIAIRES : CONCEPTION, MISE EN ŒUVRE ET ANALYSE D'UN DISPOSITIF DANS LE CADRE D'UNE RECHERCHE COLLABORATIVE

Auteur.e.s : Samuel SOUZA NETO (1), Marina CYRINO (2), Flavia SARTI (1) - (1)UNESP, Brésil, (2)FHO-Fundação Herminio Ometto, Brésil

Résumé :

À partir des années 2000 un changement de paradigme dans la conception de formation des enseignements aurait lieu au Brésil: la centralité des processus de professionnalisation de l'enseignement au sein de la législation ; la considération sur l'importance de la pratique professionnelle (accompagnée et analysée). Ainsi, un grand défi qui emerge dans ce scénario est la supervision et l'accompagnement du stage, parce que il n'y a pas de politique publique qui subventionne le partnenariat entre l'université et l'école. Par conséquent, l'organisation de cette formation est sur la responsabilité de chaque université et le paternariat est informel quand l'université établit une rélation. Avec ce problème d'étude, cette communication a comme but de presenter et analyser le processus de construction collaborative des dispositifs d'accompagnement de stagiaires. Le sénario de la recherche a lieu au sein d'une proposition liée à l'UNESP (Sao Paulo, Brésil), où il y a un partenariat établi avec le réseau municipal d'éducation (ville de Rio Claro). Le stage analysé concerne l'enseignement primaire, avec une durée de 150 heures. Nous avons realisé une recherche collaborative (Cole et Knowles, 1993) en partenariat avec différents acteurs impliqués dans l'accompagnement des stagiaires : enseignants de l'école, coordinateurs et directeur d'école, ainsi qu'une superviseure universitaire. Ensemble, nous avons élaboré deux dispositifs d'accompagnement, l'un à l'intention des stagiaires et l'autre des enseignants. Cette recherche qualitative interprétative fait appel à des données issues de l'observation des stagiaires et des groupes focaux auprès des acteurs de terrain. Il y aurait l'élaboration de deux dispositifs

d'accompagnement en collaboration avec les acteurs du terrain (enseignants, coordinateure pédagogique, chercheuse et avec la professeure superviseure). Le premier dispositif à l'intention des stagiaires (Grille d'accompagnement analytique-réflexif) focalise sur la réflexion sur la pratique, en suivant quelques étapes, comme : les attentes sur le stage et l'école ; les nouvelles et l'organisation de la classe ; la réflexion (Schon, 1992 ; Smyth et. al., 1999) ; accompagnement de leur propre pratique ; dé-privatisation de la pratique (Cochram-Smith, 2012). Le second dispositif, pour les maîtres d'accueil (Grille d'accompagnement de la pratique d'enseignement) est basé sur trois étapes pour accompagner les stagiaires : questions sur la phase initiale du stage ; questions sur le plan de travail pédagogique ; questions sur le développement du plan de travail. Les résultats issus de l'analyse des dispositifs, inspirés du modèle d'Albero (2010), couvrent trois dimensions. Primo, l'idéal, ou la manière comme le dispositif a été conçu et ses fondements théoriques ; les idéaux poursuivis en termes d'accompagnement, de développement de la réflexivité et de l'analyse des pratiques. Deusio, fonctionnelle, concerne la forme dont le dispositif a été opérationnalisé par les acteurs. Tertio, le vécu, c'est-à-dire les perceptions et la façon dont chacun a vécu l'expérience à l'intérieur du dispositif. Les dispositifs sont utilisés depuis 2014 et il ressort de notre analyse qu'ils ont contribué à l'accompagnement et l'organisation du stage et du stagiaire, une avance dans la formation initiale des stagiaires qui pourraient systématiser la pratique, ainsi que la valorisation du rôle des enseignants d'école dans ce processus.

Bibliographie :

Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept.. In. : Charlier, B. ; Henri, F. (orgs.). La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives, Presses Universitaires, France. pp. 47-59.

Cochran-Smith, M. (2012). A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time. Kappa Delta Pi Record, vol. 48, n. 3, p. 108-122.

Cole, A.; Knowles, J. G. (1993). Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. American Educational Research Journal, v.30, n.3, p.473-495.

Schon, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In. Nóvoa, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p. 78-93.

Smyth, J.; Mcinerney, P.; Hattam, R.; Lawson, M. (1999). Teachers Learning Project: Critical Reflection on Teaching and Learning. Flinders Institute for the Study of Teaching, School of Education, Adelaide, South Australia.

CO n°524 : L'IMPACT DES RESEAUX SOCIAUX SUR LES RELATIONS ADOLESCENTES

Auteur.e.s : Jeanne GUIET SILVAIN - maitre de conférences, France

Résumé :

Les réseaux sociaux révolutionnent les foyers et engage une dynamique réelle d'échange chez les adolescents. Leur culture numérique et leurs échanges communicationnels situés hors du regard des parents contribuent à l'épicentre de leurs centres d'intérêt. Les analyses de discours effectuées auprès de 45 adolescents âgés de 13 à 17 ans nous permettent de catégoriser la prédominance de leurs contenus. Traversant une période intense de socialisation, la profusion de leurs relations virtuelles contribue à façonner leur identité. Cette recherche vise à identifier les relations engagées

dans les pratiques des sphères communicationnelles et ludiques de certains réseaux sociaux. Quels sont les risques liés à ces usages ? Quel contrôle de la distance relationnelle est engagée dans une audience imagée où l'intime suppose se dévoiler sous l'acquiescement des autres ? Qu'est-ce qu'ils accordent au bénéfice de ce nouveau lien social inscrit dans ces relations horizontales entre pairs ? Notre étude propose d'identifier les conceptions dominantes en matière d'imitation et/ou de similitude légitimées dans des groupes d'adolescents. Ainsi, à la fois contraintes et choisies, les perceptions, les valeurs des mises en discours, sont perçues ici comme une vitrine de ce qui est intériorisé, conscientisé, recrée, resitué. Quels sont les facteurs, les identifications, les rôles, les appartenances, les relations qui se jouent tel un jeu de miroir ? Quelles sont ces stratégies d'appartenance ou d'échappatoire amplifiées par la comparaison de l'autre ? L'entre-deux de leurs relations oscille dans une zone de confort relationnelle et une zone d'inconfort selon les changements et les renégociations impliquées. Les adolescents ont répondu à un entretien semi-directif qui évaluait d'abord leur utilisation de certains réseaux sociaux, principalement Facebook et Snapchat. Une analyse thématique des entretiens a ensuite été effectuée. Les variables explicatives retenues concernent les pratiques d'Internet, leurs modalités, et leurs représentations. L'objectif général vise à identifier les différents processus épistémiques et identitaires du contenu du langage utilisé dans ces entretiens. Les propriétés des images véhiculées dépendent du contexte, et étant virtuelles, les corps sont ainsi imaginés, fantasmés. La présence d'un langage moins visible véhicule des significations dont les métaphores échappent à toute description verbale ou sous une forme édulcorée tels des pseudo-mots. La perte de socialisation voire la perte de contrôle et de la confiance de soi caractérise les addictions quand celles-ci alimentent le narcissisme et le conformisme du groupe dont nous apprécions ici leur mise en garde. Il nous paraît essentiel de caractériser la teneur des échanges des adolescents dans les réseaux sociaux face aux repères et aux similitudes des comportements qu'ils choisissent pour façonner leur identité.Ainsi, les réseaux sociaux présentent une « configuration spatiale horizontale » dans laquelle tout individu a la possibilité de médiatiser toutes sortes d'informations, y compris celles les concernant. Nous assistons à une expression massive de l'éloge du narcissisme. Les adolescents induisent une nouvelle forme de lien social entre les utilisateurs dans un mode de connexion permanent. La richesse des images véhiculées et des propos véhiculés suppose une véritable reconnaissance psychosociale. Notre réflexion sur l'anéantissement de l'individu en tant qu'acteur d'une communauté se pose également. Si son conformisme est subordonné à des idées reçues ou contrôlées, il ne permettrait sans doute pas d'engager le sujet dans une démarche réflexive. Même si une appropriation d'usages fortement attractive construit leur principal intérêt.

Bibliographie :

Barrère, A. (2010). Cultures juvéniles: diversité des références ou conformisme? In *Actes du colloque international, Ministère de la culture et de la communication*. Paris : Enfances et cultures.

Gozlan, A. (2016). *L'adolescent face à Facebook.* Paris: In Press.

Granjon, F. (2011). Amitiés 2.0 Le lien social sur les sites de réseaux sociaux. *Hermès, La Revue,*

Lauru, D. (2009). Internet, pulsions et lien social. *Empan*, 76(4), 22-29.

Potier, R., & Bialès, P. (2007). De l'amitié en virtuel. *Adolescence*, 61(3), 581-591.59(1), 99–104.

Tisseron, S. (2011). Les nouveaux réseaux sociaux: visibilité et invisibilité sur le net. *Sociologie Clinique*, 117–129.

Valleur, M. et Matysiak, J.C. (2003). *Les nouvelles formes d'addiction.* Paris : Flammarion.

CO n°525 : ÉCOLE D'EDUCATEURS: LA REFLEXION SUR LA PRATIQUE DANS LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS.

Auteur.e.s : Dijnane VEDOVATTO (1), Renata CAMPANHA (1), Marina CYRINO (2), Samuel SOUZA NETO (2) - (1)UFSCar, Brésil, (2)UNESP, Brésil

Résumé :

La formation des enseignants au Brésil a été depuis 1996 une partie importante des reformes éducatives. La résolution brésilienne du Conseil National de l'Éducation 2/2015 indique que la formation continue devrait avoir pour objectif principal la réflexion sur les pratiques pédagogiques du professionnel de l'enseignement. Cela a motivé un mouvement de professionnalisation de la profession enseignante (Holmes Groupe, 1986 ; Bourdoncle, 2000), considéré comme une voie pour le développement d'un enseignant professionnel et de construction de savoirs. Cette perspective indique que la formation des enseignants utilise des dispositifs de formation (Cyrino, 2017) établissant des relations plus étroites avec la pratique des enseignants dans le domaine professionnel. La recherche avait pour objectif d'analyser un cours d'extension universitaire pour les enseignants développé en 2017, on plus spécifiquement d'enquêter le processus de développement professionnel des enseignants du primaire, en ayant comme perspective la réflexion en tant qu'élément structurant de la formation continue. La recherche est qualitative, telle qu'une étude de cas intrinsèque. Les instruments de collecte de données étaient l'observation du cours, l'analyse documentaire faisant référence au projet du cours de l'année 2017 et d'autres documents liés à la constitution et au déroulement du projet école d'éducateurs, des productions réalisées par les participants à la recherche, le questionnaire et l'entretien semi-structuré avec des participants: sept enseignants du primaire qui travaillent dans les écoles publiques de Rio Claro – SP, Brésil. Le cas, il est le projet d'extension universitaire « École d'éducateurs » promu par l'Unesp-Rio Claro, Brésil depuis 2004, que propose des cours de formation continue aux enseignants et professionnels d'éducation. Le cours est basée sur la théorie de la professionnalisation d'enseignement (Bourdoncle, 2000 ; Tardif, 2013), de l'analyse de pratique (Altet, 2000) et aussi de la pédagogie par projets (Jolibert, 2006). Le programme du cours a compris des activités en ligne et en classe, dans lesquels les participants ont été en contact avec des textes théoriques et divers dispositifs de formation développés par eux et par l'équipe de coordination. Les 25 participants finaux ont développé des projets d'apprentissage collective en groupes à partir d'une situation problématique observée et identifiée dans leurs pratiques. Le dialogue entre les participants a été remarquable pendant la durée du cours. La réflexion sur les problèmes rencontrés dans le domaine professionnel et la réflexion sur et dans l'action étaient les principaux points forts tout au long du cours. Les participants ont reconnu que la réflexion individuelle et collective sur la pratique permet d'améliorer le travail à l'école, qui réaffirme le métier d'enseignant en tant que profession. (Tardif, 2014). Le cours a également fourni un développement professionnel aux participants. Ainsi, la réflexion sur la pratique a été reconnue comme un élément fondamental au travail d'enseignement et reconnu comme une activité que demande du temps et de la systématisation. Tels aspects indiquent que le cours est sur la voie de la professionnalisation (Wittorski, 2014). Le cours analysé met en évidence la réflexion et le partage des savoirs produit par les enseignants à partir de leurs pratiques, bien que promeut l'enseignant en tant que protagoniste de sa formation. Nous comprenons que le partage d'idées avec des pairs, la poursuite de l'association entre théorie et pratique, la posture de recherche par le biais de projets, l'utilisation de nouveaux outils numériques et la création de stratégies d'aide à la routine scolaire sont quelques éléments de la formation continue qui ont permis d'améliorer la pratique des enseignants et de favoriser leur exercice et développement professionnel.

Bibliographie :

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. et al. Formando professores profissionais. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

CYRINO, M. Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia. 2016. Tese (Doutorado). 345f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Unesp – Rio Claro. 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/137997>. Acesso em 30 ago. 2017.

HOLMES GROUP. Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group. East Lansing, MI: Holmes Group, 1986. Disponível em : https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED270454.pdf. Acesso : set. 2018. ERIC Número: ED270454.

JOLIBERT. J et al. Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. Educação & Sociedade, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WITTORSKI, R. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. Cadernos de Pesquisa, v. 44, n. 154, p. 894-911, 2014.

CO n°532 : DE LA PERCEPTION DU PATIENT COMME «PARTENAIRE» DANS LA RELATION SOIGNANT-SOIGNE A LA MODELISATION D'UN PARTENARIAT EN SANTE

Auteur.e.s : Anne MULLER - IDHE.S-UMR 8533, France

Résumé :

A l'heure de la démocratie en santé, le partenariat dans la relation soignant-soigné est prôné. Cette relation de soin singulière, basée sur une interaction entre deux personnes occupant chacune une place particulière en termes de rôle et de statut, évolue vers un processus plus démocratique et participatif. Le patient tend à devenir partenaire, auteur en coresponsabilité des décisions concernant sa santé. S'agit-il pour autant d'un partenariat, entendu comme une relation construite entre professionnels et patients selon des notions de formalité ou d'informalité (Blanc, 1992), de nature réciproque, symétrique ou dissymétrique (Landry, 1994), ou reposant sur l'égalité et l'autonomie des partenaires, dans une dissymétrie de la relation et des compétences (Tannier, 2013). Ce partenariat est-il imposé ou négocié ?

Pour interroger la perception de partenariat des acteurs engagés dans une relation soignant-soignée, une enquête qualitative est réalisée à l'aide d'entretiens de type semi-directifs auprès d'un échantillon de patients présentant des troubles psychiatriques en hôpital de jour, de soignants paramédicaux ou médicaux, et de représentants des usagers. Selon Bardin (1977), l'analyse de contenu des données empiriques s'appuie sur Hook (2006) définissant huit attributs du concept de partenariat : la relation, la compétence professionnelle, le savoir partagé, l'autonomie, la communication, la participation, le partage de pouvoir, et la décision partagée. Les résultats montrent des écarts de perception entre les acteurs, et un partenariat en marche.

Au terme de cette enquête, à partir de l'analyse des éléments signifiants du discours des acteurs quant à la relation soignant-soignée, peut être proposée une réflexion épistémologique vers un essai de modélisation de ce que serait un partenariat défini sous la forme d'un continuum entre formalité et informalité au regard d'indicateurs relevant du contexte et du type de relation ou de contrat établi.

Les indicateurs de contexte de la relation concernent le cadre structurel de la relation, soit l'espace/le lieu d'interaction des acteurs selon qu'il soit plus ou moins formel ; la place du patient dans l'institution selon le degré de maitrise d'usage, la temporalité de la relation ; la fréquence, le rythme et la continuité, ainsi que la durée des échanges.

Les indicateurs de type de relation établie selon les acteurs précisent : l'engagement dans le processus relationnel (plus ou moins institutionnel ou volontaire, plus hiérarchique ou égalitaire, plus coopératif que de l'ordre du compromis), la modalité des échanges plus formelle ou informelle ; la nature des savoirs savants ou expérientiels.

D autres indicateurs ciblent le contrat de soin selon qu'il soit plus ou moins formalisé, la nature des informations dispensées centrée sur l'état de santé ou le traitement, le niveau d'implication et de responsabilisation du patient, le niveau de soutien accordé au patient

D'autres encore renseignent le niveau de mobilisation des savoirs expérientiels du patient par les professionnels, le niveau d'apprentissage produit chez le soignant, le niveau d'adhésion dans le processus de décision, le degré de liberté perçu et le caractère de réversibilité de la décision, l'orientation du but centré sur la singularité du patient ou la standardisation de soin.

Bibliographie :

Bardin, L. (1977). L'analyse de contenu. Paris : PUF.

Blanc, M. (1992). Pour une sociologie de la transaction sociale. Paris, L'Harmattan.

Hook, M. L. (2006). Partnering with patients-a concept ready for action. Journal of Advanced Nursing, 56(2), 133-143.

Landry, C. (1994). « Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord », dans C. Landry, F. Serre (sous la direction de), École et entreprise. Vers quel partenariat ? Québec : Presses de l'université du Québec.

Tannier, C. (2013). Ethique de l'autonomie et relation de soins. Revue hospitalière de France, 63-66.

CO n°534 : ANALYSE DE QUELQUES DETERMINANTS DU DEVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE EN SCIENCES INFIRMIERES : LE CAS DU DU RECHERCHE EN SCIENCES INFIRMIERES ET PARAMEDICALE

Auteur.e.s : Marthe-Aline JUTAND, Valérie BERGER - CeDS, université de Bordeaux, France

Résumé :

Suite aux rapports Berland et Debouzie, l'arrêté relatif au diplôme d'Etat d'infirmier de 2009 met en place le référentiel infirmier permettant de valider le grade de licence (Noël-Hureaux, 2012). Mais, les attentes restent grandes pour une poursuite vers le Master et le Doctorat, comme véritable reconnaissance et promotion de la recherche infirmière. L'enjeu étant *in fine* de produire de

nouvelles connaissances *via* le développement de recherches pour des soins plus efficients, pertinents et de qualité.

SI le cadre politique met en avant la construction de la formation initiale, la formation continue tient un rôle spécifique et majeur eu égard à l'évolution des environnements tant d'un point de vue des pathologies prises en charge que de la technicité et des dimensions sociale et politique. Ces transformations et la complexification du métier nécessitent des ressources pour adapter la pratique et le raisonnement clinique. De nombreux auteurs soutiennent l'importance d'avoir une pratique « fondée sur les preuves » (Poiroux & Briffault, 2015). La communication interrogera le rôle et la place du développement de formation à la recherche en sciences infirmières dans ce cadre.

Le DU recherche en sciences infirmières et paramédicale, créé en 2013 à Bordeaux, a été construit pour répondre à ces attentes. Les co-responsables alliaient une très bonne connaissance des terrains professionnels et académiques pour proposer une formation respectant les attentes et contraintes des 2 milieux. Les objectifs pédagogiques visent à faire appréhender les différentes étapes du processus de recherche en l'expérimentant. Il a été construit dans le souci de positionner l'apprenant et son sujet au centre de l'apprentissage avec un processus de transmission et d'appropriation au sens de Vygotski et Dewey. Les enseignements se déroulent 3 jours tous les 2 mois avec des cours détaillant les étapes du processus de recherche, des temps de réflexion individuels et collectifs et de communications orales et écrites.

Depuis 2013, 86 professionnels paramédicaux ont été formés. En 2016, suite à l'envoi d'un questionnaire les répondants caractérisaient le DU comme l'occasion de lire, de prendre du recul, de s'enrichir professionnellement et l'opportunité d'un nouvel élan ; 1/3 indiquaient avoir répondu à un appel à projet de recherche suite au DU.

Ce DU a été construit en tenant compte des contraintes des 2 environnements : clinique et académique. Le recul de 5 ans permet de dire que les professionnels l'apprécient. Mais que se passe-t-il au-delà de ce ressenti ? Est-ce la structuration de la formation qui permet cela ? Quels éléments sont transférables dans le cadre de la mise en place de master en sciences infirmières, ce DU pouvant être perçu comme une étape intermédiaire sur le passage de la licence au master au sens de la dimension scientifique de l'évolution formative selon Gremmo et Gérard (2008) ?

Il s'agira tout d'abord, pour répondre à ces questions, de décrire par une approche ethnographique la construction et les raisons de ce DU (tant institutionnelles, que propres aux deux responsables), le déroulement précis d'une année, en décrivant le rôle de chaque acteur et en déroulant les choix pédagogiques ainsi que les contenus proposés. Puis un questionnaire sera envoyé aux diplômés afin d'étudier l'impact de leurs apprentissages dans leur pratique, et la perception qu'ils ont de la formation au regard de leurs motivations et du sens accordé (Dumet, 2010).

L'analyse croisée de ces informations permettra de mettre à l'étude les écarts entre les attendus des responsables et les vécus des apprenants pendant et après la formation, et d'étudier les effets sur leur devenir professionnel. L'histoire précise de la construction et du vécu de cette formation permettra de poser la question de la formation à la recherche auprès de professionnels soignants et ainsi de donner des éclairages pour la construction de nouvelles formations de master auprès de public semblable.

Bibliographie :

Dumet, T. (2010). Analyser les situations d'enseignement et d'apprentissage : l'exemple d'une formation dite « de base ». Savoirs, (24), 59-77.

Gremmo, M.-J., & Gérard, L. (2008). Accompagner les apprentis-chercheurs jeux et enjeux de la direction de mémoire. Recherche et formation, (59), 43-58.

Mayen, P., & Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. Savoirs, (1), 13-53.

Noël-Hureaux, E. (2012). En quoi l'universitarisation de la formation infirmière modifie-t-elle la transmission? (p. 13). Présenté à Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris.

Poiroux, L., & Briffault, X. (2015). L'intégration des données probantes en pratique clinique: réalités et enjeux d'une démarche d'Evidence based nursing. Paris: De Boeck-Estem.

CO n°540 : « DEUXIEME CHANCE » ET « EGALITE DES CHANCES ». COMPARAISON DES NOUVEAUX DISPOSITIFS EDUCATIFS EN FRANCE ET EN ARGENTINE

Auteur.e.s : Filippo PIRONE (1), German FERNANDEZ-VAVRIK (2) - (1)Université de Bordeaux, France, (2)Université de Lyon 2, France

Résumé :

Dans le processus contemporain de globalisation des politiques éducatives, la rhétorique des « chances » en éducation prend depuis plusieurs années une ampleur importante. Ainsi, au sein de nombreux systèmes éducatifs, la « forme scolaire » (Vincent, 1980) paraît en partie se reconfigurer, au travers de la création de dispositifs éducatifs centrés sur cette idée de « chances ».

Dans cette communication, nous analyserons et comparerons des dispositifs éducatifs français et argentins conçus autour des idées respectivement de « deuxième chance » et d' « égalité des chances ». La première formule, qui répond au besoin social de ré-inclusion d'une partie des élèves qui sortent précocement de l'école, concerne l'objectif de leur donner une « deuxième chance » pour reprendre leur formation scolaire et obtenir le diplôme de fin d'études secondaires. La deuxième formule, quant à elle, s'inspire des politiques de discrimination positive états-unienne et est mobilisée pour accompagner la transition vers l'enseignement supérieur, ou vers des scolarités d' « excellence », ou, a minima, « inattendues » d'une partie de ces populations d'élèves « empêchés par leur milieu d'origine » (ethnique, culturel ou territorial).

Nos propos s'appuient sur les résultats issus de plusieurs enquêtes ethnographiques (Fernandez-Vavrik, 2013 et 2016 ; Pirone et Rayou, 2012 ; Pirone, 2015 et 2018 ; Fernandez-Vavrik, Pirone & van Zanten, 2018) de trois dispositifs de deuxième chance (deux argentins et un français) et de quatre dispositifs d'égalité des chances (deux argentins et deux français).

Nous montrerons les continuités et les spécificités des deux types de dispositifs (seconde chance et égalité des chances), ainsi que les déclinaisons liées au contexte national (français ou argentin) :

Les deux types de dispositifs visent à offrir de meilleures ou de nouvelles opportunités aux jeunes membres de groupes ou de territoires exclus. Tous deux cherchent à réparer ou remédier à tel ou tel « dysfonctionnement » du système scolaire. Mais là où la « deuxième chance » vise essentiellement la ré-inclusion sociale des jeunes décrocheurs du système éducatif dans le cursus de scolarisation

obligatoire, l'« égalité des chances » accorde quant à elle un traitement préférentiel : en Argentine, notamment aux membres de minorités et aux habitants des milieux ruraux ; en France, aux élèves des « écoles de la périphérie » (van Zanten 2001). Le but affiché est qu'ils/elles puissent continuer dans les études, souvent au-delà de la scolarisation obligatoire, ou, en tout cas, au-delà des ambitions attribuées aux membres de leurs communautés.

Les deux types de dispositifs misent sur un travail personnel de l'élève de reconstruction de sa biographie scolaire et de requalification symbolique. Mais ils le font d'une manière différente. Alors que la « deuxième chance » apparaît aux acteurs comme une dernière chance pour s'en sortir, après une expérience de « rupture scolaire » (Millet & Thin, 2005), l'« égalité des chances », en revisitant les principes sous-jacents du « mérite », inclut souvent le souci d'aviver les aspirations d'élèves n'ayant pas pu déployer leurs « potentiels », pour favoriser leur progression dans les études (plutôt des « études longues », en Argentine ; des études d' « excellence » en France).
Si un rapprochement avec le territoire auquel appartiennent les élèves est recherché dans les deux types de dispositifs, leur stratégie diffère nettement. La « deuxième chance » veille fréquemment à établir une proximité de l'école avec le quartier et la famille des élèves, en effaçant partiellement la séparation traditionnelle de la forme scolaire avec son extérieur. Inversement, l'« égalité des chances » s'identifie plus clairement à la traversée des frontières culturelles : ses bénéficiaires sont invités à rentrer en contact avec des traditions ou des cultures plus éloignées des celles de leurs milieux ou de leurs origines.

Bibliographie :

Fernández Vavrik G. (2013), Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo, *Revista de Política Educativa*, n. 4, 75–110.

Fernández Vavrik, G. (2016). L'origine comme ressource. La discrimination positive à l'Université argentine. *Critique Internationale*, vol. 70, n. 1,159-181.

Fernández-Vavrik G., Pirone F. et Zanten van Agnès (2018), Discrimination positive, méritocratie et l'inclusion en tension : les « Conventions éducation prioritaire » de Sciences Po, *Raisons éducatives*, n. 22, 19-47.

Millet M. et Thin D. (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF.
Pirone F. (2015), "Les intermédiaires scolaires". Micro-lycées et nouvelles frontières , in Rayou P. (dir.), *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs, objets*, Saint-Denis, PUV, 133-154.

Pirone F. (2018, à paraître), La "deuxième chance" : comparer des dispositifs diplômants de "ré-inclusion scolaire", en France et en Argentine, *Formation Emploi*, n. 143.

Pirone F. et Rayou P. (2012), Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire, *Revue française de pédagogie*, n. 179, 49-62.

Vincent G. (1980), *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lyon, PUL.

Zanten van A. (2001), *L'école de la périphérie*, Paris, PUF.

CO n°541 : PRATIQUES ENSEIGNANTES ET RESSOURCES EN CONTEXTE MAHORAIS

Auteur.e.s : Maryvonne PRIOLET - Université La Réunion, CUFR Mayotte, laboratoire Icare, Mayotte

Résumé :

Dans un contexte marqué par la départementalisation récente en 2011, l'île de Mayotte dispose du système éducatif le plus jeune de France, construit en moins de quarante ans. Face à une forte poussée démographique, l'effectif des élèves scolarisés est passé de 3000 élèves en 1975 à plus de 100 000 en 2018, parmi lesquels plus de la moitié sont scolarisés dans le premier degré. Le rapport de la mission d'inspection (IGEN, 2013, pp. 34-35) souligne des conditions matérielles particulièrement difficiles avec des bâtiments scolaires surpeuplés et un matériel pédagogique parfois pauvre. En dehors de rapports portant sur des points spécifiques tels que les locaux scolaires (IGEN, 2013) ou les représentations du métier d'enseignant (Si Moussa, Pelletier, Tupin, 2018), la littérature scientifique est peu abondante sur les pratiques enseignantes à l'école primaire à Mayotte.

Notre problématique de recherche vise à analyser et à comprendre les pratiques enseignantes du premier degré, à Mayotte, dans la classe lors de l'activité enseignement et en dehors de la classe (Amigues, 2003) lors de la conception des séances d'enseignement-apprentissage.

De façon plus précise, quel est le rapport des enseignants de Mayotte aux ressources (Adler, 2010 ; Leroyer, 2013) et aux manuels scolaires (Priolet et Mounier, 2018) ? Une spécificité mahoraise peut-elle être dégagée en considérant les différents niveaux de contexte : proximal, médian, macrocontexte (Tupin, 2012) ?

Le public ciblé pour cette étude est la population de 120 professeurs des écoles stagiaires en stage filé dans des classes primaires ainsi que les 120 enseignants titulaires de la classe d'accueil, volontaires pour participer à cette étude, auxquels s'ajoutent 200 enseignants ordinaires.

Le recueil de données comporte trois parties :

- une partie basée sur un questionnaire en vue de cerner les représentations des enseignants, titulaires et stagiaires, sur leur choix de ressources à la fois pour concevoir leur enseignement et pour mettre à portée de main des élèves. Avec des questions ouvertes, le questionnaire permet aussi de recenser les types de ressources utilisées par les enseignants et par les élèves.

- une partie basée sur des entretiens de type semi-directif, suivis d'observaton directe dabs la salle de classe et d'entretiens d'auto-confrontation.

- une partie comportant une analyse documentaire des textes et des programmes officiels.

Les données recueillies font ensuite l'objet de traitements, en recourant à une analyse de contenu (Bardin, 1977) pour analyser les verbatims, issus des transcriptions intégrales des enregistrements sonores effectués lors des entretiens. Les données quantitatives sont traitées avec un logiciel. L'étude est en cours.

Bibliographie :

Adler, J. (2010). La conceptualisation des ressources. Apports pour la formation des professeurs de mathématiques. Dans G. Gueudet & L. Trouche, Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques (p. 23-39). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Amigues R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. Skholê ;HS 1, 5-16

Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2011). Observer les pratiques enseignantes. L'Harmattan.

Bardin, L. (1977). L'analyse de contenu. Paris : Presses universitaires de France.

IGEN (2013). Mission d'inspection relative aux constructions scolaires du premier degré à Mayotte. Paris : MEN

Leroyer, L. (2013). Le rapport au travail de préparation en mathématiques des enseignants du premier degré. Éducation & Didactique,7(1), 147-164.

Priolet, M. & Mounier, E. (2018). Le manuel scolaire : une ressource au "statut paradoxal". Rapport de l'enseignant au manuel scolaire de mathématiques à l'école élémentaire. Éducation et didactique, vol. 12, n° 1, 79-100.

Si Moussa, A., Pelletier, L., Tupin, F. (2018). Images et représentations du métier d'enseignant dans la France de l'Océan indien. Rapport scientifique. Saint-Denis : ICARE

Tupin, F. (2012). De la nécessaire contextualisation des pratiques enseignantes pour simultanément socialiser et instruire: le cas de l'île Maurice. In Y. Lenoir et F. Tupin (dir), Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux, Québec : Presses de l'Université Laval, 323-351.

CO n°542 : « LA CONSTRUCTION SOCIALE DE LA XENOPHOBIE » ANALYSE D'EXPERIENCES ORDINAIRES CHEZ DES COLLEGIENS ET LYCEENS FRANÇAIS, ITALIENS ET SUISSES

Auteur.e.s : Alessandro BERGAMASCHI (1), Catherine BLAYA (2), Mariagrazia SANTAGATI (3), Francesco ARCIDIACONO (4) - (1)Université Nice Sophia Antipolis, France, (2)Haute Ecole Pédagogique VAUD, Suisse, (3)Università Cattolica Milano, Italie, (4)Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, Suisse

Résumé :

Object et perspectives théoriques. Cette communication se focalise sur les manifestations de la xénophobie chez des adolescents du secondaire. Le choix du sujet est lié au fait que la peur, la haine, le refus et l'agression à l'égard des étrangers représentent des défis pour la cohésion sociale au sein de l'espace européen. Il s'agit d'un objet à présent peu étudié par la sociologie et les sciences de l'éducation, notamment dans les pays de l'Europe du Sud (Bergamaschi, 2013 ; Stevens & Dworkin, 2014). Si au contraire la littérature anglo-saxonne compte une plus longue tradition d'études, l'approche psycho-sociale reste la vision dominante, ciblant principalement le côté émotionnel des attitudes interethniques (Stephan, Lausanne, Esses, Stephane & Martin, 2005). De plus, l'un des objectifs de l'école étant de permettre aux plus jeunes de se fondre dans une communauté régie par des valeurs universelles et partager une identité commune, l'étude des attitudes d'intolérance envers l'Autre représentent un enjeu éducatif de premier ordre (Tariq, 2003).

Méthode. Nous avons réalisé une enquête quantitative dans trois pays de l'Europe du Sud pour étudier le rôle joué par les variables individuelles, scolaires et socioculturelles sur les manifestations de xénophobie dites « flagrantes » et « voilées » (Pettigrew & Meertens, 1995). Les hypothèses de recherche sont les suivantes : 1) les formes flagrantes et subtiles de xénophobie sont influencées par des facteurs sociaux et scolaires situés à des niveaux écologiques différents, tels que le sexe, le capital scolaire des parents, l'origine, le niveau d'études (collège vs lycée), la confiance envers la

société et l'éducation (école + enseignants), le niveau scolaire et le type de filière fréquentée, le pays de résidence ; 2) lorsque les enseignants abordent en classe le thème du racisme, des discriminations et de la diversité culturelle, les manifestations de xénophobie flagrante et voilée des élèves sont moindres. Un échantillon par quotas de 4 500 élèves du secondaire a été sélectionné dans des collèges et lycées du sud de la France, du nord de l'Italie et de la Suisse romande. Les données ont été analysées à l'aide de modèles hiérarchiques et multiniveaux.

Résultats et discussion. Une première analyse des données montre que les attitudes xénophobes sont influencées par des variables sociales (sexe, capital scolaire familial, origine, confiance, pays de résidence) et scolaires (niveau et type d'école, confiance envers l'éducation). D'après les résultats obtenus, les interventions des enseignants exercent un effet négatif sur les niveaux du préjugé en réduisant leur intensité – notamment pour les manifestations flagrantes – et quel que soit le niveau écologique pris en compte (individu, établissement, pays). Ces résultats invitent à réfléchir sur la nécessité d'une formation pour les enseignants sur les enjeux posés par la diversité culturelle et religieuse ainsi que sur les potentialités de l'action éducative afin de permettre aux plus jeunes de construire une vision positive de l'autre et prévenir la diffusion d'une pensée intolérante au sein de milieux différents.

Bibliographie :

Bergamaschi, A. (2013). *Jeunes Français et Italiens face à l'immigration. Les deux facettes d'un même préjugé*. Paris : L'Harmattan.

Pettigrew, T. F., & Mertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25(1), 57-75.

Stephan, W., G., Lausanne, C., R., Esses, V., Stephan, C., W., & Martin, T., (2005), The effects of feeling threatened on attitudes towards immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(1), 1-19.

Steven, P., & Dworkin, A. (Eds.), T*he Palgrave handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*. London : Palgrave MacMillan.

Tariq, R. (2003). Socialisation et identité culturelle. *Agora débats/jeunesses*, 32, 4-11.

CO n°543 : USAGES DES TICE CHEZ LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE AU MAROC : QUELS ENJEUX ? QUELLES DEMARCHES ?

Auteur.e.s : Samira EL MOUFAKKIR - Sciences de l'éducation, France

Résumé :

En 2005, le Maroc a lancé un programme baptisé GENIE (Généralisation des Technologies d'Information et de Communication dans l'Enseignement) au niveau d'enseignement primaire et secondaire. Ce programme a évolué en 3 phases : GENIE 1 (2005-2008), GENIE 2 (2009-2013) et GENIE 3 (2013-2016). Ce programme avait pour objectifs la participation active des enseignants à l'intégration des TICE dans l'enseignement, l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage par l'exploitation pédagogique des TICE et l'appropriation des outils multimédia par les enseignants en vue d'une utilisation en classe. Néanmoins, en déployant ce programme, les pouvoirs publics ont engendré chez les enseignants diverses réactions : des questionnements, des

craintes et des espoirs mais également des prises de positions favorables ou non favorables à l'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes.

Dans une recherche préliminaire que nous avons réalisée pour une participation au colloque « Quelle école pour demain ? » organisé à Yaoundé en novembre 2018, nous avons montré que les enseignants au Maroc utilisent les TICE davantage pour faire des recherches documentaires et de préparation des cours ; leur intégration dans les activités pédagogiques n'arrive qu'en troisième position. Il semble donc intéressant d'étudier le point de vue des enseignants en le plaçant dans le contexte global d'intégration des TICE. Selon Depover (1999), « il est clair que c'est à l'enseignant que doit revenir le rôle dirigeant, c'est à lui d'infléchir la technologie pour qu'elle réponde à ses besoins, pour le meilleur bénéfice des apprenants ».

Bernoux 2010 note que « tout changement est dépondant de la capacité des acteurs à se mobiliser pour que les ajustements, conditions de la coopération et des transformations, aient lieu ». Il souligne également que le changement se situe à la « jonction des contraintes et de l'acceptation de ses contraintes ». Les acteurs jouent un rôle actif et par conséquent la mise en œuvre d'un changement dépend de l'implication des acteurs. Les enseignants peuvent soit participer au mouvement pour faire aboutir les réformes, soit résister et dans ce cas ils peuvent freiner voire empêcher les réformes de se mettre en place.

Nous faisons l'hypothèse que l'attitude des enseignants, leurs représentations et le sens qu'ils accordent à leur propre action ont un impact sur la mise en place et sur l'aboutissement du processus de changement. Pour vérifier notre hypothèse, nous allons étudier les textes officiels de programme GENIE et les discours des enseignants en analysant les entretiens semi-directifs, des questionnaires réalisés auprès des enseignants du secondaire collégial de l'Académie Régionale de Rabat-Salé-Kenitra. L'analyse de contenu sera menée de deux façons : une analyse thématique et une analyse lexicographique à l'aide du logiciel Modalisa.

Bibliographie :

Béziat, J. villemonteix, F (2016) « Suffit-il d'en faire ? Les TICE au quotidien. Le cas de l'école primaire en France » https://www.researchgate.net/.../299403652_Suffit-il_d'en_faire_Les_TICE_au_quotidien

Bernaux, Ph. (2015) « Sociologie de changement » ISBN : 978-2-7578-5423-5/Imp. En France 10.15-3.

Crozier, M (1963) « Le phénomène bureautique » ISBN 978-2-02-000603-3/Imp. En France

Crozier, M (1971) « L'acteur et le système » ISBN 978.2.7578.4115.0/Imp. En France 04.14-5

El moufakkir, S (2015) « Intégration des Techniques de l'Information et de la Communication dans l'enseignement collégial au Maroc. Région Rabat-Salé-Kénitra » Mémoire Master 2.

El moufakkir, S (2018) « Usages et représentations des TICE chez les enseignants du secondaire au Maroc –Cas de la Région Rabat-Salé-Kenitra »

CO n°546 : LE PARTENARIAT UNIVERSITE-ECOLE DU CENTRE DE FORMATION INITIALE EN ENSEIGNEMENT DU QUEBEC

Auteur.e.s : Dijnane VEDOVATTO (1), Cecília BORGES (2) - (1)UFSCar, Brésil, (2)UDEM, Canada

Résumé :

Le mouvement de professionnalisation vise à faire de l'activité d'enseignement un métier (SOUZA NETO, CYRINO, BORGES, 2015), afin que les professionnels s'appuient sur des connaissances spécialisées acquises au cours d'une formation universitaire. Ces idées constituent la base du mouvement de la professionnalisation des enseignants (HOLMES GROUP, 1990), dont le principe est la reconnaissance sociale de la profession ainsi que la formation nécessaire au développement du travail, l'autonomie de la profession, un code de déontologie, la reconnaissance des droits. pertinence sociale, complexité du travail pédagogique, rémunération décente, conditions de travail adéquates, formation à la pratique professionnelle. (TARDIF 2012, TARDIF et LESSARD 2008, WITTORSKI 2014). Il s'agit également d'établir des partenariats entre les universités et les établissements scolaires, en projetant une plus grande articulation entre les deux établissements dans la formation des enseignants. Le mouvement de la professionnalisation a apporté une autre perspective de formation. (BORGES, 2008).

De ce qui précède, l'université et l'école sont supposées être des partenaires de la formation des enseignants, il est nécessaire d'exprimer clairement ce qu'il convient d'élaborer pour créer un partenariat propice à la formation des enseignants, dans la mesure où l'école est structurée et a un fonctionnement, un calendrier et une fonction sociale distincts de l'université. Dans le cadre de la formation des enseignants, le moment de grande proximité du futur enseignant avec le milieu de travail professionnel se produit dans les stages supervisés.

Le but de cette recherche était de comprendre, dans le modèle canadien de formation professionnelle, les éléments qui démontrent la politique de formation des enseignants dans les contexte du stage et le rôle du Centre de formation de maître (CFIM), département de l'Université de Montréal, qui traite des stages supervisés, cherchant à comprendre l'articulation université - école. Cette recherche, étant une étude de cas, requiert des entretiens et de analyse documentaire.

Les données indiquent que le CFIM développe des actions de partenariat institutionnel, les rôles et tâches des agents étant clairs, basés sur les compétences professionnelles. L'école est considérée comme un lieu de formation qui favorise la relation entre l'université et l'école et possède dans les compétences la base de connaissances pour la formation et l'exercice professionnel de l'enseignement.

La professionnalisation est évidente dans la reconnaissance de l'enseignement en tant que profession, ainsi que dans la complexité de la pratique professionnelle de l'enseignement, ainsi que dans la valorisation et la reconnaissance sociale qui nécessitent une formation engagée et responsable. La formation offre les conditions adéquates, dans lesquelles l'enseignant occupe une place importante, indiquant une politique de formation basée sur la professionnalisation, dans la mesure où elle établit des partenariats institutionnels entre l'université et l'école et considère les enseignants comme des professionnels reconnus par leur importance pour le développement du pays.

La pratique pédagogique revêt une importance particulière, car la formation est centrée sur le travail pédagogique, dans lequel l'environnement scolaire est essentiel à la formation et à la performance professionnelle, plusieurs éléments qui confèrent une politique de formation des enseignants, les

stagiaires occupent une place prépondérante dans la formation; les dispositifs de suivi et d'évaluation des futurs enseignants, ainsi que les accords passés entre les institutions, démontrent des aspects de professionnalisme issus d'une politique de formation des enseignants qui nécessitait un investissement gouvernemental considérable et pouvait inspirer d'autres contextes en quête de professionnalisation de l'enseignement.

Bibliographie :

BORGES, C. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: XIV ENDIPE (livro 2 – anais): Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

HOLMES GROUP. Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group. East Lansing, MI: Holmes Group, 1986.

SOUZA NETO, S.; CYRINO, M; BORGES, C.M.F. A profissionalização do ensino na experiência internacional e brasileira: o estágio supervisionado como protagonista. In: Giovana Scareli. (Org.). Educação, culturas, políticas e práticas educacionais e suas relações com a pesquisa. 1ed.Porto Alegre: Sulina, 2015, v. 1, p. 285-317.

WITTORSKI, R. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. Cadernos de Pesquisa, v. 44, n. 154, p. 894-911, 2014.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M. LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas. Rio Janeiro: Vozes, 2008.

CO n°547 : L'IMPORTANCE DE L'EDUCATION ARTISTIQUE DANS LA FORMATION DE PROFESSEURS DES ECOLES ELEMENTAIRES

Auteur.e.s : Carmen Cecilia ALONSO PALACIOS, Diana Teresa QUIROZ CANALES, Mauricio MARTINEZ CEDILLO - Profesor de Universidad, Mexique

Résumé :

L'éducation artistique est présente depuis longtemps dans les curricula scolaires du Mexique, cependant, les programmes pour la formation de maîtres et ceux de l'éducation élémentaire ignorent le potentiel formatif de l'art et de l'éducation artistique (Dewey, 2008 ; Gardner, 1998). Même si le modèle éducatif actuel reconnait explicitement son importance pour le développement des élèves, les autorités scolaires et les professeurs des écoles considèrent que c'est la période scolaire pour faire de travaux manuels (Acaso, 2014).

En plus, quand les futurs enseignants commencent sa formation, il est supposé qu'ils dominent, au moins, l'un des langages artistiques, puisque depuis l'école maternelle leurs professeurs étaient obligés de mettre en place des stratégies pour appliquer les contenus de l'éducation artistique, qui sont établis avec l'objectif de développer la compétence artistique et culturelle des élèves.

Nous cherchions spécifiquement à caractériser l'impact des cours d'éducation artistique sur la formation des stagiaires qui deviendront professeurs des écoles élémentaires à Mexico. Ainsi, nous avons décidé de poursuivre une recherche longitudinale avec les étudiants de la génération 2015-2019, notre champ d'étude réfère leurs compétences dans le domaine artistique et leurs opinions sur

les cours d'éducation artistique offerts à la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, institution formatrice de professeurs d'école élémentaire.

Dès le début, la notion d' « éducation à travers de l'art » (Read, 1991) est apparu comme notre base théorique et méthodologique, car les contradictions en éducation se multiplient, surtout en considérant que tout notre système éducatif est basé sur le socio constructivisme, qui préconise le besoin de constituer la pensée abstraite (Piaget, 1984) et qui affirme que l'apprentissage peut déterminer le développement (Vygotsky, 2012).

Avec un instrument des 35 questions fermés et une ouverte, nous avons enquêté 205 étudiants, soit, le 52% de stagiaires de cinquième semestre.

Plus de la moitié d'étudiants ont manifesté avoir connaissance du programme et des contenus du cours d'éducation artistique, tandis que la moitié considéraient qu'ils avaient atteints à peine quelques objectifs du cours. Nous avons aussi repéré que les étudiants n'analysent pas les textes proposés par le programme ou par les professeurs.

Aussi, nous avons constaté que, malgré avoir eu au moins un cours de quatre heures par semaine d'éducation artistique, soit musique et danse ou soit théâtre et arts visuels, les étudiants ignoraient les objectifs de la matière et son importance dans la formation des enfants. La plupart, le 72%, ont considéré que le but de l'éducation artistique était de développer la capacité de percevoir et manifester leurs émotions. Tandis que le 59 %, pensaient que l'intention c'était celle de développer sa sensibilité esthétique.

Cependant, le 49% pensait que la finalité des activités c'est que les enfants s'amusent et puissent se distraire, le 68 % manifestent que les enfants doivent connaitre les techniques artistiques et seulement le 33% pensent que le but de l'école élémentaire c'est de préparer des artistes.

Les données obtenues confirment nos hypothèses sur la fragilité des leurs connaissances sur les langages artistiques et nous permettent de signaler la nécessité augmenter les heures de cours et de renforcer les activités artistiques, en mettant en valeur son importance pour le développement de la pensée signalé par les théories cognitives.

Étant donné que la politique éducative dans notre pays sous-estime les expériences artistiques au profit des autres matières, nous proposons que dans les écoles Normales et dans les écoles élémentaires soit promu l'approche de l'éducation à travers de l'art pour que les étudiants puissent, de manière interdisciplinaire, pratiquer tous les langages artistiques.

Bibliographie :

Acaso, M. (2014). La educación artística no son manualidades (3a ed.). Madrid: Catarata.

Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1998). Educación Artística y Desarrollo Humano. Barcelona: Paidós.

Piaget, J. (1984). Psicogénesis e historia de la ciencia. México: Siglo XXI.

Read, H. (1991). Educación por el Arte. Barcelona: Padós.

Vygotsky, L. (2012). Obras escogidas III Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado Nuevo aprendizaje.

CO n°548 : RESIDENCE EN EDUCATION ET PROFESSIONNALISATION DES PROFESSEURS AU BRESIL : ENTRE CONSTRUCTION DE SAVOIR PROFESSIONNEL ET SAVOIR D'EXPERIENCE.

Auteur.e.s : Diego FERREIRA (1), Samara COSTA (2), Sonia Regina Mendes Dos SANTOS (3), Patricia MANESCHY (4) - (1)Université Lille - dpt de sciences de l'Education, France, (2)UERJ, Brésil, (3)UNESA - programa de pós-graduação em educação, Brésil, (4)IFRJ - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Brésil

Résumé :

À partir de 2003, le Brésil a déclenché un certain nombre de programmes spéciaux (Bello & Bueno, 2012) qui visaient initialement la formation continue des enseignants et, à un stade ultérieur, le renforcement de la formation initiale. Le premier mouvement était axé sur l'amélioration de la formation des enseignants, trop hétérogène et souvent précaire, afin de combler les lacunes éventuelles. Le deuxième mouvement consistait à élever le niveau de la professionnalisation enseignante par le biais de l'universitarisation de leur formation. Ces programmes spéciaux ont joué un rôle important dans le progrès de l'éducation publique brésilienne. Chaque profession dispose d'un ensemble de connaissances spécifiques capables d'identifier ses agents comme détenteurs de ces connaissances. L'enseignement, en tant que pratique professionnelle implique un champ de connaissances qui peut être systématisé et ainsi communiqué à d'autres (Shulman, 2004). Ce sont ces connaissances qui autorisent l'exercice de la profession (Marcelo, 2005). Parmi les lignes dominantes sur la connaissance des enseignants, nous avons celle qui se concentre sur la construction de la connaissance professionnelle en tant que processus d'élaboration réflexive à partir de la pratique du professionnel en action, c'est-à-dire à partir de la connaissance de l'action pédagogique (Roldão, 2007 ; Gauthier, 2013) (connaissance du contenu, connaissance du programme, connaissance des étudiants, connaissance pédagogique du contenu et connaissances pédagogiques). Guidée par ces principes, cette étude s'est concentrée sur un programme spécial de résidence en éducation pour professeurs (PRE) des écoles publiques de la région de Rio de Janeiro. Ses participants sont sélectionnés par dossier, dans une moyenne de 50 depuis 2012, et bénéficient de 360 heures d'activités réparties en enseignement, cours, rapports et activités administratives ; ils sont dirigés par des enseignants du Collège fédéral Pedro II, tous diplômés en master ou doctorat. Ce programme sera diffusé dans tout le pays et l'idée c'est d'atteindre 80.000 participants. L'objectif de cette étude de cas, ayant donc une approche de recherche qualitative, était d'analyser ses effets sur l'élaboration réflexive et des connaissances pédagogiques jugées essentielles par les auteurs sur lesquels cette étude s'appuie, eu égard aux objectifs du programme et de ses documents officiels, qui sont centrés sur la promotion d'une élaboration réflexive pour l'enseignement en éducation de base ; la construction des nouvelles didactiques, en déléguant aux résidents le rôle de multiplicateurs de connaissances dans leurs environnements éducatifs. Quatre professeurs résidents en 2016 ont été objets de notre étude : deux diplômés en sciences de l'éducation, un en langue portugaise et un en histoire. Des entretiens narratifs ont été menés. Certains résultats de cette analyse ont montré que les professeurs considéraient que le PRE finissait par investir peu dans la production de connaissances et de pratiques pédagogiques liées à leurs réalités à l'école. Ils ont eu l'impression que leurs connaissances ont été subjuguées, car ils ne pouvaient pas adapter les propositions formulées dans le PRE lorsqu'elles étaient appliquées dans leurs écoles. Le manque de valorisation de leurs connaissances professionnelles les ont amenés à remettre en question le PRE ; ils y ressentaient plus une remise en cause de ses savoirs qu'une mise en valeur de ses expériences, une tendance dans les programmes de formation où coexistent des actions perçues comme de déprofessionnalisation, alors

que leur buts annoncés au départ seraient de booster la professionnalisation des stagiaires. Un tel programme, qui prétend atteindre des milliers des professeurs, a peut-être intérêt à écouter ses stagiaires et restructurer ses propres actions.

Bibliographie :

Bello, I. M. ; Bueno, B. O. (2012) Programas especiales de formación superior de profesores en Brasil: la universitarización del magisterio en cuestión Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 20, 1-21

Gauthier, C. (org.) (2013). Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí/RS: Unijuí.

Marcelo, C. (2005). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. In: Pefarán G. A.; Adúriz-Bravo, A. Pensamiento y conocimiento de los profesores: debates y perspectivas internacionales. (pp 47-61) 2. ed., Bogotá: Editorial Nomos.

Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, 12 (34), 94-103.

Shulman, L. S. (2004). Research on teaching: a historical and personal perspective. In: Shulman, L. S. The wisdom of practice: essays on teaching learning, and learning to teach (pp. 364-381) San Francisco: Jossey- Bass.

CO n°550 : PARCOURS SCOLAIRES ET LOGIQUES SOCIALISATRICES DE MERES SUR UN TERRITOIRE RURAL EN LOIRE ATLANTIQUE

Auteur.e.s : Béatrice DIXNEUF GUILBERTEAU - PARIS 8 - DOCTORANTE CIRCEFT ESCOL, France

Résumé :

La massification scolaire a engendré l'allongement des scolarités qui a donné plus ou moins de satisfaction ou de déception au regard des attentes. Ainsi à partir de notre objet qui porte sur les pratiques maternelles, nous cherchons à comprendre comment le parcours scolaire des mères des familles rurales, en lien avec leur milieu familial et leur appartenance sociale, peut influencer aujourd'hui leurs logiques socialisatrices auprès de leur(s) enfant(s). En effet, Marie Duru Bellat (2004) indique que « le niveau d'études des mères exerce un impact toujours significatif sur la réussite des enfants, garçons et filles (…) ; il y a un aspect non négligeable de la « rentabilité » de la formation des futures mères ».

Cette recherche vise donc à considérer l'intérêt de penser les études au-delà du rapport exclusif diplôme métier en considérant que la scolarité impacte bien au-delà de la sphère professionnelle.

De ce fait, il convient de s'intéresser au parcours scolaire de celles qui sont aujourd'hui des mères de familles en cherchant à analyser comment celui-ci peut impacter leurs manières d'être et de faire auprès de leur enfant, dans l'accompagnement scolaire mais aussi dans les activités du quotidien en lien notamment avec la question du genre.

La problématique peut donc se formuler de la manière suivante : dans quelles mesures l'allongement de la scolarité des mères de familles rurales participe-t-il d'une dynamique de transformation des logiques familiales et éducatives ?

Ainsi peut-on faire l'hypothèse que les mères de familles rurales du fait de leur scolarité sont plus en capacité pour leur(s) enfant(s) de :

. diffuser des logiques socialisatrices dominantes et d'atténuer la distance socio-culturelle avec l'école

. d'avoir une visée pédagogique dans le cadre des différentes activités du quotidien et des loisirs

. de favoriser la collaboration et l'investissement du père auprès des enfants.

Il s'agit aussi de voir comment cette socialisation opère en lien avec un territoire rural. C'est donc à partir de la prise en compte de l'appartenance sociale et du lieu de vie (caractéristiques du territoire, modes d'habiter), que nous avons construit notre travail de terrain afin de comprendre les logiques socialisatrices des mères.

D'un point de vue méthodologique, nous avons fait passer un questionnaire aux mères via deux collèges du territoire et avons mené également auprès de certaines d'entres elles des entretiens de type ethnographique.

Les éléments recueillis montrent qu'il y a une évolution par rapport à la préoccupation scolaire. Pour autant malgré la massification, des différences de logiques socialisatrices persistent par certains aspects en lien avec leur expérience scolaire mais aussi du fait de leur travail, des relations familiales et de leur rapport au territoire. Il convient aussi de considérer les valeurs éducatives, culturelles. Est-ce que les mères sont dans la reproduction de ce qu'elles ont reçu ou dans une rupture. Ne sont-elles pas plutôt dans une forme d'hybridation, nécessitant de ce fait de considérer que les pratiques maternelles sont le résultat de processus d'appropriation qui souvent ne sont pas conscients et ceux de ré-appropriation (Mannheim, 1990) qui eux à l'inverse le sont. C'est pourquoi, à partir de leur héritage scolaire et familial mais aussi à travers les influences via la culture de masse, nous cherchons à comprendre comment elles préparent leur enfant au « métier d'élève » pour envisager ensuite celui de lycéen voire d'étudiant. Pour cela, il nous faut prendre en compte leurs réactions par rapport aux verdicts scolaires mais aussi leur rapport à la mobilité sachant que la plupart des études supérieures nécessitent d'aller en ville, voire ensuite d'y rester pour trouver un emploi puisqu'en milieu rural, un certain nombre d'emplois qualifiés ne sont pas ou peu présents.

Bibliographie :

ALPE Yves « Existe-t-il un déficit culturel chez les élèves ruraux ?, Revue française de pédagogie 2006

BARREAU Lorenzo « Les rapports à l'institution scolaire de familles populaires dans les mondes ruraux – Revue Agora débats/jeunesse 2014/2

KAKPO Séverine (2012), Les devoirs à la maison, mobilisation et désorientation des familles populaires

LAHIRE Bernard (2012), Tableaux de famille – heurs et malheurs scolaires en milieux populaires

POULLAOUEC Tristan (2010), le diplôme, arme des faibles – Les familles ouvrières et l'école

SIBLOT Yasmine, CARTIER Marie, COUTANT Isabelle, MASCLET Olivier, RENAHY Nicolas, (2015), Sociologie des classes contemporaines, Paris, Editions Armand Colin.

CO n°551 : DISPOSITIF DE FORMATION ET D'ACCOMPAGNEMENT A LA DEMARCHE DES ORTHOGRAPHES APPROCHEES A L'INTENTION D'ENSEIGNANTS DU 1ER CYCLE DU PRIMAIRE : UN PROJET DE RECHERCHE-ACTION

Auteur.e.s : Annie CHARRON - Université du Québec à Montréal, Canada

Résumé :

Au Québec, les résultats obtenus à l'épreuve ministérielle d'écriture à la fin du 2e cycle du primaire en 2010 (MELS, 2012) signalent que près de 22% des élèves ont obtenu la cote C, D ou E pour le critère orthographe, ce qui révèle que de nombreux élèves ne maitrisent toujours pas leurs connaissances de base en orthographe. Aussi, dans la réalité des milieux scolaires, les enseignants se sentent souvent dépourvus et possèdent peu de ressources alternatives aux approches plus traditionnelles d'enseignement pour améliorer les compétences des élèves en orthographe (Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, 2005). Par conséquent, chercheurs et praticiens en éducation sont constamment à la recherche d'interventions efficaces pour améliorer les compétences en écriture des élèves, et ce, le plus tôt possible dans leur parcours scolaire (David et Fraquet, 2011). C'est dans cette optique de rendre les élèves plus compétents en écriture dès leur entrée à l'école qu'une commission scolaire québécoise (CSDHR) a voulu intégrer une nouvelle pratique dans les milieux scolaires. Cette volonté s'est notamment traduite par l'établissement d'un partenariat avec le milieu universitaire afin d'implanter les orthographes approchées, une pratique d'enseignement novatrice de l'écriture.

Cette communication a pour but présenter un projet de recherche-action (Guay, Prud'homme et Dolbec, 2016) sur l'enseignement de l'orthographe au moyen de la démarche des orthographes approchées auprès d'une trentaine d'enseignants francophones du 1er cycle du primaire d'une commission scolaire du Québec durant deux années. Les orthographes approchées sont des situations d'écriture contextualisées où l'enseignant invite les élèves à écrire des mots, des groupes du nom et des phrases en activant leurs connaissances et leurs stratégies orthographiques et en les amenant à réfléchir et à partager leurs hypothèses d'écriture. L'enseignant accorde également une importance à l'enseignement explicite de notions orthographiques et à la (co)construction du savoir orthographique à partir de la comparaison de l'hypothèse d'écriture à la norme orthographique (Charron, 2016).

Un dispositif de formation et d'accompagnement a été développé dans le cadre de cette recherche-action. Afin que les enseignants puissent s'approprier cette nouvelle pratique enseignante, six journées de formation ont été élaborées autour de la démarche des orthographes approchées et de l'enseignement de l'orthographe et un accompagnement, à partir d'observations en classe et de rétroactions personnalisées et collectives, a été mis en place. À l'instar de Butler, nous croyons qu'« un développement professionnel signifiant doit être soutenu et les enseignants ont besoin de suffisamment de temps pour expérimenter des idées et réfléchir sur les changements qu'ils tentent d'apporter à leur pratique pour changer les cadres théoriques sur lesquels leurs approches de l'enseignement sont fondées » (Butler, 2005, p. 62).

Pour illustrer ce projet de recherche, nous présenterons d'abord ce qu'est la démarche des orthographes approchées ainsi que les principes pédagogiques sous-jacents. Ensuite, nous expliquerons le dispositif de formation et d'accompagnement et, enfin, nous illustrerons quelques pratiques enseignantes d'orthographes approchées en classe à partir de narrations de photos.

Bibliographie :

Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. Revue des sciences de l'éducation, 31, (1), 55-78.

Charron, A. (2016). La démarche des orthographes approchées en contexte d'enseignement primaire. Dans L'enseignement de l'orthographe par les orthographes approchées, dossier spécial de la revue Vivre le primaire, 29(2), 41-43.

David, J. et Fraquet, S. (2011). Écritures approchées : quels dispositifs didactiques au préscolaire? Récupéré à

http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_2_David_Fraquet.pdf.

Guay, M.-H., Prud'homme, L., et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données (p. 539 –576). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. et Claing, R. (2005). Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université, tiré à part pour le primaire. Rapport de recherche (515 pages). Montréal : Université de Montréal.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture (2009, 2010). Deuxième rapport d'étape. (p. 116). Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Programmes/EvaluationPAAF_2eRapportFinal.pdf

CO n°574 : LES PROFESSIONNELS FACE AUX COMPORTEMENTS TROUBLES ET TROUBLANTS DES ELEVES DE MATERNELLE

Auteur.e.s : Rachel GASPARINI - Université Lyon 1, France

Résumé :

Cette proposition s'appuie sur une partie des résultats de recherche sociologique à propos des élèves de maternelle dont les comportements sont jugés très perturbateurs par les enseignants. Les professeurs, même très expérimentés, témoignent de la déstabilisation qu'occasionnent ces enfants dans leurs classes, malgré leur bonen volonté de viser l'objectif d'inclusion scolaire des élèves quels que soient leurs besoins éducatifs particuliers.

Ces élèves se manifestent par des agressions physiques et verbales à l'égard d'autres enfants ou des adultes, par des conduites dangereuses pour soi et pour autrui, qui sont fortes et répétées et qui altèrent profondément les interactions sociales et le cadre scolaire. Il ne s'agit donc pas de simples "difficultés" de comportement, mais de troubles importants en lien ou non avec une pathologie. La maternelle a ceci de particulier qu'elle marque l'entrée de l'enfant dans une organisation collective qui peut être l'occasion de révéler (ou de confirmer) le décalage de leur conduite relativement aux comportements attendus par les normes scolaires, ce qui renvoie les parents à une prise de conscience douloureuse, sans que des diagnostics puissent être pour autant fermement avancés étant donné le jeune âge des enfants et le spectre très large des comportements possibles. On peut se demander quelles sont les conséquences de l'injonction à la prise en charge bienveillante de ces

enfants au niveau de la professionnalité (Demailly, 2008) des enseignants confrontés au quotidien à la gestion d'enfants avec des comportements difficiles au côté d'autres élèves dont il s'agit aussi de s'occuper. La forme scolaire d'enseignement (Vincent, 1980) se trouve-t-elle modifiée, évacuée, transformée ?

Egalement, les effets sur la professionalité des autres intervenants peut être questionnée : l'injonction forte au partenariat par les institutions de tutelle (notamment école et santé) se traduit-t-elle par la domination d'un corps professionnel sur un autre ? par des condlits entre professionnels concernant les "bonnes pratiques" ou la délégation du "sale boulot" de limitation des comportements indésirables (Tardif et Levasseur, 2010) ? par une hybridation ou un accord entre des conceptions provenant de différentes cultures professionnelles ? (Avril, Cartier, Serre, 2010)

La recherche s'appuie sur un recueil de données constitué entre 2015 et 2017 par entretiens (N = 75) auprès d'enseignants et de professionnels qui interviennent plus ou moins en articulation avec l'enseignant, de manière directe au niveau de l'Education nationale (ATSEM, AVS, directrice, RASED, enseignant référent...) ou indirecte au niveau des CMP (pédopsychiatre, psychologue, psychomotricien, assistant de service social, infirmer...). Les professionnels libéraux ont été écartés, les entretiens se sont volontairement limités à deux institutions fortes que sont le système scolaire et l'hôpital. Enfin les professionnels prioviennent de deux départements afin d'observer des effets possibles de pratiques différentes selon les configurations locales : pratiques différentes dans les MDPH (Maison Départementale Pour les personnes Handicapées) concernant lla distribution des moyens via les dossiers constitués par les familles ; présence plus ou moins importante des membres du RASED (pas de maître G, rééducateur chargé des comportements difficiles, dans l'un des départements).

Bibliographie :

AVRIL C., CARTIER M. & SERRE D. (2010), *Enquêter sur le travail. Concepts, méthodes, récits,* Paris, La Découverte

DEMAILLY L. (2008), *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles,* Villeneuve d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion

TARDIF M. et LEVASSEUR L. (2000), *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*, Paris, PUF

VINCENT G. (1980), *L'école primaire française,* Lyon, PUL

CO n°582 : LA PARTICIPATION INDIVIDUELLE DES ENFANTS EN FAMILLE D'ACCUEIL : POINTS DE VUE CROISES

Auteur.e.s : Séverine EUILLET - Université Paris Nanterre, France

Résumé :

Dans le cadre de la protection de l'enfance, les questionnements relatifs à la participation des enfants et des parents aux décisions les concernant deviennent de plus en plus prégnants. Les travaux de recherche ont explorés les conditions de la participation des parents à travers des notions telles que l'implication, l'empowerment (Lacharité, 2015 ; Sellenet, 2012), mais aussi celle des futurs adultes au regard du processus d'autonomisation, et plus récemment de citoyenneté (Robin, 2012). Au regard des enjeux démocratiques actuels, la dimension collective de la participation des enfants,

impulsées aussi dans la loi dite 2002-2 par la mise en place des conseils de vie sociale, se déploie sous plusieurs formes dans les lieux d'accueil collectifs. Pour les enfants plus jeunes, et accueillis en accueil familial, les conditions d'émergence de pratiques favorisant la participation semblent se heurter à de multiples freins relevant de niveaux allant du macro (modalités organisationnelles des services, délimitation des missions des professionnel.le.s) au micro (connaissances et expériences des professionnel.le.s, conceptions éducatives) (Havlicek, & al., 2018). Concevant que la participation des enfants protégés se situe à la croisée de dimensions organisationnelles, institutionnelles, professionnelles et personnelles, un des enjeux actuels est de comprendre les processus à l'œuvre dans sa conception et son effectivité.

Une recherche menée en sciences de l'éducation consistait à repérer, estimer le poids des représentations des professionnel.le.s à propos du statut de l'enfant protégé, à propos de leurs propres pratiques éducatives et de leurs fonctions institutionnalisées, dans la mise en place de pratiques favorisant la participation des enfants. Pour cela, lors d'entretiens semi-directifs, ont été rencontrés 28 professionnel.le.s volontaires âgé.e.s en moyenne de 49 ans avec 15,5 ans d'expérience en moyenne. La moitié d'entre eux.elles étaient des travailleurs sociaux à domicile et l'autre moitié de travailleur.se.s sociaux.les sur site. De plus, recueillir le point de vue d'enfants accueillis en famille d'accueil et de parents dont l'enfant est protégé concourait à un objectif de compréhension du processus vécu, perçu, éprouvé, réfléchi par deux des principaux.ales acteur.rice.s concerné.e.s. Ainsi, cinq enfants confiés en famille d'accueil âgés de 10 ans et cinq parents dont leur enfant était accueilli ont été rencontrés.

L'analyse des discours (textuelle et lexicale à l'aide du logiciel Iramuteq) permet de repérer différentes orientations quant à la perception du rapport que les professionnel.le.s entretiennent avec la participation de l'enfant. Le degré de préoccupation pour cette question s'avère variable, selon le repérage de l'intérêt de la participation de l'enfant, l'identification d'obstacles plus ou moins surmontables, mais aussi selon les représentations des risques encourus tant pour l'enfant que pour le professionnel. Trois classes de discours se distinguent selon que faire participer l'enfant à son quotidien et/ou à la mesure qui le concerne relève d'une compétence professionnelle, d'une complexité familiale ou d'une conception éducative propre à l'adulte. Ainsi, le niveau de sentiment de pouvoir agir dessus, d'en être responsable se montre fluctuant également au regard des spécificités des enfants et des parents. La perception de ces derniers amène à considérer fortement les dialectiques entre participation et décision, participation et autonomie, et entre participation et légitimité. Autant d'éléments constituant des supports de réflexions tant pour des perspectives de recherche que d'applications professionnelles.

Bibliographie :

Havlicek, J., Curry, A., & Villalpando, F. (2018). Youth participation in foster youth advisory boards: perspectives of facilitators, *Children and youth services review, 84*, 255-270.

Lacharité, C. (2015). *Participation des parents et services de protection de l'enfance*. Les cahiers du CEIDEF, Trois-Rivières : UQTR.

Robin, P. (2012). Les jeunes sortant de la protection de l'enfance : une citoyenneté à accomplir par l'action collective ? *Nouvelles pratiques sociales, 24*(2), 185–203.

Sellenet, C. (2012). La participation des parents en MECS, une utopie ? *Empan, 85*(1), 57-63.

CO n°583 : ACCOMPAGNEMENT PARENTAL DE LA SCOLARITE, STRESS SCOLAIRE, SATISFACTION DE VIE ET PERFORMANCES SCOLAIRES D'ADOLESCENTS-ELEVES.

Auteur.e.s : Geneviève BERGONNIER-DUPUY (1), Sylvie ESPARBES-PISTRE (2), Virginie AVEZOU-BOUTRY (1), Youssef TAZOUTI (3) - (1)Université Paris Nanterre, France, (2)Université Toulouse Jean Jaurès, France, (3)Université de Lorraine, France

Résumé :

Dans notre société de plus en plus compétitive, l'adolescent-élève peut ressentir, quelque soit le milieu social de la famille et le niveau d'études des parents, une injonction forte à la performance scolaire, dans un objectif de préparation de sa réussite sociale future. Cependant, peu de travaux s'intéressent au stress scolaire (Esparbès-Pistre & Bergonnier-Dupuy, 2015). En parallèle, l'école et la famille déclarent, de plus en plus, se soucier de l'épanouissement des adolescents-élèves. La thématique du bien-être du jeune au sein de ses contextes de vie (conditions objectives et bien-être perçu) est de plus en plus présente, à la fois, dans les politiques publiques, dans les projets des établissements scolaires et dans le discours des parents. Dans un champ de recherche international très fécond, des chercheurs français apportent récemment des premiers résultats sur la situation en France (Fenouillet, Chainon, Yennek, Lemasson & Heutte, 2017 ; Bacro, Guimard, Florin, Ferrière & Gaudonville, 2017).

Parallèlement, dans un champ de recherche plus ancien, les travaux de recherche sur l'accompagnement familial de la scolarité ont permis de le définir en trois axes principaux : l'implication parentale quotidienne auprès de l'enfant/adolescent, l'implication des parents à l'école et l'implication des parents au sein de la communauté (en lien avec la scolarité). En ce qui concerne tout particulièrement l'implication parentale quotidienne auprès de l'adolescent, les principales dimensions utilisées par les chercheurs sont les suivantes : l'encadrement du travail scolaire à la maison, le soutien parental à l'enfant, la communication parents-enfant à propos de l'école, les aspirations et les attentes des parents envers la scolarité de l'enfant (Hoover-Dempser et Sandler, 1997 ; Deslandes, 1999 ; Bergonnier-Dupuy & Esparbès-Pistre, 2007).

De nombreuses recherches ont mis en évidence le lien entre la catégorie socio-économique, associée au niveau d'études des parents, l'éducation dans la famille et les performances scolaires (Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Tazouti, 2014). Mais peu de travaux de recherche examinent le lien entre l'accompagnement maternel et paternel de la scolarité et les performances scolaires des adolescents-élèves au collège et au lycée, en introduisant deux variables médiatrices : le stress scolaire et la satisfaction de vie. C'est l'objectif de cette communication.

En nous appuyant sur les perspectives écosystémique de Bronfenbrenner (1996) et interactionniste de Lazarus et Folkman (1988), nous avons interrogé (par enquête par questionnaire) 883 élèves (collégiens et lycéens) et leurs parents (883 mères et 781 pères) de façon à obtenir des informations sur : (1) du côté des parents, le type d'accompagnement quotidien maternel et paternel de la scolarité ainsi que la catégorie socio-professionnelle et le niveau d'études des parents, (2) du côté de l'adolescent-élève, le degré et le type de stress scolaire (Esparbès-Pistre & Bergonnier-Dupuy, 2015), la satisfaction de vie (Diener, 1999), (3) les performances scolaires de l'adolescent-élève.

Les analyses en pistes causales (LISREL) ont permis d'identifier des modèles de relations (pour les élèves de collège et de lycée) démontrant les effets directs et indirects de l'indice socioéconomique et du suivi scolaire maternel et paternel et le statut de variable médiatrice du stress scolaire. La variable satisfaction de vie n'influe pas sur les performances scolaires.

Bibliographie :

Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S. & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale, Enfance, 1/1, 61-80.

Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation, Revue française de Pédagogie, 151, 5-16.

Bergonnier-Dupuy, G. & Esparbès-Pistre, S. (2007). Accompagnement à la scolarité dans les familles d'élèves de la 6ème à la terminale. Les Sciences de l'Education. Pour l'ère nouvelle. 4, 20-43.

Bronfenbrenner, U. (1996). Le modèle Processus-Personne-Contexte-Temps dans la recherche en psychologie du développement: Principes, applications et implications.

Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles: Complémentarité de trois cadres conceptuels. La Revue Internationale de l'Éducation Familiale. 3 (1 et 2), 30-47.

Diener E., Suh E. M. , Lucas R. E. & Smith H. L. (1999). Subjective well-being : three decades of progress. Psychological Bulletin, 125 (2), 276-302.

Esparbes-Pistre, S. & Bergonnier-Dupuy, G. & Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée: différences entre filles et garçons. Education et francophonie, XLIII, 2, 87-112.

Fenouillet, F., Chainon, D., Yennek, N., Lemasson, J. & Heutte, J. (2017). Relation entre l'intérêt et le bien-être au collège et au lycée, Enfance, 1/1, 81-103.

Folkman, S. & Lazarus, R. S., (1988). The relationship between coping and emotion. Social and Scientific medecine, 26, 309-317.

Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education, Rewiew of educational research, 67 (1), 3-42.

Tazouti, Y. (2014). Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : que faut-il retenir des études empiriques ? La revue internationale en éducation familiale, 2/36, 97-116

CO n°586 : « LE TEMPS DE L'ETUDE, UNE AFFAIRE DE CULTURES » UNE APPROCHE PLURIDISCIPLINAIRE DE LA QUESTION DE LA REUSSITE PAR L'ANALYSE DE LA FACE CACHEE DE L'ETUDE DES ETUDIANTS A L'UNIVERSITE

Auteur.e.s : Coralie TOUATI - CeDS, France

Résumé :

La réussite des étudiants est la fonction la plus invoquée au lieu de la pédagogie universitaire (Annoot, 2012). De récents travaux (Barry, 2018) montrent que des styles d'enseignement peuvent infléchir les manières de prendre des notes et de rédiger des copies d'examen des étudiants ; faisant émerger que ce temps interstitiel entre le moment de la prise de notes et celui de l'examen, ce *temps de l'étude* (au sens de Verret) reste dans l'ombre. Cette communication s'appuie sur le paradoxe selon lequel si tout se passe comme si la responsabilité de la réussite pesait sur un ajustement des formes de l'enseignement aux formes de socialité supposées des étudiants (usage du

numérique, réduction des cours magistraux…) l'analyse de ce que font ou ne font pas les étudiants reste trop peu exploitée. C'est précisément cet ensemble d'activités mises en œuvre par les étudiants et les façons de les réaliser pour s'approprier les connaissances que nous appelons la *face cachée de l'étude*.

Cette communication consiste donc à analyser ce temps de l'étude comme déterminant de la réussite des étudiants entendue au sens arithmétique de l'obtention d'une moyenne des notes supérieure à 10/20 et au sens des dispositions des étudiants à s'approprier les concepts enseignés et à répondre aux demandes des professeurs. Or, ces demandes étant le plus souvent implicites (Brousseau, 1998;Sarrazy, 1995) les façons d'y répondre diffèrent selon les façons que les étudiants ont eu de les cerner, autrement dit selon leur sensibilité au contrat didactique (Sarrazy, 1996). En outre, de premiers résultats nous incitent à croire que ce que nous nommons les *cultures de l'étude*, par référence à un certain rapport au travail, comportent une double spécificité intra et inter disciplinaire. En effet, les étudiants de Droit (n=193) et de Sciences de l'Education interrogés (n=117) n'investissent ni autant ni de la même façon le temps de leur étude. Les stratégies estudiantines à l'œuvre pour réussir permettent ainsi d'interroger la pertinence de la mise en place de formes pédagogiques (dispositif, style, contenu d'enseignement) sans distinction disciplinaire.

Ces résultats relaient ceux de travaux ayant déjà permis de montrer non seulement qu'il était bien question de « cultures de l'étude » tant la variété des modalités est corrélée à la variété des espaces de l'étude[1] ($r=0,66;p<0,01$) mais aussi que le niveau des étudiants et la variété de leur étude sont significativement liés : les étudiants ayant obtenu les meilleurs résultats présentent une variété de l'étude significativement supérieure aux étudiants ayant les résultats les plus bas ($r=0,68;p<0,01$). Enfin, ils accréditent l'hypothèse selon laquelle ces étudiants à la variété de l'étude élevée *switcheraient* entre une logique de décontextualisation et une logique de restitution ($t=2,8;p<0,005$).

C'est en se situant du côté des pratiques grâce à une méthodologie métissée que nous analyserons comment des modes de structuration des enseignements favorisent ou non une variabilité de l'étude – c'est-à-dire la capacité à faire varier ses manières d'étudier selon les attentes présupposées des enseignants – permettant une meilleure souplesse dans l'usage des connaissances enseignées. L'enjeu restant de se saisir du paradoxe de la face cachée de l'étude dont l'existence n'est pas tant le pendant d'une face visible que le fruit de phénomènes socialisateurs façonnant un certain rapport au savoir et au travail non visibles des enseignants qui, alors qu'ils jouent un rôle dans la réussite (au moins arithmétique) des étudiants, n'ont de prise ni sur ce que les étudiants retiendront comme traces ni de ce qu'ils feront de ces traces.

[1] Les modalités de l'étude renvoient aux actions intentionnellement réalisées par les étudiants dans des espaces qui peuvent être tout à la fois des lieux virtuels, physiques institutionnels ou personnels et relationnels informels ou tenant à la posture de l'étudiant (travaillant seul ou en groupe).

Bibliographie :

Annoot, E. (2012). La réussite à l'Université. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Barry, A. (2018). Manières d'enseigner et manières d'apprendre : une étude des phénomènes de sensibilité au contrat didactique chez des étudiants de Licence 3. Une contribution à la pédagogie universitaire dans les Sciences Humaines et Sociales. Thèse de doctorat, mention Sciences de l'Education sous la direction du Pr. B. Sarrazy, Université de Bordeaux.

Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (2013). La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Berne: Peter Lang.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). Les héritiers. Les étudiants et la culture. Paris: Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Les Éditions de Minuit.

Brousseau, G. (1998). Théorie des situations didactiques : didactique des mathématiques 1970-1990. (N. Balacheff, M. Cooper, & R. Sutherland, Éds.) Grenoble: La pensée sauvage.

Bru, M. (1991). Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage. Toulouse: Éditions universitaires du Sud.

Bru, M. (1992). Variabilité et variété didactiques : une nouvelle approche des conduites d'enseignement. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 1-2, pp. 11-26.

Coulon, A. (1997). Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire. Paris: PUF.

Drévillon, J. (1980). Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire. Paris: PUF.

Duguet, A., Le Mener, M., & Morlaix, S. (2016). Les déterminants de la réussite à l'Université. Quels apports de la recherche en éducation ? Quelles perspectives de recherche ? Spirale, 57, 31-53.

Felouzis, G. (2001). La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'Université. Paris: PUF.

Fernex, A., & Lima, L. (2016). Temps de travail des étudiants : des pratiques très différenciées (Chapitre 5). Dans J.-F. Giret, C. Van de Velde, & É. Verley, Les vies étudiantes tendances et inégalités (p. 312). Paris: La Documentation française.

Filatre, D. (2017). Réformer le premier cycle de l'enseignement supérieur et améliorer la réussite des étudiants.

Lemière, J. (2015). L'université : situation actuelle. Université de Lille.

Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique, note de synthèse. Revue Française de Pédagogie, 112, 85-118.

Sarrazy, B. (1996). La sensibilité au contrat didactique. Rôle des Arrière-plans dans la résolution de problèmes d'arithmétique au cycle trois. Thèse de doctorat Mention Sciences de l'Éducation sous la direction du Pr P. Clanché, Université de Bordeaux II.

Verret, M. (1975). Le temps des études. Lille: Atelier reproduction des thèses.

CO n°589 : REPRESENTATIONS DU METIER ET DE L'ACTION SYNDICALE CHEZ LES ENSEIGNANTS FRANÇAIS

Auteur.e.s : Laurent FRAJERMAN - CHS Paris I, France

Résumé :

Une solide tradition scientifique relie la puissance du syndicalisme enseignant français à sa capacité à incarner l'identité professionnelle, à non seulement défendre les intérêts corporatifs mais aussi à promouvoir une vision de l'école (Robert, Geay). Chaque revendication est conçue dans un but « professionniste »(Bourdoncle). Cette action se concentre sur les réformes de structure, bien davantage que sur l'exercice concret du métier, et notamment des pratiques d'enseignement.

Toutefois, les sources mobilisées (archives, presse syndicale, interviews de syndicalistes) ne permettent pas d'appréhender l'état d'esprit des syndiqués, et encore moins de connaître la perception du métier par l'ensemble des enseignants. Pourquoi se mobilisent-ils sur une réforme plutôt qu'une autre ? Que pensent-ils des méthodes pédagogiques? Comment vivent-ils la transformation de leur métier ? Autant de points à éclairer pour la recherche sur le syndicalisme enseignant.

Pour renouveler cette approche, nous proposons une démarche bottom up *: partir des représentations des enseignants pour étudier leurs attentes vis-à-vis de leurs syndicats en matière éducative. Autrement dit, il s'agit de comprendre l'interaction entre les enseignants et les puissantes organisations dont ils se sont dotés sur l'exercice du métier et son évolution.* Quels sont les mobiles de leur positionnement sur la politique éducative ? Par exemple, le grand débat des années 1970 qui oppose le SNES et le SNI au sujet de la démocratisation de l'enseignement est bien documenté. Mais plusieurs sondages indiquent qu'une nette majorité de professeurs rejetait l'obligation scolaire à 18 ans, cheval de bataille de leur syndicat. On sait également l'impopularité du collège unique, l'écart entre le soutien enseignant à la pratique du redoublement et son rejet par les directions syndicales, influencées par le contact des experts. Ce constat n'invalide pas l'idée d'une influence des organisations sur leurs membres, au principe de leur participation à la gestion du système éducatif. L'articulation entre les deux phénomènes reste donc à préciser.

Notre intervention se centrera sur deux questionnaires scientifiques qui interrogent les enseignants sur leur engagement et leur rapport au métier, à 10 ans d'intervalle : Engens (CERAPS université de Lille, 2 585 réponses dans le Nord Pas de Calais, 2006- 2007) et Militens (IR FSU, CERAPS, DEPP, 3 300 réponses sur l'ensemble du territoire, 2017). Par exemple, le questionnaire Militens montre que 55 % des professeurs des écoles refusent que le syndicat donne « son avis sur les méthodes pédagogiques », ce qui questionne l'image d'un corps tourné vers la rénovation pédagogique, image véhiculée par les deux principaux syndicats, SNUipp FSU et SE UNSA. Les enseignants favorables à ces deux organisations répondent d'ailleurs positivement à cette question, à rebours de leurs collègues non syndiqués ou partisans de FO. Il est donc possible de dépasser une appréhension globalisante du corps, pour en faire ressortir les clivages et les points de consensus.

Le croisement des méthodes quantitatives et qualitatives fera émerger des types de conception de la pédagogie, du métier et permettra d'interroger leur rapport à l'engagement associatif, syndical et politique (Sawicki, Demailly). Grâce à une collection exhaustive de sondages sur les opinions des enseignants, nous mettrons ces résultats en perspective, des années 1970 à nos jours. S'ils sont moins robustes que les recherches citées, si les tris croisés sont restreints, ils abordent néanmoins une grande variété de thématiques et offrent une profondeur historique sur les thèmes essentiels.

Bibliographie :

GEAY (Bertrand), 1999, Profession : Instituteurs. Mémoire politique et action syndicale, Paris, Seuil,

ROBERT (André), 1999, « Culture professionnelle et syndicalisation : le cas des enseignants du second degré », Le Mouvement social, 187, avril-juin.

Frédéric Sawicki, « Esquisse d'une sociologie politique des enseignants français », Education et sociétés 2015/2 (n° 36), p. 83-102.

Demailly Lise. Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques. In: Revue française de sociologie, 1985, 26-1. pp. 96-119

Bourdoncle Raymond. Note de synthèse. In: Revue française de pédagogie. Volume 94, 1991. pp. 73-91

CO n°592 : LE MEMOIRE DE FIN D'ETUDES EN FORMATION A L'ENSEIGNEMENT. LE CAS DE LA HAUTE ECOLE PEDAGOGIQUE DU VALAIS (HEP-VS, SUISSE)

Auteur.e.s : Nicole JACQUEMET - Haute école pédagogique du Valais, Suisse

Résumé :

Dans les années 2000, la formation à l'enseignement en Suisse a vécu une importante évolution avec la création des Hautes écoles pédagogiques (HEP). Elle est passée du niveau secondaire (écoles normales) au niveau tertiaire universitaire. Cette évolution a eu lieu dans le cadre général d'une « augmentation croissante des qualifications » (Hofstetter, 2005, p.72) et plus spécifiquement d'un processus de professionnalisation des métiers de l'enseignement, lui-même issu notamment des changements des conditions de scolarisation et des publics scolaires (Lang, 2001; Périsset Bagnoud, 2003).

La question des savoirs est centrale dans le processus de professionalisation : un métier qui se professionnalise fait appel à des savoirs scientifiques, rationnels, efficaces, de haut niveau. Avec l'accent posé sur les savoirs scientifiques, le lien à la recherche représente donc un aspect incontournable de la formation à l'enseignement actuelle. La HEP-VS propose ainsi une initiation à la recherche pour les futurs enseignants. Cette initiation comprend deux niveaux : la formation à la recherche et la formation par la recherche (Hofstetter, 2005 ; Gomez et Hostein, 1999 ; Perrenoud, 1992). Le dispositif du mémoire s'inscrit dans le cadre de la formation par la recherche.

Après avoir explicité le dispositif du mémoire en vigueur à la HEP-VS, la présente contribution proposera un état des lieux des mémoires réalisés pour l'obtention du bachelor en enseignement. Le corpus de données de l'étude est constitué de l'ensemble des mémoires réalisés entre 2004 et 2017. Il compte 981 mémoires, dont 741 ont été produits sur le site francophone et 240 sur le site germanophone de l'institution. Une démarche d'analyse de contenu de type catégorielle (Bardin, 1996) a été menée sur la base des résumés des mémoires, mettant en évidence les thématiques, les orientations scientifiques, les approches méthodologiques, les types de mémoires (mémoire de type recherche, mémoire de type recherche-action) et les disciplines scolaires investies par les étudiants dans le cadre de leur travail.

Le tableau qui se dégage du bilan des mémoires réalisés à la HEP-VS depuis sa création jusqu'à aujourd'hui met en évidence une large palette de travaux. Ces derniers couvrent l'ensemble des pôles et des axes du triangle pédagogique d'Houssaye (1988). Cependant, plusieurs constats suscitent des réflexions. Le peu de mémoires développés en relation avec une discipline scolaire surprend dans le cadre d'une formation à l'enseignement. Dans la même logique, le fait qu'une orientation didactique ne soit pas plus fréquemment choisie peut également susciter un questionnement. Enfin, la posture des étudiants dans la réalisation de leur mémoire peut aussi être interrogée. La plupart des mémoires réalisés constituent des mémoires de recherche ; dans ce genre de mémoire, les étudiants assument davantage une posture de chercheur que de professionnel de l'enseignement. Dans quelle mesure le fait de développer un regard « extérieur » sur les phénomènes éducatifs permet-il de développer réellement des compétences et des savoirs professionnels propres ? La discussion vise ainsi à questionner le dispositif du mémoire tel qu'il est mis en œuvre à la HEP-VS.

Bibliographie :

Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Gomez, M. et Hostein, B. (1999). Le mémoire professionnel. Revue de travaux. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 32*, 9-89.

Hofstetter, R. (2005). La « professionnalisation » des enseignants à travers une initiation à la recherche. Le mémoire comme formation à et par la recherche de la Section des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève. *Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin, 2*, 71-89.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang.

Lang, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation. *Recherche et formation, 38*, 95-117.

Périsset Bagnoud, D. (2003). *Vocation : régent, institutrice. Jeux et enjeux autour des Ecoles normales du Valais romand (1846-1994)*. Sion : Cahiers de Vallesia.

Perrenoud, P. (1992). Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. *Education et recherche, 1*, 10-27.

CO n°597 : FORMATION UNIVERSITAIRE DES CADRES RELIGIEUX : OBJECTIVER LA LAÏCITE PAR DES DISCIPLINES ACADEMIQUES OU TRANSMETTRE UNE LAÏCITE SUBSTANTIVE ?

Auteur.e.s : Virginie ALBE (1), Benjamin FARHAT (2), Maris FOURRÉ (3), Etienne GOURIET (4) - (1)CNRS-ENS Cachan professeure, France, (2)CIRCFET- docteur, France, (3)ENS-Cachan, étudiante, France, (4)ENS-Cachan, étudiant, France

Résumé :

La laïcité est depuis plusieurs années objet de controverses dans l'espace public et académique et dans les institutions d'éducation et de formation. Dans ces dernières y sont notamment posées les questions de son enseignement, la laïcité étant ainsi un contenu à transmettre ou des formes d'une éducation à la laïcité, alors considérée comme un contexte éducatif ou encore une valeur organisatrice de la vie dans la communauté éducative et plus largement la société.

A l'université, des diplômes universitaires de formation civile et civique ont été mis en place depuis 2007 et la période post attentats de 2015 a vu leur développement. On en recense aujourd'hui 18 sur le territoire français. Élaborés au départ en régime de concordat à l'université de Strasbourg et dans des Instituts Catholiques, des universités publiques étant réticentes ou opposées, précisément au nom de la laïcité, à proposer des diplômes universitaires traitant de la laïcité. Les attentats de 2015 ont par la suite amené ces mêmes universités publiques à se positionner face à la demande du bureau central des cultes du ministère de l'intérieur de mettre en place ces diplômes universitaires. Une charte du bureau central des cultes précise les objectifs, les publics visés, les contenus d'enseignement, et leur structuration, et les modalités pédagogiques de ces diplômes universitaires. Comment les universités publiques se sont-elles approprié cette demande ? Pour quelles finalités et quels publics ? Selon quelles modalités pédagogiques et avec quels contenus ?

Nous avons tenté de répondre à ces questions dans une recherche qualitative, à partir de l'analyse des curricula de huit diplômes universitaires et d'une dizaine d'entretiens avec des responsables et des enseignants de six diplômes universitaires.

Le curriculum est appréhendé comme une mise en correspondance des savoirs et des finalités de la formation dans des dispositifs pédagogiques (Bernstein, 1996/2007). Dans l'approche bernsteinienne, le dispositif pédagogique « agit comme un régulateur symbolique » mettant en relation pouvoir, savoir et formation de la conscience (Bernstien, 1996/2007 : p. 73 ; Stavrou, 2017 : p. 56). Porter attention au dispositif pédagogique c'est ainsi considérer, à l'échelle des institutions de formation, l'ensemble des processus de production et de transformation des savoirs en vue de former des personnes.

Notre recherche montre que si la charte du bureau central des cultes est bien un outil prescriptif, elle ne s'avère pas si contraignante et qu'une grande diversité liberté didactique et pédagogique s'exprime dans ces diplômes universitaires.

Dans la quasi-totalité des DU, il s'agit d'outiller les étudiant.e.s scientifiquement par le droit, l'histoire, la sociologie ou l'anthropologie des religions afin de comprendre la laïcité comme cadre politique et ses effets dans la vie sociale ou professionnelle. Dans un DU, une vision substantive de la laïcité est également présente, la laïcité étant alors considérée comme un contenu à transmettre et faire apprendre. D'autres DU se réfèrent à une laïcité procédurale, et proposent en cohérence une modalité pédagogique d'analyse de pratiques professionnelles liées à une dimension religieuse dans un espace sécularisé et laïque

Bibliographie :

Bernstein, B. (2007/1996). Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique. Laval : Presses Universitaires de Laval (Traduction en français par G. Ramognino et P. Vitale de l'ouvrage Pedagogy, Symbolic control and Identity. Theory, Research, Critique. London : Rowman & Littlefield).

Le Point. École : la guerre des laïques. 21 janvier 2015.

Lussault, M. (2015). La laïcité est vue comme un arrière-plan, pas comme un contenu éducatif.

Stavrou, S. (2017). L'université au diapason du marché. Une sociologie du changement curriculaire dans les universités françaises. Academia : Louvain-La-Neuve.

CO n°599 : APPROCHE ANTHROPO-SYSTEMIQUE DES TRANSFORMATIONS DU ROLE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE FACE AUX CHANGEMENTS DES POLITIQUES PUBLIQUES : CAS DE LA RESTRUCTURATION DE LA BRANCHE FAMILLE DU REGIME GENERAL DE SECURITE SOCIALE

Auteur.e.s : Cécile GOUSPY - Université de Bordeaux, France

Résumé :

Depuis les années 2000, une évolution du langage managérial s'opère au sein de la sphère publique, autour des conflits sociaux générés par les réorganisations d'établissements : on parle désormais de résistances au changement pour caractériser les revendications collectives ou individuelles : les capacités de flexibilité des individus (*soft skills* ou *compétences relationnelles*) et des organisations

(*agilité*) sont ainsi fortement valorisées car devant permettre de faire face à l'intensification, vue comme inéluctable, des évolutions (organisationnelles, technologiques, environnementales…) en cours et à venir.

Découlant du paradigme de la *Nouvelle Gestion Publique* (ou *Nouveau Management Public*) prônant l'adoption de l'idéologie entrepreneuriale et de méthodes de gestion du secteur privé, la conduite du changement nécessiterait, selon la noosphère de la fonction Ressources humaines, une technicité spécifique via la planification d'actions et leur mesure à l'aune d'objectifs et d'indicateurs, mais également des pratiques et comportements adaptés (management participatif, communication managériale…), sous peine de risque d'anomie (sociale et économique).,

Notre recherche questionne la dialectique changement/permanence de la transformation des organisations publiques et parapubliques, dans un contexte politique de rationalisation financière (L.O.L.F. – R.G.P.P…), à partir d'un double cadrage théorique : la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998) et l'approche systémique du changement inaugurée par l'école de Palo Alto (Watzlawick et al, 1974).

Il s'agit de comprendre et de caractériser les processus de changement en cours ainsi que les dynamiques sociales associées dans les mutualisations d'activité actuellement en œuvre au sein de la branche Famille du régime général de sécurité sociale, en examinant le rôle des savoirs et des connaissances (au plein sens broussaldien du terme) : Le changement constitue-t-il ou non un objet de savoir institutionnalisé ? Quels sont les processus didactiques déployés par les directions, les managers, les instances représentatives du personnel, les formateurs internes ?

Cette approche, nous l'espérons, contribuera à déconstruire le rôle idéologique assigné au concept de compétence et les rabattements conséquents sur les agents de la responsabilité des dysfonctionnements.

Nous postulons en effet que l'objectif alloué à la formation professionnelle dans la conduite des mutualisations, celui de l'appropriation du changement, ne peut aboutir du fait d'une absence de paroles et de débats autour de ce dernier (changement de posture, d'identité, de pratique), au profit de la diffusion des règles et des méthodes. L'usage de la formation professionnelle s'apparenterait alors à une sociodicée (Bourdieu, 1998) justificatrice du nouveau modèle de productivité et renvoyant aux capacités individuelles, l'adaptation aux organisations du travail qui en résultent.

Car il s'agit ici, en positionnant le processus didactique au cœur de la démarche, de dépasser les postulats psychologisants majoritairement utilisés dans les dispositifs de formation managériale, où les caractéristiques des salariés et des managers expliqueraient les mécanismes d'adaptation au changement. En nous appuyant sur le concept d'hétérogénéisation didactique (Sarrazy, 2002), nous souhaitons ainsi démontrer qu'un même dispositif de conduite de changement ne produit pas des effets homogènes sur un groupe d'individus, mais que les parcours, valeurs et identités professionnelles génèrent des positions différenciées dont les pratiques managériales devraient tenir compte.

Bibliographie :

Bourdieu, P. (1998). *Contre-feux. Propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale*. Paris : Liber-Raisons d'Agir.

Brousseau, G. (1998). *La théorie des situations didactiques.* (Textes rassemblés et préparés par Cooper, M., Balacheff, N., Sutherland, R. et Waefield,V.), Grenoble : La pensée sauvage.

Palier, B. (2005). *Gouverner la sécurité sociale : Les réformes du système français de protection sociale depuis 1945*. Paris : Presses Universitaires de France.

Sarrazy, B (2002). Les hétérogénéités dans l'enseignement des mathématiques. *Educational Studies in Mathematics*, n° 49, S.L., Springer, 89-117.

Watzlawick, P., Weakland, J. et Fisch, R. (1974), *Changements – Paradoxes et psychothérapie*, Paris : Seuil.

CO N°600 : LA CONCEPTION DE « SILVA NUMERICA », ENVIRONNEMENT VIRTUEL EDUCATIF POUR PENSER ET AGIR DANS UN ECOSYSTEME FORESTIER : UN POINT DE VUE DE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

Auteur.e.s : Dominique GUIDONI-STOLTZ, Thibault CHIRON - UMR FAP - AgroSup Dijon, France

Résumé :

L'équipe de recherche en Sciences de l'Education « Développement Professionnel et Formation » (ASD Dijon) est engagée dans le projet e-FRAN Silva Numerica de conception et de développement d'une plateforme numérique de réalité virtuelle simulant un écosystème forestier. L'environnement virtuel éducatif (EVE) vise à soutenir des apprentissages complexes pour des apprenants du collège, lycée et de la formation professionnelle de la filière forêt-bois. Nous nous situons dans une double perspective : épistémique et praxéologique. Nous nous inscrivons dans un paradigme culturel, anthropocentré et développemental, dans le cadre des activités avec instruments (Rabardel, 1995), en suivant une approche de didactique professionnelle (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006; Tourmen, 2015). Nous considérons qu'un EVE est un instrument au service de l'activité d'enseignement et d'apprentissage (E/A). Pour qu'il constitue un véritable médiateur, il doit selon nous, être conçu à partir de l'activité des utilisateurs (Béguin & Rabardel, 2000) par et pour eux. Aussi, nous estimons indispensable d'impliquer les futurs utilisateurs dans la conception et important de questionner, tout au long du processus, l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité potentielles de l'outil ainsi que les formes d'usage possibles.

Comprendre un monde complexe et apprendre à penser et agir avec le vivant (Mayen & Lainé, 2014) nécessite de raisonner en terme de système dynamique. Un forestier, technicien ou gestionnaire, est conduit à s'orienter, diagnostiquer, anticiper, prévoir les risques et les conséquences de son action, prendre des décisions d'action pour réaliser des buts divers. Il mobilise de nombreuses connaissances et des invariants conceptuels et opératoires structurant ainsi des représentations fonctionnelles de situations. Dans un environnement complexe, dynamique et vivant celles-ci impliquent nécessairement de prendre en compte de nombreux paramètres, variables et interactions couplées à des échelles de temps et d'espace variables. Les experts de la forêt construisent ces organisateurs de l'activité au cours d'un processus de développement de la conceptualisation dans et pour l'action, des compétences comme par exemple « l'œil du forestier », difficiles à acquérir dans le temps réduit de la formation.

Se pose dès lors la problématique de la simulation d'un environnement dynamique et de la transposition didactique des situations de travail (Samurçay & Rogalski, 1998) ainsi que celle des scénarios didactiques de simulation à implémenter dans l'EVE. Pour quels usages, contenus et objets d'apprentissages l'EVE constituerait-il une plus-value ? A quels besoins, quelles difficultés d'E/A doit-il répondre pour que les enseignants et formateurs en fassent véritablement un instrument

didactique efficient pour l'apprentissage de phénomènes complexes? Quels scénarios d'apprentissage doivent être implémentés pour répondre au mieux aux principales dimensions critiques des apprentissages, des savoirs professionnels et des situations de travail en forêt, pour penser et agir avec le vivant, dans une perspective de « développement durable » ?

Nous rendons compte du dispositif d'intervention-recherche avec des enseignants et des formateurs de la formation professionnelle dans la perspective d'une « conception continuée dans l'usage » (Béguin & Cerf, 2004 ; Olry & Vidal-Gomel, 2011). Nous présentons les résultats en cours des travaux de recherche engagés auprès de professionnels forestiers selon une méthodologie d'analyse du travail en psychologie ergonomique (Leplat, 1980), et de nos analyses des situations de formation et d'évaluations certificatives en formation professionnelle. Ces analyses ont abouti à formaliser les premières spécifications pour l'architecture de l'EVE et celles plus fonctionnelles d'un scénario didactique constituant le premier cas d'usage de l'EVE.

Bibliographie :

Béguin, P., & Rabardel, P. (2000). Concevoir pour les activités instrumentées. Revue d'Intelligence Artificielle, (14), 35-54.

Boccara, V., & Delgoulet, C. (2015). L'analyse de travails pour la conception en formation. Contribution de l'ergonomie à l'orientation de la conception amont d'un environnement virtuel pour la formation. Activités, 12(2), 73-97.

Mayen, P., & Lainé, A. (Éd.). (2014). Apprendre à travailler avec le vivant: développement durable et didactique professionnelle. Dijon, France: Éditions Raisons et passions.

Nielsen, J. (1993). Usability Engineering. Academic Press.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, note de synthèse. Revue Française de Pédagogie, (154), 145-198.

Pastré, Pierre. (2005). La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action. In Pierre Rabardel & P. Pastré, Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activité développement (Octarès, p. 73-107). Toulouse.

Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains. Paris: A. Colin.

Samurçay, R., & Rogalski, J. (1998). Exploitation didactique des situations de simulation. Le Travail Humain, 61, 333-359.

Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH - n036-80.pdf. In C. Desmoulins, P. Marquet, & D. Bouhineau, Environnements informatiques pour l'apprentissage humain: Actes de la conférence EIAH 2003 (p. 391-402). Strasbourg: ATIEF ; INRP. Consulté à l'adresse https://hal.inria.fr/file/index/docid/1674/filename/n036-80.pdf

CO n°603 : QUELLES ADAPTATION DE L'APPROCHE PAR COMPETENCES AU CONTEXTE SOCIOCULTUREL BENIOIS EN FRANÇAIS DANS LES CLASSES DE CM2 ?

Auteur.e.s : Yaovi Aimé SOSSOU DHADHO - Université de Strasbourg Laboratoire du LISEC EA 2310 - AP2E, France

Résumé :

Nous nous intéressons depuis deux ans à ’éducation comparée qui a pour but d’étudier les faits et les phénomènes éducatifs à savoir les pratiques pédagogiques des enseignants, les curricula en vigueurs, les méthodes d’enseignement, les politiques de financements du secteur de l’éducation, etc à partir de méthodes scientifiques qu’elle emprunte aux autres disciplines, afin d’améliorer l’éducation (Van Daele 1993,Groux et Porcher, 1997a).

En Master 2 nous avons travaillé sur l’échec scolaire dans une approche comparatiste entre le Bénin et le Togo en lien avec l’approche par compétences. Les résultats de notre recherche ont montré que l’approche par compétences utilisée dans l’enseignement n'a permis de produire les résultats attendus à cause, du manque de matériel didactiques et pédagogiques, de l'absence de motivation des élèves, de leur très faible niveau en français, de l’insuffisance du personnel enseignant, des cadres formateurs, des effectifs pléthoriques dans les classes,de la politisation du système scolaire, etc (Sossou, 1997)

En effet, il y a plus de 25 ans, l’avènement de l’approche par compétence au Bénin en 1993 dans le système éducatif avait sonné la rupture avec les méthodes traditionnelles basées sur la transmission des savoirs. Pour Jonnaert (2001), il s’agit « de tourner le dos à la théorie curriculaire fondée sur la Pédagogie Par Objectifs (PPO), le comportementalisme et le morcellement des apprentissages scolaires en micro-objectifs ».

Il convient de rappeler que l’approche par compétences (APC) est une pédagogie d’enseignement qui a émergé en Amérique du Nord dans les années 1980 dans le monde des entreprises. Dans le système éducatif elle s’est d’abord progressivement répandue dans toute l’Amérique avant de s’étendre au reste du monde en passant par l’Australie, l’Europe, Afrique. Cette notion de compétences dans l’éducation vise d’abord un changement de paradigme, le développement de qualités ou d’aptitudes permettant à l’apprenant la réalisation efficace des tâches. L’apprentissage porte sur l’efficacité du savoir, savoir-être, savoir-faire en situation (Le Boterf 1999). Mais la notion de compétences est très polysémique et les chercheurs et les praticiens de l’éducation ne s’entendent pas quant à sa définition. Signalons toutefois un consensus entre les différents acteurs de l’éducation qui reconnaissent tous, que l’approche par compétence est axée sur trois éléments fondamentaux à savoir d’une part qu’avec l’approche par compétence, les contenus d’enseignement vont plus loin que les savoirs et les savoir-faire, que c’est l’apprenant qui est au centre de l’apprentissage et d’autre part que l’action, la tâche est contextualisée et valorisée.

Depuis l’avènement de l’APC dans le système éducatif béninois il importe de noter qu’il y a une nette amélioration des résultats scolaires avec notamment un taux de redoublement en baisse au primaire (il est passé de 17% en 2005 à 11.9% en 2012 ; TBS, 2012), mais paradoxalement le niveau des apprenants a nettement diminué en français comme le montrent les différentes évaluations (1995, 2004-2005, 2006-2007, 2008, 2009, 2011,2014) qui ont été réalisées.

Face à ce constat nous nous demandons s’il ne faut pas retourner en français à l’ancienne méthode syllabique plus tôt que de continuer avec la méthode globale prescrite par l’APC (MEPS, 2006, Napporn & Tonato, 2012)? Comment adapter l’APC en français en CM2 aux réalités béninoises ?

En deuxième année de thèse nous envisageons aller sur le terrain en 2019. En prélude à cette enquête nous avions déjà réalisé une enquête exploratoire cet été qui nous a permis de mettre en place d'une grille d'entretien. Nous envisageons d'abords de faires des observations dans les classes de CM2 pendant les heures de français dans 10 écoles dans la ville de Cotonou. Ces observations seront en même temps suivies d'entretiens d'explicitations. Elle sera suivie du traitement des données, de leurs analyses, conclusions et recommandations.

Bibliographie :

Groux D., Porcher L. (1997a) L'éducation comparée. Paris : Nathan, coll. « Les repères pédagogiques ».

Jonnaert, Ph. (2001). La thèse socioconstructiviste dans les programmes d'études au Québec: un trompe-l'œil épistémologique. Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies, 1(2), 223-233

Le Boterf, G. (1999) L'ingénierie des compétences, 2e édition, Paris : Éditions de l'Organisation.

Napporn C., Tonato P. (2012) : Apprentissage de la lecture au cours d'initiation (CI) au Bénin : la nécessité d'un bon manuel, in IMO-IRIKISI vol. 4, n° 1, 1er semestre 2012, FLASH-UAC

Van Daele, H. (1993) L'éducation comparée, Paris : PUF, Que sais-j

Novo, A. (2006) Etat des lieux de l'Education Comparée : paradigmes, avancées et impasses, in Novoa A., Yariv-Mashal, T., Vers un comparatisme critique. Regards sur l'éducation. www.repositorio.ul.pt/bitstream/10451/668/1/21247_972-8036-75-2_53.pdf.3-27.

Sossou A. (2017) Etude comparative de l'échec scolaire en primaire en zone urbaine au Bénin et au Togo : cas de Cotonou et de Lomé : place de l'approche par compétences : entre global et local

CO n°604 : VALORISER L'INVESTISSEMENT PEDAGOGIQUE : LE CAS PARTICULIER DE L'UNIVERSITE PARIS-EST

Auteur.e.s : Charlotte POURCELOT - Université Paris-Est, France

Résumé :

Cette proposition de communication s'inscrit dans le champ de l'enseignement supérieur et porte plus spécifiquement sur la valorisation de l'enseignement qui a longtemps été *« une mission seconde et secondaire »* (Dejean, 2006, p. 63). Depuis peu, nous constatons que les communautés politique et scientifique se mobilisent. A titre d'exemple, Madame Frédérique VIDAL - Ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation - a récemment présenté deux dispositifs qui seront prochainement indemnisés dans le cadre de la loi de finances dédié au « plan Etudiants », et à l'échelle locale, plus précisément à l'Université Paris-Est, l'équipe du projet scientifique et institutionnel French UniversiTy on Urban Research and Education (FUTURE) labellisé Initiatives-Science Innovation Territoires Economie (I-SITE) consacre une partie de ses forces à l'accompagnement à l'investissement pédagogique.

C'est pourquoi, dans cette contribution, nous proposons de nous intéresser au cas particulier de cette Université qui entend rompre la dichotomie « enseignement-recherche » et entreprendre une politique de valorisation de l'investissement pédagogique auprès de ses enseignants, tous statuts confondus (enseignants-chercheurs, enseignants contractuels, enseignants vacataires et formateurs),

sachant que celle-ci évolue vers un nouveau type d'université issu de la réunion d'une université (Université Paris-Est-Marne-la-Vallée), d'écoles d'ingénierie (Ecole Supérieure d'Ingénieurs en Electronique et Electrotechnique de Paris, Ecole d'Ingénieurs de la Ville de Paris, Ecole Nationale Sciences Géographiques, Ecole Nationale des Ponts et Chaussées) et d'architecture (Ecole d'Architecture de la Ville et des Territoires à Marne-la-Vallée), et d'un organisme de recherche (Institut Français des Sciences et Technologies des Transports, de l'Aménagement et des Réseaux).

A notre connaissance, il s'agit là d'un champ peu investigué en France où ce sont plutôt les activités de recherche qui suscitent l'attention, l'encouragement, la reconnaissance des pairs, et qui ont les conséquences les plus positives sur la carrière professorale comme en témoignent les travaux de Dejean (2006, p. 67) : *« On est dans un contexte où l'enseignant n'a aucun intérêt à faire de l'enseignement de qualité : ça ne peut que lui nuire dans sa carrière. Il n'a pas intérêt à y accorder du temps, c'est autant d'heures de recherche en moins »* et qui conclut : *« une reconnaissance réelle des activités d'enseignement dans la carrière des enseignants du supérieur est urgente. En effet, devant une charge de travail qu'ils estiment trop lourde, des enseignants demandent à faire moins d'enseignement, parce qu'il leur semblerait inimaginable qu'on touche à la part attribuée à la recherche. Au fond, dans bien des cas, l'enseignement est cette activité qu'il faut bien assurer pour pouvoir faire de la recherche, mais c'est aussi celle qui les empêche de faire de la recherche comme ils le voudraient ».*

A partir d'une méthodologie exploratoire et plurielle (recensement des pratiques, entretiens et questionnaires notamment), nous tenterons d'abord d'apporter quelques éléments de réponse à différents questionnements inhérents à la mise en place de cette démarche tels que : Comment soutenir durablement l'engagement pédagogique et stimuler les analyses de pratiques et l'innovation ? ; Comment articuler les initiatives susceptibles de contribuer à la valorisation de l'enseignement ? ; De quelle(s) manière(s) reconnaître l'investissement pédagogique des enseignants ? ; Quelle politique (culture pédagogique) et quelle stratégie d'enseignement mettre en place pour créer une reconnaissance institutionnelle ? Puis nous tenterons dans un second temps de repérer les ajustements voire les remaniements identitaires qui apparaîtront. Notre objectif ici est de faire part d'une réflexion nouvelle, de ses enjeux et de son déploiement, atypique de par ses ancrages multi-partenarial et multi-tutélaire.

Bibliographie :

Åkerlind, G. S. (2003). Growing and Developing as a University Teacher – Variation in Meaning. *Studies in Higher Education, 28*(4), 375.

Bernard, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Dejean, J. (2006). Les réticences à l'évaluation de l'enseignement en France, signe de la culture professionnelle des enseignants-chercheurs ou trait de la culture française ? Dans N. Rege Colet & M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 61-80). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Wouters, P., Frenay, M., & Parmentier, P. (2011). Valoriser l'engagement pédagogique des enseignants-chercheurs. *Recherche & Formation,* (67), 73-90. URL : http://journals.openedition.org/rechercheformation/1406 ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1406

Wouters, P., & Frenay, M. (2013). Approcher l'engagement dans les pratiques pédagogiques pour le valoriser. Dans A. Jorro & J-M De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 125-152). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

CO n°607 : ANALYSE FILMIQUE DANS LA FORMATION DE FUTURS ENSEIGNANTS A L'INTERCULTURALITE

Auteur.e.s : Véronique LEMOINE-BRESSON (1), Virginie TREMION (2) - (1)Université de Lorraine, France, (2)Institut Catholique de Paris, France

Résumé :

Avec l'urgente nécessité de prendre en compte la grande diversité des élèves en classe, l'éducation interculturelle apparait comme incontournable. Depuis quatre décennies la notion est de plus en plus convoquée dans les espaces éducatifs. Les enseignants, mais également les étudiants futurs enseignants brandissent le terme comme un emblème voire un remède qui assurerait le mieux vivre ensemble. En même temps, l'interculturalité est souvent utilisée dans les discours comme une évidence et ses contours définitoires restent flous. La notion est d'ailleurs parfois amalgamée avec le culturalisme qui propose une vision réductrice et figée de soi et de l'autre. Notre définition de l'interculturalité s'inscrit dans le paradigme de l'interculturel renouvelé (Dervin, 2010). Il s'agit moins de décrire et d'expliquer la culture de l'autre que de comprendre ce qui se joue dans la rencontre entre soi et l'autre. Comment sont utilisés les marqueurs identitaires et essentiellement le marqueur culturel pour se justifier, pour assigner l'autre à une identité souvent imposée ? Dans nos recherches (Lemoine et Trémion, 2017) mais aussi dans le cadrage théorique choisi pour nos enseignements, nous portons une attention particulière aux mythes présents dans les représentations des enseignants et des futurs enseignants en formation initiale avant que nous ne les formions à la notion d'interculturalité en éducation. Il nous importe de comprendre ce qui préside à un modèle de penser réflexif et critique qui s'éloigne de la vision culturaliste de soi et de l'autre. De quelle nature sont ces mythes et quelles sont leurs fonctions dans les représentations des acteurs éducatifs ? L'un des mythes les plus tenaces concerne l'idée selon laquelle le contact entre les personnes facilite la rencontre de l'Autre et l'apprentissage du vivre ensemble. C'est d'ailleurs l'argument mobilisé en faveur des échanges éducatifs pour justifier de l'intérêt des voyages scolaires. Pourtant ce projet ne peut assurer, à lui seul, une transformation radicale des représentations socioculturelles. Pire, il pourrait aller jusqu'à renforcer, chez l'étudiant, les stéréotypes pré-existants (Murphy-Lejeune, 2003). Alors, la rencontre interculturelle devrait être préparée en formation d'enseignants, lesquels seront, à leur tour, chargés d'accompagner la construction du rapport à l'altérité chez les élèves (Barbot et Dervin, 2011). Pour nous, il s'agit ici de penser et d'analyser des situations didactiques où s'opèrent des mises à distance des interactions entre sujets. Notre corpus est constitué de trois vidéos présentant des échanges interindividuels. Nous avons choisi l'analyse des discours pour étudier les interactions et les mises en tensions à l'égard de la notion de culture. Ces documents ont ainsi été mobilisés dans des enseignements à l'interculturalité en licence et en master de sciences de l'éducation. Nous montrerons dans quelle mesure l'analyse filmique peut servir au développement de dynamiques réflexives et de l'esprit critique dont tout un chacun a besoin pour s'y retrouver dans une situation interculturelle où travaillent à plein diverses mises en scène de soi (Goffman, 1973). Enfin, la question des conditions du transfert de ces compétences pourra faire l'objet d'une discussion.

Bibliographie :

Barbot, M. J., & Dervin, F. (dir.) (2011). Rencontres interculturelles et formation, Éducation permanente, vol. 186.

Dervin, F. (2010). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation, Recherches en Éducation, 32-42.

Goffman, E. (1973). La mise en scène de la vie quotidienne. Paris : Minuit.

Lemoine-Bresson, V., & Trémion, V. (2017). La culture pour mieux rencontrer l'autre ? Mythes et réalités, Études en Didactique des Langues, 81-95.

Murphy-Lejeune, E. (2003). L'étudiant européen voyageur, un nouvel « étranger ». Paris : Didier.

CO n°609 : JEUX D'ACTEURS ET COORDINATION DANS UN PROJET D'INNOVATION NUMERIQUE DANS L'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

Auteur.e.s : Lisa MARX, Jean-Charles CHABANNE - Institut français de l'éducation, France

Résumé :

Les technologies et outils numériques sont promus par les politiques éducatives contemporaines dans de nombreux pays. Cela se traduit entre autres dans des priorités de financements publics accordés à ce type de projet, notamment des financements d'"innovation" associant recherche et industrie. Cette communication propose d'étudier plus en détail le fonctionnement et les questions soulevés par un tel projet dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle, projet dans lequel les auteurs sont impliqués comme partenaires scientifiques. Il s'agit, à ce stade du projet, d'étudier non tant ses résultats mais sa dynamique, ainsi que les jeux d'acteurs inscrits dans des mondes (éducatifs) différents avec des conceptions potentiellement opposées de la "forme éducative".

Le projet "EC-Bridge" est financé par le Fonds Unique Interministériel et porté par un consortium regroupant deux entreprises spécialistes du numérique, deux équipes de recherche (en sciences de l'éducation et en informatique) et des musées. Il vise à créer une plateforme numérique pour les visites scolaires au musée, créant ainsi une continuité d'apprentissages/d'éducation entre espaces scolaire, muséal et familial. Pour concevoir cet outil, sont pris en compte non seulement les points de vue mais aussi les pratiques des acteurs de ces espaces.

Les visites scolaires se trouvent ainsi à l'intersection de différents mondes. D'une part, il s'agit de faire sortir les élèves de la classe, de faire découvrir et vivre des expériences particulières propres au musée. D'autre part, il peut être important pour les enseignants de pouvoir rattacher la sortie aux programmes et aux contenus enseignés, ce qui peut parfois relever de la « pédagogie du détour » (Bonnery et Renard 2013). Les visites scolaires impliquent donc la rencontre de ces différents mondes (éducation, musées) et de leurs métiers associés, leurs hiérarchies, des structures et objectifs qui ne sont pas forcément concordants, ce qui pose des défis en termes de coopération et de partenariat. Par exemple, les équipes muséales souhaitent généralement éviter ce qu'ils appellent la « scolarisation » des visites. Cela réinterroge ainsi les séparations entre apprentissages formels et informels/non-formels, soulignant les tensions mais aussi les continuités et complémentarités potentielles entre la "forme scolaire" et la "forme visite".

La problématique de coordination se retrouve aussi au niveau du fonctionnement du projet, qui associe des acteurs issus de la recherche, de l'industrie et des institutions culturelles, dont les logiques varient. L'observation des acteurs impliqués dans l'équipe de conception (techniciens, chercheurs, médiateurs etc.) fait apparaître qu'ils peuvent échanger ou partager leurs rôles, les chercheurs se retrouvant parfois dans des positions de médiateur plutôt que d'expert ou de scientifique. Cela permet un retour réflexif plus large sur la place de l'expertise scientifique, notamment celle en sciences de l'éducation et sciences sociales, dans de tels projets.

En termes méthodologiques, la communication se fonde sur trois matériaux principaux : a) des entretiens avec des enseignants et médiateurs, b) des traces et productions issues de la conduite de projet (carnet de terrain, documents produits, compte-rendu de réunions etc.) et c) les premiers résultats de l'expérimentation de la plateforme, prévue au printemps 2019. Une revue de la littérature extensive croisant notamment les sciences de l'éducation et les études muséales, entreprise pour les besoins du projet, est également mobilisée.

Bibliographie :

Bonnéry, Stéphane, et Fanny Renard. 2013. « Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détour ». Lien social et Politiques, no 70 (décembre): 135-50.

Chaumier, S., & Mairesse, F. (2017). La médiation culturelle (Ed. augm.). Paris: Armand Colin.

Cohen Cora. 2001. Quand l'enfant devient visiteur : une nouvelle approche du partenariat école-musée. Paris : L'Harmattan.

Delen, Ibrahim, et Joseph Krajcik. 2017. « Using Mobile Devices to Connect Teachers and Museum Educators ». Research in Science Education 47 (3): 473-96.

Kisiel, James F. 2014. « Clarifying the Complexities of School–museum Interactions: Perspectives from Two Communities ». Journal of Research in Science Teaching 51 (3): 342-67.

Sandri, Éva. 2016. « Les ajustements des professionnels de la médiation au musée face aux enjeux de la culture numérique ». Études de communication, no 46 (juillet): 71-86.

CO n°612 : LES DIPLOMES UNIVERSITAIRES DE FORMATION CIVILE ET CIVIQUE. : DE L'AMBITION POLITIQUE AUX DEFIS PEDAGOGIQUES D'UNE FORMATION A LA LAÏCITE POUR LES CADRES RELIGIEUX MUSULMANS

Auteur.e.s : Benjamin FARHAT (1), Claire DE GALEMBERT (2), Clémence DOUTEAU (3), Thomas GAUVAIN SAPHORES (4) - (1)CIRCFET-docteur, (2)CNRS-ENS professeur, France, (3)ENS-Cachan, étudiante, France, (4)ENS-Cachan, étudiant, France

Résumé :

On recense en 2018, dix-huit Diplômes Universitaires (DU) de formation civile et civique sur le territoire français. À l'exception de quelques formations historiques, ces DU résulte d'une commande publique formulée aux lendemains des attentats de novembre 2015, réaffirmant une injonction gouvernementale tout aussi récente de former les cadres religieux musulmans aux valeurs de la République et de la laïcité. Si une conjoncture dramatique est à l'origine de l'impulsion décisive donnée à ce diplôme en 2017, qu'un décret rend obligatoire pour tout aumônier intervenant dans les administrations militaires, hospitalières et pénitentiaires (décret 2017-756), elle n'est pourtant pas à

l'origine du diplôme. En effet, ses prémisses remontent au début des années 2000 et sont restés longtemps marquées par la réticence des universités publiques à accueillir des formations destinées aux cadres religieux (Messner, 2013, 2015). Le succès grandissant de cette formation semble cependant se faire le témoin d'une levée, au moins partielle, des diverses contraintes qui empêchaient jusqu'il y a peu la construction d'une offre de formation sur la laïcité dans l'enseignement supérieur.

Cette évolution, franche et soudaine, des universités vis-à-vis de la commande ministérielle, a de quoi nous surprendre, sinon nous questionner : que révèle ce passage d'un refus fondé sur les valeurs de la laïcité à une acceptation, elle aussi justifiée par la laïcité, et que nous dit-il des inflexions contemporaines de l'interprétation laïque ?

Sur un plan strictement pédagogique cette fois, les DU de formation civile et civique, parce qu'ils ont pour objectif de construire un cadre d'apprentissage et de définition de la laïcité, nous questionnent sur la nature des projets mis en œuvre. Comment s'élaborent, dans les universités publiques, des dispositifs d'apprentissage et d'évaluation d'une connaissance « sur » (procédurale) ou d'une connaissance « de » (substantive) la laïcité ? En quelle mesure la spécificité des publics de cadres musulmans, souvent distants de la culture et de la forme scolaire (Vincent, 2008) françaises, intervient-elle sur ces dispositifs ?

Dans le cadre d'un programme d'enseignement conduit à l'ENS Cachan par Claire de Galembert (ENS Cachan, CNRS ISP), et co-animé par Virginie Albe et Benjamin Farhat, une recherche collective a été menée sur ces nouveaux DU, entre les mois de février et de novembre 2018. Entièrement conçue et réalisée avec dix étudiants (L3), cette recherche repose sur une enquête qualitative, de type ethnographique, ainsi que sur un volet quantitatif, de type statistique. L'enquête qualitative repose sur une dizaine d'entretiens réalisés auprès de directeurs, d'enseignants et d'étudiants de six DU, situés dans cinq villes de France, complétés par une série d'observations des cours dispensés dans deux de ces formations. Enfin, l'enquête quantitative a permis de procéder à une étude des publics d'étudiants, sur la base des données (dossiers d'inscription, lettres de motivation) mises à notre disposition.

Afin de répondre aux problématiques formulées, cette communication s'articule autour de trois parties. La première, introductive, consiste à poser les éléments de contexte, historiques et politiques, qui ont contribué à la création d'une nouvelle demande de formation et à l'appropriation de ces formations par les universités publiques. La deuxième partie porte quant à elle sur les conceptions et les modes d'apprentissage de la laïcité élaborés localement, à travers l'analyse des curriculums et des dispositifs pédagogiques.

Enfin, la troisième partie sera consacrée aux profils des étudiants, et plus encore aux cadres musulmans, cible première de ces formations. Cela sera pour nous l'occasion d'aborder la question de l'adéquation entre les publics ciblés et les publics effectifs, et celle du lien entre ces publics et les aménagements locaux des dispositifs et des pratiques pédagogiques par les personnels enseignants.

Bibliographie :

- Guy, V. (2008), La socialisation démocratique contre la forme scolaire, Revue éducation et francophonie, volume XXXVI, pp. 47-62

- Messner, F. (2013), La formation des cadres religieux musulmans, Rapport au Ministère de l'Intérieur et au Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

- Messner, F. (2015), La formation des cadres religieux en Europe : Histoire, statuts actuels, évolutions récentes, European Consortium for Church and State Research, éd. Comares, S. L.

- Décret n° 2017-756 du 3 mai 2017, relatif aux aumôniers militaires, hospitaliers et pénitentiaires et à leur formation civile et civique, Journal Officiel de la République Française, 5 mai 2017, n° 0106

CO n°613 : LA CONSTRUCTION DU RAPPORT AUX « ELEVES ALLOPHONES » EN UNITE PEDAGOGIQUE POUR ELEVES ALLOPHONES ARRIVANTS. UNE LECTURE DES DIFFICULTES SCOLAIRES AU PRISME DES DIFFICULTES LINGUISTIQUES

Auteur.e.s : Maxime LEMAITRE - Centre Max Weber, France

Résumé :

En 2012, la refonte des Classes d'Accueil (CLA), en Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A) a contribué à renforcer la représentation selon laquelle les enfants migrants nouvellement arrivés et scolarisés en France souffriraient avant tout d'un « handicap linguistique ». L'objectif de ce nouveau dispositif devient alors celui de la réactivation, en une année, de dispositions scolaires supposément acquises au cours de la scolarité effectuée outre-Hexagone. Cette réactivation passe par l'apprentissage du français de scolarisation et par le principe d'une « double-inscription » des élèves allophones, au sein de l'Unité d'abord, et dans une classe dite *ordinaire* ensuite. Or, ériger les difficultés linguistiques bien réelles de ces enfants, devenus élèves, au rang de matrice de leurs difficultés scolaires, tend à masquer une confrontation inégale (Thin, 2010) entre les logiques scolaires et celles incarnées par les enfants migrants.

Il s'agira ici de revenir sur la socialisation scolaire des enfants migrants au sein du dispositif UPE2A au collège, en s'intéressant notamment aux effets de classement et de stigmate, induits par la catégorie « élèves allophones », sur le rapport de ces derniers à l'institution scolaire. Il sera question, en outre, de la place accordée à la culture écrite dans la définition d'un problème social (Lahire, 1993) et de la réponse institutionnelle qui lui est apportée. C'est à partir d'une enquête ethnographique en cours, menée dans quatre dispositifs de l'académie de Lyon depuis décembre 2016 auprès de 20 collégiens, de leurs familles et éducateurs, ainsi que de leurs professeurs que nous nous proposons de traiter ces questions. A ce stade, le matériau produit représente 60 entretiens, 10 mois d'observation au sein des dispositifs dont deux mois d'observation participante et l'analyse des dossiers scolaires de 20 élèves allophones.

En effet, outre la possible « misérabilisation » du rapport des professeurs de collège aux élèves allophones, la différenciation des pratiques pédagogiques et les multiples malentendus scolaires induits par la prédominance du registre linguistique dans la définition des difficultés scolaires, c'est finalement tout un rapport à la scolarité et à la migration qui est questionné. Du point de vue des familles migrantes, on assiste alors à un double processus de remise de soi à l'institution et de résistance vis-à-vis de l'autorité scolaire, allant de pair avec la proximité ou la distance avec les logiques institutionnelles ; du point de vue des élèves, on observe dans le même temps une conscientisation de ceux-ci à leur différence vis-à-vis des élèves « natifs », et des formes de rejet de cette différence, associées dans les discours à des processus de ruptures scolaires.

Au même titre que les discours produits au sujet de la « réussite scolaire » ou de l' « intégration » par les agents institutionnels, la « barrière de la langue » tend par conséquent à s'autonomiser en tant que registre de justification des difficultés scolaires (Sayad, 2014, p.129), allant jusqu'à se voir

réinvesti par les familles migrantes et à masquer les déterminants sociologiques permettant la compréhension de ces difficultés. Une analyse au plus près des parcours singuliers des élèves (Millet, Thin, 2007) autorise finalement une mise en lumière des effets des socialisations pré-migratoires sur la poursuite du parcours scolaire en France, en replaçant le rapport à la langue française dans un ensemble de facteurs explicatifs plus large.

Bibliographie :

Bautier, E. et Rayou, P. (2009) *Les inégalités d'apprentissage, programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France

Bernstein, B. (2007) Classe et pédagogies : visibles et invisibles (trad. Chamboredon, J.-C). In : Deauvieau, J. et Terrail (dir.), J.-P., *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (pp. 85-105) Paris : La Dispute

Dhume, F., Dunik, S., Chauvel, S. et Perrot, P. (2011) *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon l'"origine".* Paris : La Documentation française

Lahire, B. (1999) *L'invention de l' « illettrisme », rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris : La Découverte

Thin, D. (1998) *Quartiers populaires, l'école et les familles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon

CO n°616 : INTERCULTURALITE EN EDUCATION MUSICALE A L'ECOLE : UNE ETUDE EN MILIEU CONTROLE DES MODES DE SEQUENTIALISATION ET DES PROCESSUS DE REGULATION DE L'ENSEIGNANT

Auteur.e.s : Gérald GUILLOT (1), Adrien BOURG (2) - (1)Haute Ecole Pédagogique Vaud, 2Cr2D, Suisse, (2)Institut Catholique de Paris, RCS, EA 7403, France

Résumé :

L'interculturalité en éducation musicale à l'école vise le plus souvent des objectifs liés au vivre ensemble. Alors que la notion de production de savoir-faire exogènes est centrale en didactique des langues, elle n'est pas questionnée en musique et laisse, au mieux, la place à des tâches d'écoute comparative (Schertenleib & Giglio, 2007). Toutefois, l'étude réalisée dans 2 collèges français en termes d'utilisation de la *batucada* brésilienne comme objet d'apprentissage révèle l'existence de ruptures dans la transmission d'objets musicaux « exotiques » présentant des caractéristiques singulières en termes de résistance à l'apprentissage. Le « swing brésilien », sorte d'interprétation musicale située « quelque part » entre les polarités binaire (4 notes par pulsation) et ternaire (3 notes par pulsation), en constitue un exemple prototypique. A priori, ses caractéristiques (sous-tâche implicite intégrée par une longue enculturation) ne semblent pouvoir satisfaire à toute forme de désyncrétisation, condition de l'enseignabilité d'un savoir (Verret, 1975 ; Chevallard, 1985).

Les questions reposent ainsi sur son enseignabilité, et donc sa possible décomposition comme objet d'apprentissage par séquentialisation. Nous formulons l'hypothèse que l'activité de l'enseignant est structurée par des éléments spécifiques : notion de note stable, notion d'accent, et dimensions binaire et ternaire du temps. Un deuxième niveau de questionnement est lié aux rôles joués par les modalités de régulation de l'enseignant.

Dans la mesure où de précédentes études ont montré l'importance décisive de l'enculturation musicale de l'enseignant sur l'activité didactique qu'il développe, il s'est avéré nécessaire de « neutraliser » cette variable en faisant appel à des professeurs experts de ce domaine culturel et issus du milieu des Conservatoires. Le dispositif mis en œuvre implique 5 enseignants batteurs expérimentés qui donnent chacun 2 cours de swing brésilien à des élèves batteurs différents. Plusieurs variables sont contrôlées par la conjonction d'observations, d'analyses de traces (captation vidéo haute vitesse, enregistrement audio multipistes des échanges verbaux et impacts des baguettes) et d'entretiens d'auto-confrontation.

Les différences de séquentialisation inter et intra-enseignantes observées ainsi que les différentes ruptures intra-cours laissent à penser que les enseignants sont plongés dans une dimension exploratoire face à une tâche qui ne se laisse pas décomposer « d'elle-même ». L'importante verbalisation (analogies explicatives/prescriptives ou onomatopées) laisse transparaître un discours métaphorique cherchant probablement à influencer les représentations de l'élève (sur les plans moteur, perceptif, esthétique, culturel …). L'expérimentation a produit de nombreux résultats, notamment en termes de formes de régulation entre le jeu de l'enseignant et celui de l'élève : la régulation de type asynchrone ne provoque qu'un très faible dérèglement du système binaire. De son côté, la régulation par coaction synchrone produit une perturbation nette de la polarité binaire/ternaire, mais en lien avec une représentation de l'élève non conforme avec les attentes de l'enseignant.

Alors qu'une étude précédente mettait en cause la perception du swing brésilien par les enseignants, une nouvelle hypothèse pose que l'« échec » de ces régulations serait causé par une forte enculturation occidentale de l'élève (système métrique bipolaire binaire/ternaire) entrant en interférence avec le temps « court » dans lequel s'insèrent généralement les situations d'enseignement-apprentissage de la musique en Occident. Qu'il s'agisse du conservatoire ou de l'école, les futures études portant sur l'interculturalité en termes de pratique musicale devront donc prendre en compte, en termes d'obstacle, les formes d'enculturation spécifique des élèves, relativement à une analyse des savoirs et des arrière-plans culturels mis en jeu.

Bibliographie :

Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Paris : La pensée sauvage.

Clanché, P. & Sarrazy, B. (2002). Approche anthropo-didactique de l'enseignement d'une structure additive dans un cours préparatoire kanak. *Recherches en didactique des mathématiques*, 22, 1, 7-29.

Verret, M. (1975). *Le temps des études* (Thèse de 3e cycle, Université Paris Descartes, Paris, soutenue le 29 mai 1974). Paris : Librairie Honoré-Champion.

Price, H.E. (1992). Sequential patterns of music instruction and learning to use them. *Journal of research in music education*, 40, 14-29.

Schertenleib, G. A., & Giglio, M. (2009). Approches culturelles dans l'éducation musicale en Suisse romande. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 7, 185-194.

Vaillant, A. (2013). *"La batucada des gringos" : Appropriations européennes de pratiques musicales brésiliennes*, dir. Jean-Luc Bonniol, Université Aix-Marseille.

CO n°619 : ACCUEIL ET FONCTION PHORIQUE EN SITUATION EDUCATIVE ET DE FORMATION

Auteur.e.s : Patrick GEFFARD (1), Frédéric CANAC (2) - (1)université Paris 8, France, (2)université Paul Valéry, France

Résumé :

Le discours de l'Éducation nationale met régulièrement en avant des signifiants comme « parcours individualisés des élèves » ou « public à besoins éducatifs particuliers » afin de prendre en compte la diversité des élèves accueillis à l'école primaire. Néanmoins, ce projet est souvent source de tensions quand il s'agit de prendre en compte les individualités dans un cadre scolaire groupal. La question de l'articulation du « commun » avec le registre du singulier se pose avec insistance lorsqu'est affirmée la volonté de reconnaissance des sujets tout en veillant à ce que le lien social n'éclate pas face aux revendications des particularités.

La communication proposée vise à discuter la possible opérationnalité du concept de fonction phorique dans le champ de l'éducation, du côté des situations groupales d'enseignement comme en ce qui concerne le positionnement de l'enseignant-e/formateur-trice.

Delion oriente notre questionnement sur le travail de l'accueil dans l'institution scolaire en proposant la fonction phorique comme premier organisateur d'une institution soignante. Cette fonction qui tire son nom du grec phorein (porter) fait référence au holding de Winnicott (1989), mais aussi au héros de Michel Tournier dans Le vent Paraclet et concerne « tout ce qui de l'homme le met et le laisse dans un état de dépendance tel qu'il a un besoin incontournable de l'autre pour être porté par lui, soit physiquement […], soit psychiquement » (Delion, 2011, p. 191). À partir d'une recherche réalisée dans le contexte de classes coopératives, c'est le déplacement de ce concept du champ thérapeutique vers le champ de l'éducatif et de la formation qui est interrogé. Le travail présenté est une tentative pour penser l'homologie des registres des « métiers de l'humain » (Cifali) tout en articulant celle-ci à l'hétérogénéité des fonctions présentes dans les deux champs du soin et de l'éducatif.

Les données utilisées pour la recherche sont constituées des matériaux recueillis en situation de praticien-chercheur (verbatim de l'enregistrement de séances de conseil en classe coopérative) et d'entretiens cliniques à visée de recherche (Yelnik, 2005). Ces matériaux concernent, d'une part, des moments de régulation de situations conflictuelles et, d'autre part, des propos au cours desquels certaines figures d'élèves sont venues rendre vivantes la dimension phorique et la « fonction de porte-parole » telle que la développe Kaës (2007). Ces recherches s'inscrivent dans une approche clinique d'orientation psychanalytique des situations éducatives et de formation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, Pechberty, 2005). Les données recueillies sont ensuite analysées dans leur double dimension manifeste et latente avec la prise en compte des mouvements transférentiels chez le chercheur comme chez le-la praticien-ne interrogé-e. Comme toute situation humaine d'interaction, l'entretien mobilise potentiellement une dimension transférentielle dans laquelle l'énoncé laisse entrevoir dans ses « ratés » (lapsus, silences, répétitions…) quelque chose de la subjectivité des personnes. Le chercheur engagé dans la relation d'entretien travaille alors à répondre de sa position transférentielle en l'élaborant dans « l'avant-coup » (Revault d'Allonnes, 1985) par l'examen de l'ensemble des choix effectués, mais également dans « l'après-coup » (Chaussecourte, 2017) lors de l'analyse des données manifestes recueillies et de ce qui a pu s'y jouer et faire expérience clinique.

Les analyses développées seront discutées au regard de pratiques mettant en avant des dispositifs instituants qui font toute leur place au sujet et à la dimension singulière, mais qui prennent aussi en compte le registre du « politique » au sens large porté par les situations groupales. Les conditions de possibilité d'une transposition de concepts constitués dans le champ thérapeutique vers le champ éducatif seront abordées en fin de communication.

Bibliographie :

Chaussecourte, P. (2017). De la mise au travail d'une notion psychanalytique dans un champ connexe : après-coup et recherche clinique d'orientation psychanalytique. Dans L.-M. Bossard (dir.), *Clinique d'orientation psychanalytique. Recherches en éducation et formation* (p. 131-150). Paris : L'Harmattan.

Delion, P. (2011). *Accueillir et soigner la souffrance psychique de la personne. Introduction à la psychothérapie institutionnelle*. Paris : Dunod.

Kaës, R. (2007). *Un singulier pluriel. La psychanalyse à l'épreuve du groupe.* Paris : Dunod.

Revault d'Allonnes, C. (1985). E.N.D.R./entretien clinique. Des présupposés aux effets de l'entretien. Dans A. Blanchet *et al*., *L'entretien dans les sciences sociales. L'écoute, la parole et le sens* (p. 183-190). Paris : Dunod.

Winnicott, D. W. (1989). *De la pédiatrie à la psychanalyse.* Paris : Payot.

CO n°620 : DE L'EDUCATION AUX EMOTIONS AU CAPITAL EMOTIONNEL : FONCTIONS EXECUTIVES, HEUTAGOGIE ET MEDITATION/PLEINE CONSCIENCE ET PRESENCE ATTENTIVE.

Auteur.e.s : Benedicte GENDRON - LIRDEF, UNIVERSITE MONTPELLIER 3, France

Résumé :

De la résolution de problèmes jusqu'à la régulation des émotions (Carlson et Wang, 2007, Marcovitch, Jacques, Boseovski et Zelazo, 2008), de nombreux travaux montrent le liens étroits entre les fonctions exécutives et la réussite scolaire, ou encore dans divers troubles du développement (Geurts, Verte, Oosterlaan, Roeyers et Sergeant, 2005). Définies comme l'ensemble des processus permettant à une personne de réguler de façon intentionnelle sa pensée et ses actions afin d'atteindre des buts, les fonctions exécutives sont des habilités du cerveau permettant l'adaptation à des situations nouvelles et non-routinières. Ces fonctions cérébrales interagissent et collaborent avec les autres fonctions supérieures, à des fins d'adaptation et de raisonnement dans tout type de situation.

Regroupant des fonctions de contrôle cognitif et comportemental, les fonctions exécutives interviennent dans les situations qui demandent de la réflexion et de l'adaptabilité. En cela, elles interpellent le capital émotionnel (Gendron, 2004, 2016) et ses compétences socio-émotionnelles dans leur ensemble. Plusieurs études ont démontré que le fonctionnement exécutif est significativement relié à un bon nombre d'aspects du développement de la personne, dont les compétences socio-émotionnelles (Blair et Razza, 2007). Ainsi, le contrôle inhibiteur et l'attention exécutive sont fortement liés à une compréhension accrue de ses émotions et de celles des autres et à une meilleure régulation émotionnelle. En cela, la pratique de la méditation, de pleine conscience

ou de la présence attentive améliorant significativement l'attention et le contrôle de l'impulsivité (Gendron, 2014, Lyons et DeLange, 2016) apparaît aujourd'hui comme un outil pédagogique possible et intéressant en éducation, participant de l'éducation à la santé, et du bien-vivre ensemble.

Ainsi, une régulation ou réaction appropriée dans une situation d'informations contradictoires ou encore l'inhibition de leurs réactions automatiques lorsque nécessaire peut être un indicateur de leur capacité de réflexion et de leur capacité à agir en anticipant l'avenir ; de telles compétences transversales devant, en retour, mener à un comportement approprié et à une bonne adaptation dans une variété de contextes.

D'approches pluridisciplinaires (neuroscience, éducation, psychologie…), cette communication se propose d'aborder ces liens à partir d'une recherche action d'approche expérimentale d'approche capacitante de la psychologie positive et du développement des compétences et potentiels, menée depuis 2012 auprès de plus de 500 étudiants de 1ère année des Sciences de l'éducation à l'université Paul-Valéry dans le cadre d'un contrat ANR-IDEFI intitulé « Développement du capital émotionnel et réussite en Licence ».

Méthodologies et approches:

Recherche-Action-Intervention (approche Experimentale (groupes controles et d'expérimentation) dans le cadre d'unité d'enseignement Projet Personnel Professionnalisé (PPP) et Séminaire d'orientation professionnelle et développement des compétences : Formation au Management de projet basé PIA2 (Gessler & Uhlig-Schoenian, 2013) et à la pratique de l'attention via un programme de pleine conscience ACT' (Acceptance and Commitment Training, Gendron, 2011) inspiré des travaux de Hayes, Strosahl, Wilson (1999), combinant le développement des compétences émotionnelles personnelles et sociales des étudiants.

Méthodologies de la collecte et d'analyse des données : passation d'une batterie de tests psychométriques (EQ-I.2.0, TEIQUE, MAAS, AAQ...) et données qualitatives issues du Journal d'apprentissage des étudiants de l'outil PIA2 de management de projet. Les données ont été analysées respectivement pour les données quantitatives via SPSS, NVivo et pour les données qualitatives via Iramuteq et Alceste.

Bibliographie :

Blair, C. & Razza, R. P (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. Child Development, 78, 647-663.

Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. Cognitive Development, 22, 489 –510.

Gendron B. (2018), The power of Emotional capital : executive functions, heutagogy, meditation/mindfulness, Ed. Paris : Connaissances & Savoirs

Gendron B. (2017). Emotional Capital: the Set of Emotional Competencies as Professional and Vocational Skills in Emotional Works and Jobs. , Revista Española de Educación Comparada [S.l.], n. 29, p. 44-61, jun. 2017. ISSN 2174-5382. Available at: http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/17433

Gendron B. (2016), Management des risques psychosociaux et capital émotionnel pour une qualité de vie au travail et vers des organisations capacitantes : essai reflexif et intervention sur le stress dans le monde du soin et de l'éducation via une approche de la pleine conscience, de l'acceptation et

de l'engagement et de management de projet, Thèse de doctorat de Psychologie et Neuroscience, ed. Université Paul-Valéry.

Gendron B. et al. (2016), "Emotional capital development, positive psychology and mindful teaching: which links?", in International Journal of Emotional Education. 2016, Vol.8 (1), p. 63-74. ISSN 2073 762

https://www.um.edu.mt/library/oar//handle/123456789/9995

Gendron B. (2015), Mindful management & capital émotionnel - L'humain au coeur d'une performance et d'une économie bienveillantes, De Boeck.

Gendron B. (2004), "Why Emotional Capital Matters in Education and in Labour? Toward an Optimal Exploitation of Human Capital and Knowledge Management », Les Cahiers de la Maison des Sciences Economiques, série rouge, n° 113, Paris : Université Panthéon-Sorbonne, 37 p. http://ideas.repec.org/p/mse/wpsorb/r04113.html

https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00201223/document

Geurts, H. M., Verte, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H., et Sergeant, J. A. (2005). How specific are executive functioning deficits in attention deficit hyperactivity disorder and autism? Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45, 836 – 854.

Lyons K.E., et DeLange J. (2016) Mindfulness Matters in the Classroom: The Effects of Mindfulness Training on Brain Development and Behavior in Children and Adolescents. In:

Marcovitch, S., Jacques, S., Boseovski, J. J., et Zelazo, P. D. (2008). Self-reflection and the cognitive control of behavior: Implications for learning. Mind, Brain, and Education, 2, 136 –141.

CO n°621 : L'OBSERVATION PARTICIPANTE EN ACTIVITE : L'ENTRETIEN COMME MODE DE CO-CONSTRUCTION SITUEE DE DONNEES

Auteur.e.s : Chloé LECOMTE - Education, Cultures, Politiques, France

Résumé :

L'observation participante en activité : l'entretien comme mode de co-construction située de données

Depuis les années 80, la rencontre de l'ethnographie de l'école et de la sociologie pragmatique ou « sociologie des épreuves » (Barthe et al., 2013) alimente les travaux sur le quotidien des réalités scolaires (Derouet, 1992) (Payet, 2016). Le fonctionnement des mondes scolaires y est appréhendé selon les perspectives vécues des acteurs, au titre de leur compétence à co-construire le sens des situations dans lesquelles ils sont placés.

Les fondements méthodologiques d'un tel postulat pragmatique de l'action consistent à « suivre les acteurs » (Becker, 2003) aux prises avec les contraintes et les enjeux des situations vécues par ceux-ci. L'ancrage empirique de l'analyse dans l'activité quotidienne invite à des démarches de recherche de type ethnographique se réclamant le plus souvent de « l'observation participante » (Peneff, 2009). Au-delà d'une pluralité d'expressions méthodologiques (Barthèlemy, Combessie, Fournier, & Monjaret, 2014), l'observation participante définit un mode de production des données par l'interaction prolongée et le rapport de familiarité au milieu enquêté (Olivier de Sardan, 2000).

Cette interaction est médiatisée par des instruments de collecte de données, lesquels sont confectionnés sur mesure au regard de la problématique et du contexte du terrain d'enquête, jusqu'au moment où ils sont mis en circulation sur le terrain d'enquête. En tant que dispositif méthodologique, l'entretien est une activité déployée en situation. C'est à cette activité que nous entendons nous intéresser, en montrant empiriquement l'accomplissement d'une co-construction située des données. Nous formulons l'hypothèse que les réajustements méthodologiques en cours d'entretien, plus ou moins visibles et conscients, témoignent des contraintes, ressources, tensions et enjeux qui constituent la réalité empirique des situations appréhendées par le chercheur.

Nous nous appuierons sur le matériau empirique de notre thèse en cours d'analyse sur la coopération d'enseignants du primaire et du secondaire dans deux réseaux d'éducation prioritaire de la région lyonnaise. Le corpus étudié portera sur quatre entretiens réalisés avec des « doublettes » enseignantes école-collège. Les données mobilisées sont le contenu verbal des échanges, les observations et les impressions consignées dans le journal de bord. Elles seront traitées selon la méthode de l'induction analytique fondée sur la recherche par comparaison de cas négatifs et d'invariants.

La discussion portera sur les conditions d'une méthodologie favorisant l'intelligibilité des réalités vécues par les acteurs. Elle ouvrira une réflexion sur ses effets dans la perception que les acteurs ont du problème qui se présente à eux et sur le développement de leur capacité d'action.

Bibliographie :

Barthe, Y., de Blic, D., Heurtin, J.-P., Lagneau, É., Lemieux, C., Linhardt, D., Trom, D. (2013). Sociologie pragmatique : mode d'emploi. Politix, 3(103), 175-204.

Barthèlemy, T., Combessie, P., Fournier, L. S., & Monjaret, A. (Éd.). (2014). Ethnographies plurielles. Déclinaisons selon les disciplines. Editions du Comité des travaux historiques et scientifiques.

Becker, H. (2003). Inférence et preuve en observation participante. Sur la fiabilité des données et la validité des hypothèses. In D. Céfaï (Éd.), L'enquête de terrain (p. 350-362). Paris: La Découverte.

Derouet, J.-L. (1992). Ecole et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux? Paris: Editions Métailié.

Olivier de Sardan, J.-P. (2000). Le« je » méthodologique: Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. Revue française de sociologie, 41(3), 417–445.

Payet, J.-P. (Éd.). (2016). Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Peneff, J. (2009). Le goût de l'observation: comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales. Paris: La Découverte.

CO n°622 : ACTIVITE PHYSIQUE ET RISQUE DE DECROCHAGE SCOLAIRE SCOLAIRE. UNE ENQUETE EN COTE D'OPALE

Auteur.e.s : Alessandro PORROVECCHIO (1), Philippe MASSON (2), Marie-Laure DUMONT-FOURMANOIR (3), Sergio SEVERINO (4) - (1)Université du Littoral Côte d'Opale - EA 7369 - URePSSS - Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport Santé Société, France, (2)Université de Lille - EA 7369 - URePSSS - Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport Santé Société, France, (3)Lycée Mariette, France, (4)Université « Kore » de Enna - Facoltà di Scienze dell'Uomo e della Società, Italie .

Résumé :

Cette proposition présente une partie des résultats de la recherche « Décrochage scolaire, santé et activité physique », financée principalement par l'ESPE de Lille Nord de France, conduite en mars 2018, au sein du Lycée Jan Lavezzari de Berck-sur-Mer.

La question du décrochage scolaire (DS) représente, au niveau institutionnel, un des problèmes principaux auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs européens. En France, la définition institutionnelle des termes de « décrocheur » et de « décrochage » est attestée, surtout à partir de la fin des années 2000, par le biais de divers textes ministériels portant sur les politiques éducatives en matière de parcours scolaires « sensibles ». Depuis la rentrée 2011, le dépistage des situations de « décrochage » a été confié à un Système Interministériel d'Echange d'Informations.

Notre recherche aborde la question du DS en l'insérant dans le cadre d'un système « complexe » et « écologique » (au sens d'Edgar Morin et d'Urie Bronfenbrenner) où plusieurs facteurs d'influence interagissent entre eux. Selon cette perspective le DS doit être envisagé dans le cadre d'un système complexe dont les éléments sont interdépendants : éléments exogènes (contextuels, sociaux, culturels, environnementaux) et éléments endogènes (psychologiques, corporels, en lien avec la santé). Plus spécifiquement, nous postulons que les facteurs exogènes des abandons scolaires sont mesurables dans les trois espaces symboliques de base de la socialisation que sont l'école, la famille et l'environnement social ; et que les causes endogènes sont attribuables à des variables mentales, relationnelles et de santé, qui entrent en jeu dans l'expérience scolaire et extrascolaire de chaque élève. Dans ce cadre, l'activité physique (AP) peut jouer un rôle important en tant que facteur de protection contre le risque de DS.

2. Méthodologie

L'approche adoptée est de type quantitatif et analyse les facteurs suivants :

1) le risque de décrochage, le milieu familial, le climat scolaire, le lien social et l'environnement social ; ces facteurs sont analysés à partir du questionnaire QRDS (Questionnaire sur le Risque de Désengagement Scolaire), qui permet également de poser les bases pour des préconisations en termes de politiques éducatives de prévention et d'intervention ;

2) le bien-être, le stress et la santé ; ces facteurs sont analysés à partir des questionnaires DASS-21 (Depression, Anxiety and Stress Scale) et GHQ-12 (General Health Questionnaire), et d'autres mesures telles que l'IMC ;

3) l'AP, analysée à partir du questionnaire GPAQ (Global Physical Activity Questionnaire) et de l'IFIS (International Fitness Scale), intégrés par des tests physiques (« Diagnoform »).

3. Résultats et discussion

En prenant en considération uniquement les facteurs statistiquement significatifs, on peut identifier trois macro-aspects intéressants :

1. Les élèves à risque de DS pratiquent moins d'AP, perçoivent plus négativement leur condition physique et déclarent que leur parents ne pratiquent ou ne pratiquaient pas d'AP.

2. En ce qui concerne la condition de santé, on note une plus grande présence de conditions de maigreur et dénutrition, moins de conditions de risque de troubles alimentaires et de situations d'addiction aux écrans chez cette population.

3. En prenant en considération les facteurs socio-environnementaux, ils sont plus proches de l'établissement scolaire mais plus isolés par les transports (ségrégation socio-spatiale relative), donc moins engagés dans la vie sociale, associative et culturelle. La majeure présence d'enfants de parents divorcés est également significative.

Des autres facteurs tels que le sexe, la nationalité, le niveau de stress ou la consommation de drogues sont peu ou pas significatifs.

Bibliographie :

Bruno, F., Félix, C. et Saujat, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire, Carrefours de l'éducation, 43(1), 246-271.

Morel, S. (2014). La médicalisation de l'échec scolaire, Paris : La Dispute.

Potvin, P. (2015). Décrochage scolaire : dépistage et intervention, Les Cahiers Dynamiques, 63(1), 50-57.

Potvin, P., Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D. et Leclerc, D. (2007). Questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire, Québec : CTREQ éditeur.

Prévenir le décrochage scolaire (2016). La Santé en Action, 435, juin 2016.

CO n°623 : LES QUESTIONS DE GENRE ET DE SEXUALITE A L'ECOLE : LA MONTEE DU DISCOURS CONSERVATEUR AU BRESIL

Auteur.e.s : Fernanda Theodoro ROVERI (1), Maria Walburga DOS SANTOS (2) - (1)Prefeitura Municipal de Campinas, Brésil, (2)Universidade Federal de São Carlos, Brésil

Résumé :

Au cours des dernières années, le Brésil a fait face à des manifestes et à des contestations autour des discussions sur les questions de genre et de sexualité dans le domaine de l'éducation. La politique conservatrice actuelle a exclu ces thèmes dans les « Plans d'éducation » et dans les programmes « Base Nacional Comum Curricular » afin d'empêcher ce qu'ils appellent "l'endoctrinement" et "l'idéologie de genre". Cet article traite de ces projets et de leurs implications pour la démocratie, dont le but est d'analyser les inégalités de genre dans l'éducation brésilienne. Le texte présente une approche critique à propos des défis pour la formation des enseignants en face des ambiguïtés et contradictions présentes dans leurs quotidiens. En conséquence, des actions conjointes sont nécessaires dans les écoles et les communautés pour renforcer le respect à la diversité et la garantie des droits humains. Ainsi, il devient urgent de mettre en place des actions collectives qui combattent les exclusions et les préjugés auxquels sont soumis les enfants et les jeunes brésiliens.

Bibliographie :

Butler, Judith. (2012). Problemas de gênero: feminismo e a subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Castro, Mary Garcia. (2009). Famille, genre, génération et sexualité au Brésil. Recherches féministes, 22(2), 7–23. https://doi.org/10.7202/039207ar

Farah, Marta Ferreira Santos (2004). Gênero e Políticas Públicas. Revista de Estudos Feministas, 12(1), 47-71. http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21692

Miguel, Luis Felipe. (2018). Une criminalisation de l'éducation au Brésil ?, Brésil(s) [En ligne], 1/2018. http://journals.openedition.org/bresils/2856

Miskolci, Richard, & Campana, Maximiliano. (2017). "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. Sociedade e Estado, 32(3), 725-748. https://dx.doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008

Reis, Toni, & Eggert, Edla. (2017). Ideologia de gênero: Uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. Educação & Sociedade, 38(138), 9-26. https://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017165522

Vianna, Cláudia Pereira, & Unbehaum, Sandra. (2004). O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. Cadernos de Pesquisa, 34(121), 77-104. https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000100005

CO n°625 : ENTRE CONTOURNEMENTS ET SUBVERSIONS : LA RECEPTION DE LA POLITIQUE D'INNOVATION PEDAGOGIQUE PAR LES ENSEIGNANTS DES ECOLES EXPERIMENTALES DE LA VILLENEUVE DE GRENOBLE (1972-2005)

Auteur.e.s : Marie-Charlotte ALLAM - Laboratoire Pacte, France

Résumé :

Comment les enseignants s'approprient-ils les dispositifs et réformes élaborés à distance, dans les arcanes du ministère de l'Education nationale ? Cette question est récurrente dans l'analyse des politiques éducatives (Lessard & Carpentier, 2015). L'interprétation et la mise en œuvre des politiques par les agents de l'Etat – que ce soient les acteurs intermédiaires (Barrault, 2013) ou les street level bureaucrats (Dubois, 2010; Lipsky, 1980; Spire, 2017) – constituent en effet une étape cruciale du processus politique, et qui participe à la définition même des politiques publiques (Revillard, 2016).

Cette communication porte sur la politique d'innovation et de recherche pédagogique du ministère de l'Education nationale entre 1972 et le début des années 2000 interroge la réception des politiques éducatives et de leurs effets[1]. Cette politique a cela de particulier qu'elle institue des normes sans pour autant imposer de contenu ou de définition *a priori* de la nature des innovations pédagogiques. La « politique d'accompagnement à l'innovation » se veut incitative (Cros, 2009) : elle vise à favoriser l'émergence de pratiques « innovantes » dans le corps enseignant, en vue de réformer le système éducatif « par en bas ». Elle réglemente les expériences pédagogiques et, ce faisant, délimite le champ des alternatives possibles. En s'institutionnalisant au début des années 2000, notamment à travers la création d'une administration spécifique, cette politique s'est adossée à des

expérimentations existantes, désormais qualifiées d'innovantes, déjà à l'œuvre dans certains établissements scolaires.

C'est le cas de l'expérience socio-éducative du quartier de la Villeneuve de Grenoble, qui comprend cinq groupes scolaires et un collège. Situés dans un quartier de grands ensembles, construits au lendemain de mai 1968, ils s'inscrivent dans un projet de lutte contre les ségrégations sociales et l'échec scolaire. Dès 1972, les écoles et le collège bénéficient de la politique d'expérimentation du ministère de l'Education nationale. Cette communication étudie comment les enseignants de la Villeneuve s'approprient cette politique d'innovation, au gré de son institutionnalisation – non linéaire – et de ses reformulations, entre 1972 et le début des années 2000[2]. Dans quelle mesure les expériences pédagogiques alternatives qui s'y déploient vont-elles se transformer et se perpétuer face aux redéfinitions successives de la politique d'innovation pédagogique ?

La réflexion s'appuie sur deux types de sources. Elle mobilise tout d'abord les entretiens biographiques d'une trentaine d'enseignants de la Villeneuve, dont la plupart ont passé plusieurs décennies dans le quartier. Ils portent à la fois sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre, leurs conceptions de l'éducation et leurs rapports à l'Etat. Le second corpus se compose d'archives de la Villeneuve (municipales, départementales, privées) qui retracent les rapports entre les acteurs éducatifs et l'administration scolaire et montrent comment leurs pratiques expérimentales sont passées au prisme de l'activité bureaucratique (rapports de recherche, bilans et de projets).

L'analyse étudie les interprétations différenciées des politiques d'innovation (du conformisme à la subversion), qui dépendent à la fois des trajectoires des enseignants et de leur rapport à l'Etat. Elle montre comment les acteurs réorientent leurs pratiques au cours du temps, pour les mettre en adéquation avec la politique d'innovation, mais également comment certains les contournent, les dévoient et les subvertissent en vue de perpétuer leurs pratiques pédagogiques.

[1] Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat de science politique dirigée par Martine Kaluszynski et Emmanuel Taïeb, intitulée "Innover pour changer l'école ? Politiques et pratiques d'expérimentation dans l'école publique française (1968-2005)".

[2] Date à laquelle les principaux initiateurs du projet pédagogique partent à la retraite.

Bibliographie :

Barrault, L. (2013). Gouverner par accommodements. Stratégies autour de la carte scolaire. Paris: Dalloz.

Cros, F. (2009). Accompagner les enseignants innovateurs : une injonction ? Recherche et formation, (62), 39-50.

Dubois, V. (2010). La Vie au guichet. Paris: Economica.

Lessard, C., & Carpentier, A. (2015). Politiques éducatives : La mise en œuvre. Paris: Presses Universitaires de France.

Lipsky, M. (1980). Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services. New York: Russell Sage Foundation.

Revillard, A. (2016). La réception de l'action publique. Working Papers/LIEP, (55), 2-43.

Spire, A. (2017). Comment étudier la politique des guichets ? Migrations Société, (167), 91-100.

CO n°629 : IMPACT DES DISPOSITIFS LIES A LA SANTE SUR L'EVOLUTION DES REPRESENTATIONS VIS-A-VIS DU SPORT DES ETUDIANTS DE L1 STAPS.

Auteur.e.s : Olivier DIEU (1), Clément LLENA (2) - (1)URePSSS - EA 7369, France, (2)LACES - EA 7369 ; URePSSS - EA 7369, France

Résumé :

Alors que tout concourt aujourd'hui à les associer, le champ du sport reste relativement hermétique à celui de la santé dans les STAPS. Or s'ils « rentrent en Staps pour faire du sport » les étudiants devront en sortir pour faire faire du (des) sport(s) à un public hétérogène dans une société de plus en plus orientée vers le bien-être. « Absente pour l'heure des maquettes de formation, une nouvelle matière autour de l'éducation à la santé semble, donc, plus que jamais, se justifier » (Potdevin et al. 2018).

Avec les problèmes actuels de surpoids liés au mode de vie sédentaire (INSERM, 2008) dans nos sociétés occidentales, émerge en éducation physique et dans les UFR-STAPS un nouvel enjeu lié à l'éducation à la santé (Andreyeva & Sturm, 2006).

Certains pays ont ainsi clairement opté pour une éducation physique axée davantage sur des programmes d'activité physique basés sur la dépense énergétique (Kino-Québec, 2000), que sur les pratiques sportives.

Néanmoins, si, aujourd'hui en France, la santé est « partout », les acteurs de l'éducation par le sport (EPS) et de la formation par le sport (STAPS) peinent à s'emparer de cette question, la performance sportive et l'atteinte de buts instrumentaux (Pringle, 2012) dominant encore largement les discours (O' Connor, Alfrey & Payne, 2012). Seule la filière APA semble se préoccuper de ce champ comme si la santé n'émergeait que concomitamment à un dysfonctionnement (Dieu, 2018).

Or la santé ne consiste pas qu'en l'« absence d'infirmités ou de maladies » (OMS, 1946), elle est aussi « le résultat dynamique des interactions entre les individus et leurs environnements » (Greenet al., 2000). Elle apparaît comme une dynamique de l'expérience humaine qui réfère au bien-être ainsi qu'à la réalisation du potentiel de la personne dans toutes ses dimensions (Kérouac et al., 2003).

À ce titre, elle dépasse le cadre strict de la réadaptation et pourrait concerner l'ensemble du cursus STAPS (ES, EM et MS). Par ailleurs, à l'heure où la question de la réussite des étudiants devient centrale en STAPS (Parcoursup'), l'éducation à la santé et au bien-être pourrait même, en devenant une matière à part entière, concourir à la réussite des étudiants, tant la littérature a montré le lien entre bien-être et réussite.

L'objet de l'étude est donc de montrer que l'éducation à la santé peut être un moyen d'augmenter le sentiment de compétence et donc la réussite des étudiants STAPS, en faisant évoluer leur représentation du sport vers une motivation plus intrinsèque (Deci & Ryan, 1991).

Néanmoins, pour que l'éducation à la santé ait des effets positifs, « elle ne doit pas se borner à l'énoncé de modèles théoriques, mais chercher à proposer une synergie entre modèles de santé récents et mises en œuvre concrètes » (Loizon, 2015 ; Potdevin, et al., 2017) ». Nous avons donc mesuré l'impact de deux dispositifs de formation en santé pour un public STAPS sur l'évolution des représentations vis-à-vis du sport de 200 étudiants de première année en STAPS (ULCO, 59). Les sujets ont été interrogés sur leurs « croyances » : CNAAQ-2 (Biddle et al., 2003) et leur « motivation » vis-à-vis du sport : BREQ-2 (Markland & Tobin, 2004) avant et après avoir vécu une « action de formation en santé ». Un groupe contrôle et deux groupes expérimentaux ont été constitués

aléatoirement. Le groupe contrôle a suivi un parcours classique de L1 sans « action santé », un groupe expérimental a suivi un module de 20h de connaissance de soi par l'activité physique (destinés à « construire durablement sa santé »), un dernier groupe expérimental a suivi le module précédent et assisté à une journée banalisée d'évaluation de la santé (Universanté).

L'hypothèse est qu'un module d'éducation à la santé qui fait significativement évoluer la représentation des étudiants et leur sentiment de compétence combine à la fois des actions d'évaluation de la santé et des mises en œuvre concrètes. Les résultats en cours d'analyse seront présentés lors du colloque.

Bibliographie :

Andreyeva, T., & Sturm, R. (2006). Physical activity and changes in health care costs in late middle age. Journal of Physical Activity and Health,3, S6–S19

Dieu, J-L. (2018). Rajeunir, la méthode ultime pour vivre longtemps en bonne santé. Croix : SNI Editions.

Green, L.W., Rootman, I. et Poland, B. (1999). Settings for Health Promotion. Londres : Sage.

Loison, D. (2015). Quels savoirs enseignés en éducation à la santé dans les séances d'EPS? Éducation, Santé, Sociétés, 2(1), 13-31.

O' Connor, J., Alfrey, L. & Payne, P. (2012). Beyond games and sports : a socio-ecological approach to Physical Education. Sport, Education and Society, 17(3), 365-380.

Potdevin, F., Porrovecchio, A., Dieu, O., Racodon, M., Schnitzler, C. (2017). Éduquer à la santé par l'activité physique: quelles connaissances et quels modèles de santé en EPS? Éducation, Santé, Société. 3 (2), 137-152.

CO n°630 : LE CARNET ETHNOGRAPHIQUE OU DE RECHERCHE : UNE METHODE VISUELLE POUR LA FORMATION UNIVERSITAIRE

Auteur.e.s : Pascale ARGOD - ESPE d'Aquitaine - MICA Bordeaux-Montaigne, France

Résumé :

Le carnet de recherche ou de terrain intermédia (du carnet papier et audiovisuel au carnet numérique) est envisagé comme un objet et comme un outil de recherche. Qu'il soit notes textuelles et visuelles, recueil de données ou de réflexions, mémoire ethnographique ou scientifique, relevé d'observations, il se définit comme le document primaire des données brutes, nécessaire à l'élaboration du travail secondaire de l'article scientifique, à la source de la pensée scientifique et du cheminement intellectuel des hypothèses et vérifications aux explications et communications de la recherche. Le carnet rend compte aussi du terrain, en vue de "reporter" et de témoigner de faits, d'expériences et de rencontres. Il se décline comme un outil polymorphe : reflet personnel de la pensée en mouvement, matériel de la recherche en construction et reportage in situ. Il peut se décliner sur tous les supports - audio-visuel sonore et numérique - et écrans dans une intermédialité du carnet et évolue vers de nouveaux dispositifs médiatiques audio-visuels, multimédia et numériques à circonscrire. Cette méthode visuelle est utilisée autant par l'artiste que par le scientifique, qui décline une multiplicité de points de vue ou regards du chercheur au praticien ou professionnel. Outil de l'enquête ou du travail en immersion, le carnet qu'il soit de reportage ou de

patrimoine, interroge la démarche ethnographique, le statut d'auteur qui peut être partagé par l'enquêteur et ses interlocuteurs et l'oeuvre (ou la pensée) en gestation.

La démarche ethnographique facilite une pédagogie de l'émancipation et l'anthropologie semble porter une éducation de l'échange et de la rencontre. Trois expérimentations dans l'enseignement supérieur permettront de déterminer ce qui caractérise le carnet ethnographique ou de recherche sur le terrain. La conférence - débat intitulée Le carnet de voyage, un outil de formation universitaire lors de la 4e édition des Rencontres bordelaises Carnet de voyage, une écriture du monde a permis de croiser le regard de trois formatrices : Catherine Morgan - Proux dans le cadre de la formation de Guides interprètes (Licence Pro) de l'université de Clermont-Ferrand, Emilie Fort-Ortet dans le cadre de la formation d'animateur développement local de l'IUT de Bordeaux-Montaigne (DIUT) et Pascale Argod dans la formation d'enseignant, notamment ERASMUS (Master 2) de l'ESPE d'Aquitaine. Carnet de patrimoine, carnet d'enquête sociologique et carnet interculturel sont autant de projets d'expression personnelle à partir d'une démarche ethnographique qui allie réflexivité et créativité. Nous envisagerons quelques axes de réflexion à partir de la pédagogie de l'émancipation (Le Nouvel éducateur, n°233 "Les chemins de l'émancipation"), de la pédagogie de l'échange et des rencontres (OFAJ, 2018) et de la place de l'anthropologie comme éducation (Tim Ingold, 2018) . Depuis la mise en oeuvre des ateliers d'ethnographie lancés en 2009 (Chantal Deltendre-De-Bruycker) pour les scolaires jusqu'aux méthodes visuelles en SHS (réseau inter MSH lancé en 2014 par le MICA et la MSHA) pour les chercheurs et professionnelles, la démarche ethnographique s'inscrit dans les cursus de formation et dans transversalité des disciplines d'enseignement. Nous essaierons de déterminer en quoi le carnet ethnographique ou de terrain relie la recherche à la formation universitaire, notamment professionnelle en vue des métiers de la médiation culturelle, de l'éducation et de l'enseignement (DUT, Licence Pro, Master Pro).

Bibliographie :

Arborio Anne-Marie, Fournier Pierre. L'observation directe. 4e édition. Armand Colin, 2015

Copans Jean. L'enquête ethnologique de terrain. Armand Colin, 2011.

Hess Rémi. La pratique du journal : l'enquête au quotidien. Anthropos, 1998

Laplantine François. La description ethnographique. Armand Colin, 2015.

Paugam Serge. L'enquête sociologique.. PUF, 2012.

Richelle Jean-Luc, Fort-Ortet Emilie, Dépasser les empêchements, Le Nouvel Educateur, n°236, février 2018 : https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/51887

La centralité de l'image dans la pratique ethnographique, RAE, 2015

https://rae.hypotheses.org/programme-la-centralite-de-limage-dans-les-pratiques-ethnographiques-dune-ethnographie-par-limage-aux-images-qui-font-lethnographie

CO n°631 : INGENIEUR.E.S PEDAGOGIQUES DU SUPERIEUR : APPROCHE SOCIOLOGIQUE DES DYNAMIQUES DE PROFESSIONNALISATION ET DES PROCESSUS DE RECONNAISSANCE D'UN GROUPE PROFESSIONNEL COMPOSITE

Auteur.e.s : Julie DENOUEL - Université Rennes 2, France

Résumé :

Dans cette intervention, nous proposons de nous intéresser au groupe professionnel des ingénieur.e.s pédagogiques ou technopédagogiques (désormais IGP) de l'enseignement supérieur. Si dans les universités anglo-saxonnes ou nord-américaines, la fonction d'IGP existe depuis longtemps, elle est en revanche plus récente dans le champ du supérieur français. De la fin des années 1990 au début des années 2010, ce sont principalement au sein des services de formation à distance que les IGP ont été mobilisés. Ces toutes dernières années, le développement des services de soutien aux innovations pédagogiques numériques (Lameul et Loisy, 2014) a accentué la demande en IGP au sein des établissements d'enseignement supérieur. Aujourd'hui, la demande institutionnelle est forte et l'on observe une augmentation croissante du nombre de postes d'IGP dans la majorité de ces établissements. Sur le terrain, les IGP constatent cependant que la reconnaissance du périmètre de leurs fonctions, de leurs activités et de leurs compétences par les acteurs traditionnels de l'enseignement supérieur (enseignant.e.s-chercheur.e.s, personnels administratifs, etc.), reste, si ce n'est fragile, à tout le moins perfectible. L'hétérogénéité des formations aux métiers de l'ingénierie pédagogique et la multiplicité des référentiels métiers existants semblent participer de la difficulté de reconnaissance des spécificités d'un.e IGP (Armao Meliet, 2017). La proximité de cette catégorie professionnelle avec d'autres, plus anciennes et mieux identifiées comme celles de formateur ou de conseiller pédagogique (Daele et Sylvestre, 2016 ; Potvin et al., 2014), semble également constituer un motif à l'identification partielle de la profession d'IGP. Par ailleurs, cette confusion est probablement maintenue par le fait que ces acteurs peuvent, à travers une même dénomination d'ingénieur pédagogique, s'engager sur des niveaux d'activité très différents : sur l'ingénierie des politiques de site ou d'établissement (macro) ; sur l'ingénierie de formation (méso) ; sur l'ingénierie pédagogique (micro). Aujourd'hui, le travail de formalisation et de valorisation du métier opéré par des associations et réseaux professionnels constitués tend à contribuer à la publicisation de l'identité professionnelle plurielle des IGP. Toutefois, la reconnaissance à l'échelle individuelle et collective de la profession d'IGP semble encore à travailler. Par conséquent, cette intervention a pour ambition de questionner les dynamiques de professionnalisation et les différents processus de reconnaissance qui traversent le groupe professionnel des ingénieur.e.s pédagogiques du supérieur. Pour ce faire, nous focaliserons notre attention sur un terrain de recherche spécifique : celui des établissements d'enseignement supérieur bretons qui, ces dernières années, sous l'impulsion de politiques publiques nationale et régionale volontaristes visant le déploiement des innovations pédagogiques numériques dans le supérieur, ont développé des services dédiés et recruté un nombre important d'IGP. Ce terrain est exploré au moyen d'une enquête qualitative et compréhensive, qui associe des entretiens de recherche, l'observation d'activités professionnelles ordinaires auprès d'une quarantaine d'IGP ayant des formations, des expériences, des statuts et des fonctions diverses, ainsi que l'observation de rencontres professionnelles (ateliers d'analyse de pratiques, réunions des membres des associations professionnelles). L'analyse qui sera proposée est fondée sur approche puisant conjointement dans la sociologie des groupes professionnels et la sociologie du travail, les théories de la professionnalisation (Demazière, 2009) et de la reconnaissance professionnelle (Jorro et Wittorski, 2013). Nous nous demanderons dans quelle mesure les conditions d'emploi et

d'exercice des IGP du supérieur breton participent du maintien d'un groupe professionnel composite, laissant à voir une identité professionnelle floue et en tension.

Bibliographie :

- Armao Méliet, E. (2017). L'évolution des métiers de l'ingénierie pédagogique : quelle adéquation entre les nouveaux besoins et les formations proposées ?. Distances et médiations des savoirs, 18 [En ligne].

- Daele, A. et Sylvestre, E. (2016). Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ? Conseillers pédagogiques, enseignants, formateurs. Louvain : De Boeck supérieur.

- Demazière, L. (2009). Professionnalisations problématiques et problématiques de professionnalisation. Formation Emploi, 108, 83-90.

- Jorro, A. et Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 46/4, 11-22.

- Lameul, G. et Loisy, C. (2014). La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnements et éclairages de la recherche, Louvain : De Boeck.

- Potvin, C. Power, T.M. et Ronchi, A. (2014). La formation en ligne. Les conseillers et ingénieurs pédagogiques. Québec : Presses de l'Université de Laval.

CO n°632 : QUELLE EFFICACITE D'UN DISPOSITIF NUMERIQUE POUR FORMER LE JUGEMENT MORAL D'ELEVES DE CYCLE 2 ? UNE ANALYSE DIDACTIQUE

Auteur.e.s : Bettina BERTON - CIREL - Université de Lille, France

Résumé :

Quelle efficacité d'un dispositif numérique pour former le jugement moral d'élèves de cycle 2 ? Une analyse didactique.

Résumé

Un dispositif numérique Les Philous (Didier, 2017), en cours d'élaboration et aussi d'évaluation dans le cadre d'un projet de recherche (CIREL), se présente comme « à la charnière de deux questions importantes pour l'école aujourd'hui : l'éducation morale et civique en milieu scolaire et la place du numérique dans le travail des enseignants et l'apprentissage des élèves » à l'école primaire (ibid.).

L'étude que je propose, qui est de nature didactique, consiste, à partir de l'identification de contenus didactiques déclarés par les concepteurs du projet, à décrire dans quelle mesure ces contenus sont engagés dans le travail de mise en œuvre du dispositif en classe, s'incarnent dans les interactions langagières et comment, et finalement à déterminer dans quelle mesure le dispositif est susceptible de participer efficacement à la formation du jugement moral des élèves.

Le cadre théorique de cette étude est celui d'une analyse didactique, qui porte sur les contenus en jeu dans le dispositif et dans des pratiques de classe de débat philosophique, mises au service de la formation du jugement moral. Il s'agit de montrer la « fabrique discursive des contenus », c'est-à-dire de montrer comment des contenus disciplinaires (savoirs, savoir-faire, valeurs, etc.) se construisent dans les interactions langagières, comment ils sont produits en situation (Daunay,

Fluckiger et Hassan, 2015), en postulant que les pratiques s'inscrivent dans l'horizon de l'enseignement civique et moral, considéré pour cette étude, en tant que discipline scolaire, au-delà des difficultés historiques de cet enseignement à se constituer en tant que telle, entre intériorisation de normes et de comportements ou exercice d'un jugement éclairé et réfléchi à propos des normes et des valeurs. Je prête une attention particulière au « travail de mise en mots » et aux mouvements du dialogue, en référence aux travaux de François (1990) et Nonnon (1990, 1991, 1996/1997), en considérant que les contenus apparaissent dans les mouvements du dialogue, où ils se constituent et dans les enchaînements d'énoncés qui les dessinent. Pour reconstruire les dynamiques interactionnelles à l'œuvre dans les séances, leur fécondité, les contenus en jeu, j'ai repris trois propositions de Nonnon : analyser les enchainements discursifs entre interlocuteurs, les positions des sujets, l'étayage de la progression commune. Un enjeu est aussi de déterminer dans quelle mesure les usages à l'œuvre d'un dispositif numérique reconfigurent ou pas les contenus, leur organisation, leur appréhension, leur appropriation par les acteurs (Bastide et Fluckiger, 2016).

L'étude porte sur un premier corpus, composé de deux entretiens, menés avec l'une des auteures du dispositif (23 juin 2016 et du 8 février 2017), qui ont fait l'objet d'enregistrements audio et de transcriptions dans leur intégralité. Un deuxième corpus est extrait de quatre séquences, menées dans une classe de CE1 et dans une classe de CE2 sur les années scolaires 2016-2017 et 2017-2018. Je présenterai les résultats obtenus à partir de l'analyse de diverses saynètes issues de ces séquences.

Mots- clés : Enseignement primaire - Didactique - Contenus - Interactions langagières - Numérique

Bibliographie :

BASTIDE I., FLUCKIGER C. (2016), Album papier, album numérisé : une dialectique objet-outil avec le TBI, in Villemonteix F., Baron G.-L., BEZIAT J. (dirs.), L'école primaire et les technologies informatisées. Des enseignants face aux TICE, Villeneuve D'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 47-58.

DAUNAY Bertrand, FLUCKIGER Cédric, HASSAN Rouba (dir.). Les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 19-40.

DIDIER C. (2017), Les Philous, Un outil de médiation pédagogique et ludique autour de la morale, la philosophie et la citoyenneté pour les enfants de 8-10 ans, leurs parents, leurs enseignants. En ligne, http://docsdunord.fr/films/les-philous/

FRANCOIS Frédéric (1990). Dialogue, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune. In FRANCOIS Frédéric (dir.). La communication inégale, heurs et malheurs de l'interaction verbale. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 33-112.

NONNON Elisabeth (1990). Est-ce qu'on apprend en discutant ?, In FRANCOIS Frédéric et alii. La communication inégale. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 147-171.

NONNON Elisabeth (1991). Mouvements discursifs et modes de réflexion en commun dans les discussions d'adolescents en échec scolaire. Thèse de doctorat sous la direction de FRANCOIS Frédéric. Paris, Université René Descartes. Paris V, Sorbonne, trois volumes.

NONNON Elisabeth (1996/1997). Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ? Enjeux, n°39/40. Namur : CEDOCEF, FUNDP, p. 12-49.

CO n°636 : MIEUX COMPRENDRE COMMENT L'INTEGRATION SOCIALE DES ENFANTS DANS LE GROUPE DE PAIRS FAVORISE L'ENGAGEMENT A L'ECOLE DES LA MATERNELLE

Auteur.e.s : Christelle ROBERT-MAZAYE, Marie-Claude SALVAS, Johanne APRIL, Joanne LEHRER - Université du Québec en Outaouais, Canada

Résumé :

Alors que la réussite éducative est considérée comme une priorité sociale, économique et politique dans l'ensemble des pays occidentaux, les professionnels de l'éducation réfléchissent depuis plusieurs décennies aux différentes actions à mettre en place pour promouvoir la réussite de tous les élèves. Dans cette perspective, soutenir l'engagement scolaire apparaît comme une avenue particulièrement intéressante puisque la participation en classe des élèves, leur attitude face à la tâche, ainsi que leur intérêt pour l'école et leur goût d'apprendre déterminent leur niveau d'adaptation et leur réussite scolaire (Appleton et al., 2008). Toutefois, si les auteurs reconnaissent que les actions précoces sont celles qui ont le plus de succès au plan de la réussite éducative (Ramey & Ramey, 2004), peu de recherches s'intéressent aux composantes spécifiques de l'engagement au préscolaire, interrogeant surtout le concept de manière globale et faisant davantage référence à des indicateurs généraux de l'adaptation scolaire, comme les problèmes de comportement ou la préparation à l'école (Blair, 2002; Hair et al., 2006).

Considérant la nécessité de développer des recherches qui interrogent les motivations sous-jacentes à l'engagement dès le plus jeune âge (Fredricks et al., 2004; Mahatmya et al., 2012), nous menons actuellement une étude qui explore en profondeur un des facteurs de l'environnement scolaire identifié comme favorisant l'engagement, mais peu étudié au préscolaire : le niveau d'intégration sociale de l'élève au sein du groupe de pairs. S'intéresser au rôle du groupe de pairs dans l'engagement est en effet particulièrement pertinent lors de la période préscolaire, considérant que l'un des enjeux principaux pour les enfants concerne la participation aux activités et jeux entre pairs (Newman & Newman, 2009), celle-ci étant possible dans la mesure où l'enfant parvient à s'intégrer et se faire accepter par ses camarades. Plus spécifiquement, dans le cadre de cette communication, nous proposons de présenter des résultats préliminaires qui nous permettront d'*examiner dans quelle mesure le niveau d'intégration sociale des enfants dans le groupe de pairs influence directement leur engagement scolaire à la maternelle, en identifiant la contribution de deux mécanismes dans l'explication du lien entre l'intégration dans le groupe de pairs et l'engagement scolaire des élèves, soit : le sentiment d'affiliation et le soutien perçu*.

Pour ce faire, nous présenterons les données récoltées dans sept commissions scolaires des régions de Laval, des Laurentides et de Lanaudière au Québec, auprès d'une cohorte de 150 élèves de maternelle 5 ans. Nous appuyant sur un devis mixte, les données sont issues de questionnaires standardisés auto-administrés par les enseignantes permettant d'évaluer l'engagement des élèves (échelle des dimensions de l'engagement scolaire d'Archambault et al., 2013 ; Walker-McConnell Scales of Social Competence and School Adjustment de Walker & McConnell, 1988), d'entretiens directifs menés auprès des élèves afin d'examiner le soutien qu'ils pensent recevoir de leurs pairs (Mesure du soutien social perçu de Robert-Mazaye, 2010) et leur sentiment d'affiliation au groupe (Relatedness Questionnaire de Lynch & Cicchetti, 1997) et d'observations réalisées en classe pour évaluer la qualité des interactions entre les élèves (Individualized Classroom Assessement Scoring System de Downer et al., 2010). Au plan scientifique, cette recherche permet de compléter les connaissances disponibles au sujet des facteurs en jeu dans la construction de l'engagement des élèves dès la maternelle, en mettant l'accent sur le rôle des pairs. Au plan pratique, les résultats

présentés permettront de discuter des orientations à envisager dans les pratiques des enseignantes pour les amener à considérer l'ensemble du contexte écologique de la classe lors de leurs interventions visant à soutenir l'engagement des élèves et favoriser leur réussite éducative.

Bibliographie :

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*, 369-386.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.

Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., & Feldman Farb, A. (2012). Engagement across developmental periods. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 45-63). New York, NY: Springer.

Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merrill-Palmer Quarterly, 50*, 471-491.

CO n°643 : CONGRUENCE DE VALEURS PERSONNELLES/PROFESSIONNELLES ET BIEN-ETRE AU TRAVAIL : ETUDE DE CAS D'ENSEIGNANTS D'EPS DANS L'ACADEMIE DE LILLE

Auteur.e.s : Clement LLENA (1), Olivier DIEU (2), Isabelle JOING (2), Jacques MIKULOVIC (3) - (1)URePSSS - EA 7369 ; LACES - EA 7437, France, (2)URePSSS - EA 7369, France, (3)LACES - EA 7437, France

Résumé :

L'intérêt pour le bien-être est renouvelé dans ce XXIème siècle, et notamment au sein du travail dans l'éducation. Les nombreuses déclarations d'enseignants au travers du hashtag #pasdevague sont symptomatiques de ce malaise enseignant (Hélou & Lantheaume, 2008). Ainsi, un postulat a été développé dans un travail de thèse, c'est le professeur d'EPS qui a un portrait de valeurs opérationnalisé en EPS identique à son portrait personnel de valeurs (consonance des profils axiologiques personnel et professionnel) qui est davantage en bien-être au travail. Effectivement, il n'y a pas d'éducation sans valeurs. Ces dernières renvoient à ce qui unit, ce qui permet de s'intégrer dans la société tout autant qu'à ce qui libère l'apprenant des clichés et des préjugés (Reboul, 2016). Les valeurs sont donc considérées comme des principes directeurs qui permettent de faire des sélections ou des évaluations d'actions (Schwartz, 2006). Face à une diversification des défis sociétaux, les valeurs apparaissent d'autant plus fondamentales pour l'enseignant. Dans ce contexte, une modélisation a été menée auprès d'enseignants d'EPS de l'académie de Lille pour mesurer leurs valeurs.

Ainsi, la présente recherche étudie des profils d'enseignants d'EPS en profondeur. Trois cent quatre-vingt-quatorze professeurs d'EPS de l'académie de Lille ont été interrogés au travers d'une étude par questionnaire. L'outil construit permet d'identifier leur portrait de valeurs (Schwartz, 2003)mais également de repérer les valeurs « en acte » des enseignants d'EPS (portrait de valeurs professionnelles). Ce questionnaire a été construit sur la base de l'outil validé de Schwartz (2003) basée sur son modèle théorique (1992, 2006). Les données ont été traitées avec le logiciel R studio (version 1.1.442). La validité écologique de l'échantillon a été contrôlée.

Si une première analyse a permis de mesurer les « portraits de valeurs » des enseignants d'EPS et la congruence avec leur portrait de valeurs « en acte » en lien avec leur bien-être psychologique, nous avons réalisé une seconde analyse statistique afin d'identifier des profils.

Nous avons réalisé dans un premier temps une analyse des correspondances multiples (ACM) sur l'ensemble des variables quantitatives : portrait de valeurs universel, portrait de valeurs opérationnalisé en EPS, bien-être psychologique au travail (Dagenais-Desmarais & Savoie, 2012), satisfaction de vie professionnelle (Fouquereau & Rioux, 2002), la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail (Van den Broeck & al., 2010)et l'engagement au travail (Schaufeli & al., 2017), et les variables catégorielles (genre, statut, statut de l'établissement, type d'enseignants).

Ainsi, une analyse par clusters a été associée à cette ACM afin d'identifier des profils d'enseignants. Elles nous ont permis de mettre en exergue trois profils d'enseignants répartis essentiellement sur l'ensemble du premier axe de l'ACM. Ces typologies se caractérisent par la consonance/dissonance entre le portrait de valeurs personnel et le portrait de valeurs « en acte » dans le contexte de l'EPS, mais aussi de leur bien-être psychologique au travail.

Nous présenterons dans ce travail une description de ces études de cas (Yin, 2017) pour caractériser plus finement ces trois profils de participants mis en évidence. En effet, une étude par des récits de vie et des entretiens semi-directifs, a été menée de septembre 2018 à octobre 2018. Les analyses de ces entretiens ont été réalisées à l'aide du logiciel Atlas.ti version 5.2. Deux individus caractéristiques de chaque profil appelés parangon seront présentés sous forme de vignettes. Ainsi, nous expliquerons des trajectoires « types » avec les consonances/dissonances de valeurs comme facteur de compréhension des difficultés professionnelles à différentes échelles (individuelles, interindividuelles, organisationnelles) et comme piste d'actions face à la diversification des défis assignés aux enseignants.

Bibliographie :

Dagenais-Desmarais, V., & Savoie, A. (2012). What is psychological well-being, really? A grassroots approach from the organizational sciences. Journal of Happiness Studies, 13(4), 659-684.

Fouquereau, E., & Rioux, L. (2002). Élaboration de l'Échelle de satisfaction de vie professionnelle (ÉSVP) en langue française: Une démarche exploratoire. Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement,34(3), 210.

Hélou, C., & Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier? Recherche et formation, (57), 65-78.

Schaufeli, W. B., Shimazu, A., Hakanen, J., Salanova, M., & De Witte, H. (2017). An Ultra-Short Measure for Work Engagement: The UWES-3 Validation Across Five Countries.

Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications. Revue française de sociologie, 47(4), 929-968.

Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 83(4), 981-1002.

CO n°644 : FUTURS ENSEIGNANTS : PLAIDOYER POUR INTERROGER LE CONCEPT DE LEUR FORMATION DANS UN CONTEXTE POST-TOTALITAIRE.

Auteur.e.s : Martin STROUHAL - Université Charles, Tchèque, république

Résumé :

Si un enseignant, c'est celui qui est chargé d'éduquer les générations futures, il est bien entendu nécessaire pour lui de réfléchir en profondeur à ce que l'éducation signifie. Mais il doit aussi se pencher avec attention sur le sens de sa propre formation, surtout au regard des évolutions récentes de sa professionnalisation et ce partout dans le monde (Liessmann, 2014, 2017). À cet égard, la communication proposée adoptera un point de vue international, en présentant les principales problématiques rencontrées par la formation des enseignants tchèques à partir d'une analyse documentaire de ses principaux textes organisateurs contemporains (après 1989).

L'approche théorique choisie pour analyser ce corpus est orientée essentiellement par la philosophie de l'éducation. La communication visera à mettre en valeur le statut paradoxal de la formation actuelle des maîtres (Strouhal, 2013) où, d'une part, des théories (pseudo) scientifiques visent à fixer sans ambiguïté et sans équivoque aucune des normes, des recommandations méthodiques [metodické pokyny] et des compétences pédagogiques ciblées, et où d'autre part, une ambiguïté aisément démontrable du concept de formation existe à propos de ce que la formation signifie comme forme spirituelle complexe de l'homme (Bildung ; Liessmann, 2008 ; Fabre, 1994). Nous montrerons ainsi que former ce n'est pas seulement, et de loin, proposer une politique de spécialisation professionnelle qui se résumerait à un dressage aux bonnes pratiques.

Dans ce contexte, la communication notera un certain "oubli" de l'importance d'une réflexion approfondie sur la formation des enseignants en République tchèque. Cet oubli est compris comme l'un des facteurs conduisant à une certaine platitude des débats et à la confusion des concepts fondateurs de la pédagogie actuelle (approche par compétences, formation tout au long de la vie, analyses des pratiques etc…). L'approche philosophique, en questionnant rigoureusement les concepts établis, aboutit à l'analyse de leurs présupposés et de leurs principes (Reboul, 1980). Par conséquent, la communication mentionnée ci-dessus plaide in fine pour une problématisation sensiblement plus fouillée des concepts clés de l'éducation, et surtout celui, crucial, de formation des enseignants dans un contexte post-totalitaire.

Bibliographie :

Fabre, M. (1994). *Penser la formation.* Paris : PUF.

Liessmann, K. P. (2014). *Geisterstunde : Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Vienne : Paul Zsolnay Verlag.

Liessmann, K. P. (2008). *Theorie der Unbildung : Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Munich : Piper Taschenbuch.

Liessmann, K. P. (2017). *Bildung als Provokation*. Vienne : Paul Zsolnay Verlag.

Reboul, O. (1980). *Le langage de l'éducation.* Paris : PUF.

Strouhal, M. (2013). *Teorie výchovy. [Théorie de l'éducation]*. Prague : Grada.

CO n°646 : COMMENT ACCOMPAGNER LA PROFESSIONNALISATION DE FUTURS CHEFS DE PROJET EN REGARD DE LA COMPLEXITE CONTEMPORAINE DES EXERCICES PROFESSIONNELS ? ANALYSES A PARTIR D'UN DISPOSITIF UNIVERSITAIRE INTERDISCIPLINAIRE

Auteur.e.s : Sylvain STARCK (1), Aurélie VAN HOYE (2), Jonathan LACROIX (3) - (1)LISEC, France, (2)APEMAC, France, (3)ERPI, France

Résumé :

Deux mouvements concomitants sont aujourd'hui à l'œuvre dans les relations formation/emploi. D'un côté, des exercices professionnels ainsi que des savoirs et compétences associés se développent selon des formes plus complexes (par exemple Caire, 2006). D'un autre côté, une demande et un mouvement de professionnalisation des formations universitaires (Rose, 2014) sollicitent des changements notables dans l'organisation des politiques, des dispositifs et des activités d'enseignement et de formation (Maillard & Veneau, 2006).

C'est dans ce contexte que s'inscrivent nos travaux. Notre réflexion est de caractère pluri et inter disciplinaire et porte sur la formation de futurs chefs de projet en développement territorial, métier aujourd'hui appelé à se transformer par l'intégration de compétences ensemblières. En effet, dynamiser des territoires demande de penser et d'agir de manière plus globale et systémique (Moine, 2006) et interpelle les frontières disciplinaires : c'est par exemple le cas dans le champ de l'insertion où les problématiques d'action sont globales (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger , 2006) ; c'est aussi le cas dans le champ de l'urbanisme (Larrasquet, 2009; Papazian, Bommel, Queste, & Bousquet, 2017) ou des sciences et techniques des activités physiques et sportives (Bauman et al., 2012).

Les enjeux professionnels croisent dès lors des enjeux de formation : comment concevoir et mettre en œuvre une formation en vue d'un métier appelé à déployer des formes d'exercice inscrits dans une complexité croissante ? (Le Moigne, 2009) Dans un tel contexte, quelles actions de formation se révèleraient pertinentes ? A l'image de ce que relèvent Tripier-Mondancin et Vergnolle Mainar (2014) dans leur revue de littérature, nous partons de l'hypothèse que l'interdisciplinarité et la transversalité constituent un moyen d'approcher la complexité, « par une démarche mettant en synergie « l'approche analytique des savoirs » (focalisation sur les éléments précis de savoirs, ce qui correspondrait aux disciplines scolaires) et « l'approche systémique » (interactions entre les éléments, organisation synthèse des connaissances) ».

Pour discuter cette question de la formation au pilotage de projet en milieu complexe, notre cas d'étude est un dispositif de formation inclus dans la démarche inGEXys développée par l'Université de Lorraine, les ateliers d'innovation urbaine (AIU) mis en œuvre depuis 2009. Ils réunissent pendant un mois entre 60 et 80 étudiants de master 2 issus de quatre champs disciplinaires (Urbanisme, Géographie, STAPS, Sciences de l'éducation) autour d'un projet de développement territorial. La formation expérientielle des AIU se trouve renforcée depuis la rentrée 2018 par une unité d'enseignement (UE 906) dédiée à la construction et l'analyse des processus de professionnalisation.

La recherche adossée à cette unité d'enseignement repose sur une équipe pluridisciplinaire recoupant trois des quatre disciplines mobilisées. Les analyses menées, notamment à partir de la didactique professionnelle, s'appuient sur un ensemble varié de données : notes prises lors du débriefing des séances de coaching associées aux AIU, les 8 productions réalisées à l'issue des AIU,

un questionnaire individuel réalisé auprès des étudiants à la fin des AIU, des entretiens réalisés auprès de plusieurs étudiants (en cours), trois entretiens réalisés avec l'équipe enseignante, près de 80 dossiers individuels (d'une dizaine de pages chacun) réalisés par les étudiants à l'issue de l'UE 906.

La recherche, actuellement à ses débuts, vise ainsi à comprendre les effets d'une formation interdisciplinaire sur les représentations professionnelles et les conceptualisations qui organisent les activités de ces futurs acteurs du développement territorial.

Bibliographie :

Bauman, A. E., Reis, R. S., Sallis, J. F., Wells, J. C., Loos, R. J., Martin, B. W., & Lancet Physical Activity Series Working Group. (2012). Correlates of physical activity: why are some people physically active and others not?. The lancet, 380 (9838), 258-271.

Caire, G. (2006), Travailler au XXIe siècle: Nouveaux modes d'organisation du travail, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

Larrasquet, J.-M. (2009). Que peut la « projectique » face à la crise ? Revue Internationale Des Etudes Basques RIEV, 54(2), p. 567–580.

Le Moigne, J.-L. (2009). « L'intelligence de la complexité : faire avec plutôt que la maîtriser. » Editorial Intelligence de La Complexité MCX-APC, 45, p. 2–5.

Maillard, D. & Veneau, P. (2006). « La "professionnalisation" des formations universitaires en France », Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 5, p. 95-119

Moine, A. (2006). Le territoire comme un système complexe : Un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie. Espace Géographique, 35(2), 115–122.

Nicole-Drancourt, C. & Roulleau-Berger, L. (2006). Introduction. Dans L'insertion des jeunes en France (pp. 3-6). Paris : Presses Universitaires de France.

Papazian, H., Bommel, P., Queste, J., & Bousquet, F. (2017). Le chercheur et le territoire : accompagner la complexité. In Valette, É., Wassenaar, T., Coppens d'Eeckenbrugge, G. & Papazian, V. Des territoires vivants pour transformer le monde. Versailles, Editions Quæ. p. 197–206.

Rose, J. (2014), Mission insertion. Un défi pour les universités, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Des Sociétés ».

Tripier-Mondancin, O. & Vergnolle Mainar, C. (2014), L'espace, entre savoirs disciplinaires et competences transversales, Recherches en didactiques, 18, (2), p. 119-131.

CO n°649 : MISE A L'EPREUVE DU MODELE DE TINTO POUR EXPLIQUER LA PERSEVERANCE SCOLAIRE DES ETUDIANTS POSTSECONDAIRES AU QUEBEC

Auteur.e.s : Aude VILLATTE, Mélissa GOULET - Université du Québec en Outaouais, Canada

Résumé :

Problématique : Letaux élevé d'attrition aux études postsecondaires est régulièrement souligné, en Europe comme en Amérique du Nord (e.g., OCDE, 2013). Au Canada, on observe entre 20% et 25% d'abandon au cours de la première année d'études universitaires et le Québec affiche des taux d'abandon parmi les plus élevés au pays (Finnie, Mueller, Sweetman & Usher, 2010). Compte tenu

des conséquencesdélétères de ce phénomènepour la société, les établissements postsecondaires et l'individu lui-même (Berger & Parkin, 2009 ; McMahon, 2009), de nombreuses recherches ont tenté d'identifier les facteurs susceptibles d'influencer la persévérance au postsecondaire. Le modèle de Tinto(1975, 1993) compte parmi les plus fréquemment avancés pour expliquer l'abandon ou la persévérance scolaire des étudiants au niveau postsecondaire. Celui-ci considère que l'intention de persévérer résulte principalement de l'intégration académique et sociale de l'étudiant à son établissement scolaire. Cette intégration serait, quant à elle, fonction des caractéristiques familiales et personnelles de l'étudiant, de son cheminement scolaire antérieur, de ses engagements extérieurs (ex. : nombre d'heures consacrées à un emploi) et de la qualité de ses expériences au sein du système postsecondaire (ex : qualité de ses relations avec ses pairs et ses enseignants, intérêt pour les cours enseignés). Si ce modèle semble expliquer une part non négligeable de la variance du risque de décrochage, aucune étude n'a, à notre connaissance, cherché à le valider dans son intégralité à l'aide d'un devis longitudinal. Notre étude visait donc à déterminer la validité de ce modèle à partir d'une étude quantitative menée entre l'hiver 2017 et l'hiver 2018 au Québec.

Méthodologie : Un questionnaire en ligne a été complété à trois reprises par 816 étudiants âgés entre 18 et 29 ans et inscrits dans différents établissements postsecondaires québécois (56,3 % femmes et 42,9 % hommes ; âge moyen = 22,04 ans). Des analyses de modèles d'équations structurelles avec effets de médiation ont été réalisées afin de tester toutes les associations directes et indirectes postulées dans le modèle de Tinto.

Résultats : Les résultats soutiennent la pertinence du modèle théorique de Tinto pour les étudiants québécois au postsecondaire et démontrent les influences complexes et systémiques en jeu dans le processus menant à la persévérance ou à l'abandon scolaire. Plus précisément, les différentes associations entre, d'une part, des caractéristiques individuelles et environnementales des étudiants, dont certains indicateurs d'adaptation psychosociale et scolaire (ex. : les symptômes intériorisés, l'engagement institutionnel, le soutien familial) et, d'autre part, l'intégration sociale et scolaire, sont significatives. De plus, l'influence directe et indirecte de ces indicateurs individuels et sociaux sur l'adaptation scolaire (ex. : buts) et la persévérance projetée ultérieure est avérée et statistiquement significative.

Discussion : Ces résultats permettent d'enrichir notre compréhension des facteurs à prendre en compte lorsqu'il s'agit de prévenir l'abandon des études au postsecondaire.

Bibliographie :

Berger, J., & Parkin, A. (2009). La valeur d'un diplôme : éducation, emploi et gains au Canada. InJ. Berger, A. Motte et A. Parkin (eds.), Le prix du savoir : L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada (p. 5-26). Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (quatrième édition).

Finnie, R., Mueller, R., Sweetman, A., & Usher, A. (2010). Who Goes? Who Stays? What Matters? Accessing and Persisting in Post-Secondary Education in Canada. Montréal et Kingston, McGill-Queen's University Press et Université Queen's, School of Policy Studies.

McMahon, W. (2009). Review of Higher Learning, Greater Good: The private and social benefits of higher education. Journal of Education Finance, 35(2), 194-198.

Organisation de coopération et de développement économiques (2013). Regards sur l'éducation 2013 : panorama. Paris : éditions de l'OCDE.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theorical synthesis of recent research. Review of Educational Research, 45(1), 89-125.

Tinto, V. (1993). Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago : University of Chicago Press.

CO n°650 : L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE DANS LES CURRICULA MAROCAINS : QUELLES THEMATIQUES, QUELLE APPROCHE ET QUELLES VALEURS ?

Auteur.e.s : Salah-Eddine KHZAMI, Abdelaziz RAZOUI, Sabah SELMAOUI, Boujemaa AGORRAM - EREF, Maroc

Résumé :

Le Maroc comme tous les pays du monde, vit, subit, et même contribue d'une manière ou d'une autre au déséquilibre environnemental, économique, social et culturel de la terre. Ainsi, il importe que des mesures préventives soient prises pour que cette prise de conscience, cette reconversion des mentalités et des comportements puissent s'opérer pour un monde présent et futur viable et solidaire. Avec l'avènement de la nouvelle Constitution de 2011 et la Charte Nationale pour l'Environnement et le Développement Durable (DD), l'Education au Développement Durable (EDD) constitue pour le Ministère de l'Education Nationale une des priorités pour mener la conduite du changement comportemental et assurer une forte mobilisation de l'ensemble des catégories sociales. Il sied donc que des signes soient visibles dans les programmes de nos différents niveaux d'enseignement. Cette situation nous a amené à nous demander si nos programmes du secondaire prennent en compte l'EDD et à poser la question principale suivante : quel est l'état des lieux de l'EDD dans les programmes d'enseignement des établissements secondaires du Maroc? Et d'autres questions complémentaires : comment la question du DD est introduite quantitativement et qualitativement, au sein des curricula ? Les thèmes relatifs au DD proposés sont-ils problématisés ? Les curricula reflètent-ils les valeurs essentielles propices au développement durable, notamment les droits de l'homme, l'égalité des genres, les préoccupations environnementales, la citoyenneté mondiale et la paix ?

Pour répondre à ces questions et montrer la place qu'occupe cette éducation au sein du système éducatif, nous avons choisi d'analyser des manuels scolaires de différentes disciplines. Il faut préciser qu'au Maroc, le curriculum formel est publié dans le Bulletin officiel de l'Éducation nationale et il faut bien reconnaître que les enseignants s'appuient le plus souvent directement sur ces manuels qui sont révélateurs du curriculum potentiel. Sans être significatifs du savoir réellement enseigné ou des pratiques, les manuels sont un indicateur pertinent du fonctionnement de la discipline scolaire, d'autant que leurs documents sont en général le support du travail en classe (Clerc, 2002).

Le concept de développement durable (DD) n'est explicitement présent que dans le programme de géographie, au niveau de la 2° année Collège et au niveau du Tronc commun et 1ère Lycée. Les aspects sociaux et éthiques sont présents dans le programme de sciences sociales qui fait partie de l'éducation à la citoyenneté. Les programmes font référence (mais surtout implicitement) aux valeurs suivantes: équité, responsabilisation, droit des générations futures, citoyenneté active, démocratie, lutte contre la pauvreté.

Le programme et les manuels scolaires analysés citent à plusieurs reprises le terme "développement durable" et en donnent la définition classique : « développement qui satisfait aux besoins des générations actuelles sans mettre en péril la capacité des générations futures à satisfaire leurs besoins ».

Les questions socialement vives qui sont liées à l'EDD ne sont donc guère proposées comme « problématisables » dans les curriculums formels du secondaire (collège et lycée).

Les résultats montrent que les programmes se limitent à une approche de sensibilisation qui ne permet pas d'entrevoir la notion de développement durable dans son ensemble et de façon cohérente. Le développement durable est souvent intégré par « petites touches » aux différentes disciplines dans leurs référentiels respectifs.

L'EDD n'est pas encore une réalité dans le système éducatif formel au Maroc, pourquoi ?

Bibliographie :

Brundtland G.H. (1988), Notre avenir à tous, Rapport de la commission mondiale sur l'environnement et le développement, Montréal, Éditions du Fleuve, 432 p.

Bulletin officiel n° 6240 du 29/3/2014

Clerc, P. (2002). La culture scolaire en géographie. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, cité par Nicole Tutiaux-Guillon "Éduquer au développement durable ou enseigner le développement durable en histoiregéographie : enjeux sociopolitiques et discipline scolaire." Phronesis 22-3 (2013): 114–121. DOI : 10.7202/1018079ar

Lange, J-M. (2008). L'Éducation au développement durable au regard des spécialités enseignantes. Aster n°46, pp 123-154

Legardez, A. & Simonneaux, L. (dir.) (2006). L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives. Issy les Moulineaux : ESF.

Royaume du Maroc. Le Maroc entre Objectifs du Millénaire pour le Développement et Objectifs de Développement Durable, Les acquis et les défis. Rapport National 2015

Sauvé, L. (2006). « L'organisation et la structuration du secteur de l'éducation en réponse au programme onusien du développement durable ». In Former et éduquer pour changer nos modes de vie, Liaison Énergie-Francophonie, 72, Décembre 2006, p. 33-41.

https://fr.unesco.org/news/manuels-scolaires-depasses-mettent-peril-developpement-durable consulté le 05/11/2017.

CO n°655 : DIVERSITE ET DIFFERENCE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : UNE ETUDE SUR L'EDUCATION BRESILIENNE A L'HEURE ACTUELLE

Auteur.e.s : Maria Walburga DOS SANTOS (1), Fernanda Theodoro ROVERI (2) - (1)Universidade Federal de São Carlos, Brésil, (2)Prefeitura Municipal de Campinas, Brésil

Résumé :

Au Brésil, dans la première moitié du 21e siècle, de profondes inégalités sont encore évidentes, qui se reflètent dans nos vies quotidiennes et confirment qu'une grande partie de la population est en voie d'exclusion économique et sociale. Dans le domaine de l'éducation, ces dernières années, les lignes directrices en faveur de la diversité et de la différence ont permis aux groupes sociaux de réaliser des avancées et des réalisations en ce qui concerne l'accès et la permanence de la qualité dans les espaces universitaires, programme et formation des enseignants. Notre travail vise à présenter et à débattre à partir de recherches récentes telles que la formation des enseignants au Brésil a été impactée par ces demandes, en réfléchissant sur les principaux défis et obstacles aux politiques affirmatives et à l'éducation dite différenciée. C'est une étude bibliographique qui entend collaborer aux discussions de la formation des enseignants en faveur de la pluralité, considérant l'éducation comme l'une des clés de l'accès à un monde plus éthique avec justice et développement social.

Bibliographie :

APPLE, Michael W (1999). Políticas culturais e educação. Porto: Porto Editora.

GENTILI, Pablo (2009). O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. Educação & Sociedade (online). 30 (setembro-dezembro).ISSN 0101-7330.

HALL, Stuart (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46.

RODRIGUES, Tatiane Consentino; ABRAMOWICZ, Anete (2013). O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar

ROVERI, Fernanda (2013). Barbie na educação das meninas: do rosa ao choque. São Paulo: Annablume.

SANTOS, Maria Walburga dos (2010). Saberes da Terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola. Tese de doutorado. São Paulo: FEUSP.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (2007). Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Revista Educação (PUC-RS). Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez.

SOUZA, Edmacy Quirina de (2016) Crianças negras em escolas "de alma branca": um estudo sobre a diferença étnico-racial na Educação Infantil. Tese de Doutorado. São Paulo: UFSCar.

VANDERBROECK, Michel (2013). Aspectos econômicos, educacionais e sociais do respeito à diversidade na Educação Infantil. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDERBROECK, Michel. Educação Infantil e Diferença. São Paulo: Papirus, p. 13-25.

CO n°657 : APPROCHE PSYCHOSOCIALE DES DEPERDITIONS SCOLAIRES EN COTE D'IVOIRE

Auteur.e.s : Ya Eveline TOURE ÉPOUSE JOHNSON - Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'ivoire

Résumé :

Cette recherche s'intéresse au problème des déperditions scolaires devenu une préoccupation d'actualité pressante. Selon les Objectifs du développement durable, l'école doit assurer à la fois la scolarisation de tous les enfants scolarisables et leur maintien dans l'institution scolaire jusqu'à l'obtention d'un minimum éducatif pouvant favoriser un développement durable. En dépit des lois et des travaux sur l'éducation, l'ONU estime qu'en 2017 plus de 617 millions d'enfants et d'adolescents en âge de fréquenter le primaire et le premier cycle du secondaire n'atteignent pas ce minimum éducatif et que 80% de ces individus viennent des pays à revenus modestes.

En Côte d'Ivoire, les statistiques officielles indiquent qu'en 2017-2018, environ 1 900 000 enfants de 6 à 15 ans sont restés hors du système éducatif. Au primaire, de 48% en 2006-2007, le taux d'achèvement passe à 58% en 2013-2014, puis atteint 63.9% en 2014-2015. Près de 36% des enfants n'atteignent pas la fin du cycle primaire et ont peu de chance d'acquérir des compétences nécessaires à une alphabétisation durable. Ces chiffres démontrent que plus du tiers des élèves abandonnent l'école avant la fin du cycle primaire. Au collège, de 24.6% en 2010-2011, le taux d'achèvement passe à 36.9% en 2012-2013, chute à 34.6% 2013-2014 puis reprend sa croissance en 2014-2015 avec 36%. Au secondaire général, de 8.2% en 2010-2011, le taux d'achèvement atteint 20.3% en 2011-2012 et reste en constante décroissance jusqu'en 2014-2015 où il ne représente que 16.2%. Quant à la proportion de redoublants au primaire, elle est passée de 22% en 2007 à 19% en 2014, puis à 13% en 2016. Au collège, de 12% en 2007, elle atteint 15% en 2014, puis 11% en 2016. Au secondaire général second cycle, de 28% en 2007, les scores passent à 35% en 2014 et atteignent 27% en 2016. En 2017-2018 le primaire a enregistré un taux de redoublement de 11% contre un taux d'abandon scolaire de 5.1%. Le secondaire, est également marqué par un taux de redoublements élevé avec une moyenne nationale de 11.9%. La troisième et la terminale battent le record avec respectivement 39.09% et 17.5%. Ces fortes déperditions à l'école ivoirienne opposent principalement les sexes, le milieu rural aux centres urbains alors que le nord et l'ouest restent opposés aux autres régions ivoiriennes.

La lutte en faveur de l'accrochage scolaire nécessite la compréhension des logiques sociocognitives des plus concernés. À cet effet, l'étude ambitionne la connaissance du problème et l'étude du regard psychosocial des enquêtés relativement aux déperditions scolaires. L'analyse des déperditions scolaires engagées ici est portée par la théorie des représentations sociales dans la perspective de Serge Moscovici (1961) et de Jean-Claude Abric (2011). Cette recherche vise l'étude du contenu et de la structure des représentations sous étude.

Aussi, émettons-nous l'hypothèse que les représentations sociales des déperditions scolaires dépendent du statut de l'enquêté. Une enquête de terrain nous a permis de constituer un échantillon de 300 sujets dans la commune d'Adjamé à Abidjan en Côte d'Ivoire. Les enquêtés se composent équitablement de parents d'élèves, d'élèves et des enseignants du secondaire. Les données ont été recueillies à partir d'un questionnaire d'évocations hiérarchisées. Le traitement des données à partir des logiciels EVOC 2005, SIMI 2005 et Spad.5 montre que le statut de l'enquêté a une incidence sur la manière de se représenter les déperditions scolaires. Ces résultats confirment les objectifs formulés.

Bibliographie :

Abric, J.- C. (2011). Pratiques sociales et représentations. Paris : PUF.

Banque mondiale (2017). Situation économique en Côte d'Ivoire http://documents.worldbank.org/curated/en/489601485265757400/pdf/112243-WP-FRENCH-PUBLIC-Cote-dIvoire-4th-economic-update-feb2017-ligth.pdf Consulté le 25 /09/2018.

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique / Direction des Stratégies, de la planification et des statistiques. Rapport d'analyse statistique du système éducatif 2014-2015.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Technique et de la Formation professionnelle / Direction des Stratégies, de la planification et des statistiques. (2018). Statistiques scolaires de poche 2017-2018.

Moscovici, S. (1961). La psychanalyse, son image et son public, Paris : PUF.

Task Force (2015). Plan Sectoriel Éducation/Formation 2016-2025.

CO n°659 : ROLE ET PLACE DE LA FEMME DANS LE HANDBALL

Auteur.e.s : Camille HERNANDEZ - laboratoire CEDS, France

Résumé :

Cette communication, tirée de notre travail de thèse (en cours), étudie la place et les rôles assignés aux femmes dans le handball français. Enracinée dans l'affirmation du droit des femmes à participer au sport dans toutes ses dimensions, la politique de féminisation évolue aujourd'hui vers un enjeu « d'égalité réelle » entre les femmes et les hommes dans le sport. En tant qu'espace social le sport est en effet un domaine de domination masculine, un bastion historique de la masculinité. La féminisation du sport est un processus à deux vitesses. D'un côté le sport est considéré comme « paritaire » car il comporte 40% de femmes, de l'autre il reproduit la division sexuée du travail en ne permettant pas aux femmes d'accéder aux fonctions les plus importantes. Comment pouvons-nous expliquer ce phénomène ? Quelles sont les circonstances dans lesquelles les femmes accèdent aux différents leviers du pouvoir sportif ? Quels sont les profils de ces femmes ?

Notre étude s'appuie sur un état des lieux du handball, adossé à un recueil de données réalisé auprès de 267 clubs dans la région ALPC (Aquitaine, Limousin, Poitou-Charentes). Ces données montrent que 39% des licenciés toutes catégories confondues sont des femmes, ce qui semble indiquer une tendance relative à la parité. L'étude détaillé des données par catégories (joueurs, entraineurs, dirigeants) montre cependant une répartition fortement sexuée des fonctions dans le handball : les femmes ne détiennent que 22% seulement des présidences de clubs, alors qu'elles occupent 69% des postes de secrétaire général et 58% des postes de trésorier(e)s. Ce premier état des lieux donne à voir les inégalités d'accès aux principales fonctions dans les clubs de handball. La part globale des femmes dans le champ augmente, mais certaines fonctions leurs sont encore difficilement accessibles. Comment la domination masculine se recompose-t-elle dans un système qui connaît néanmoins une arrivée importante de femmes ?

Pour comprendre ce phénomène il nous faut appréhender les mécanismes du pouvoir liés aux différentes fonctions au sein d'un club et la manière dont les femmes investissent ou non ces fonctions au regard de leurs positions, de leur capital et de la structure même de l'institution

sportive. Dans le cadre de cette communication nous mobilisons l'un des usages de la féminisation qui est de prendre en compte l'entrée des femmes dans un secteur mais en petit nombre. Une arrivée progressive et discrète dans un secteur de pouvoir réel ou supposé qui pose la question du changement dans les pratiques. Nous passerions ainsi de la « féminisation » des professions à celle des comportements. (Zaidman 2007). Nous mobilisons également Nicky Le Feuvre selon qui les processus de féminisation peuvent prendre différents aspects, entre assimilation, différenciation et « dépassement du genre » (Le Feuvre 2007). Nous utiliserons son apport dans la compréhension des différentes manières que les femmes ont de s'approprier leurs fonctions, de se les représenter. Le sport est un espace social dans lequel les rapports de domination, les rapports sociaux de sexes et les violences qui en résultent sont les mêmes que dans les autres sphères de la société.Le rapport entre les hommes et les femmes ne saurait ici être étudié sans l'apport de Pierre Bourdieu. Les rôles attribués aux sexes, les rapports sociaux entre eux, seraient « incorporés » tout au long de la socialisation. Le sport étant historiquement un « bastion masculin », les femmes n'ont pas été éduquées à y évoluer, elles ont seulement gagné le « droit d'en être ».

Cette communication nous permettra plus précisément de présenter les « profils types » des femmes dans le handball que nous avons élaborés grâce aux entretiens réalisés, leurs stratégies, le poids des différentes structures auxquelles elles sont confrontées, leurs représentations, ainsi que celles des hommes à leur égard.

Bibliographie :

BOURDIEU, P. (1998), La domination masculine. Paris : Le Seuil, 177 p., coll. Liber.

LE FEUVRE, N., GUILLAUME, C., 2007 « Les processus de féminisation au travail : entre différenciation, assimilation et « dépassement du genre », Sociologies pratiques, vol. 14.

LOUVEAU, C., 2006, « Inégalités sur la ligne de départ : femmes, origines sociales, et conquête du sport », Clio.

SAOUTER, A., 2016, Des femmes et du sport, Editions Payot & Rivages, Paris.

ZAIDMAN, C.,2007, « La notion de féminisation », Les cahiers du CEDREF. Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes, n°15.

CO n°661 : DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ECOLE PRIMAIRE : VERS UNE CONCEPTION GENREE DU METIER ET DES PRATIQUES ?

Auteur.e.s : Hervé DUCHAUFFOUR - Sorbonne Université-ESPE de Paris, France

Résumé :

Les chefs d'établissement du second degré ont fait l'objet de nombreux travaux scientifiques (Barrère, 2006 ; Cacouault & Combaz, 2007) alors qu'aujourd'hui peu d'études rendent compte de la professionnalité des directeurs et directrices d'école primaire en France. Pourtant, comme le montrent plusieurs recherches en éducation comparée, les responsables d'établissement du premier degré, quel que soit leur statut, sont des acteurs essentiels dans la rénovation des systèmes éducatifs (Unesco, 2006). Cette communication a pour objet de rendre compte d'un travail de recherche conduit auprès d'une soixantaine de directeurs et directrices d'école. Ils ont été rencontré.e.s sur leur lieu de travail dans des environnements fort différents. Le corpus sans prétention d'exhaustivité, a été construit autour de variables dont on pouvait faire l'hypothèse qu'elles jouaient un rôle dans la

manière d'exercer le métier. Ainsi, la question de l'environnement de travail a été pris en compte. Ainsi, ce sont des écoles de villages aussi bien que de grandes communes avec des quartiers contrastés incluant pour certaines un réseau d'éducation prioritaire qui ont été visitées. Par ailleurs, c'est la grandeur des écoles qui a été une variable essentielle puisque de celle-ci dépend le taux de décharge de classe du directeur ou de la directrice. Ce sont donc à parts égales que ces responsables d'établissement ont été interrogés. qu'ils aient quelques jours de décharges de classe par an ou une décharge totale d'enseignement. Une autre variable majeure exploitée dans ce travail a été le sexe de notre interlocuteur, variable classique dans les études sociologiques. La problématique générale de ce travail posait que l'entrée dans le métier du directeur ou de la directrice déterminait en partie la manière de diriger son école. Nous rendrons compte ici des différences relevées quand la variable sexe est étudiée comme déterminant le mode de pilotage de l'école. Un regard particulier a été posé sur la constitution du leadership dans l'espace scolaire (Rich, 2013). Cette recherche s'ancre donc dans le champ sociologique de la professionnalisation (Wittorski, 2008). C'est la professionnalité des directeurs et directrices qui a fait l'objet de cette étude. La méthodologie avant tout qualitative s'est développée autour d'entretiens conduits auprès des directrices et des directeurs. Chacun et chacune a été rencontré.e une fois unique. Il s'est agi au cours de ces rencontres d'aborder un récit de vie professionnel incluant également des éléments biographiques. Les interviews ont duré d'une heure trente à plus de trois heures pour certaines. L'ensemble de celles-ci a été enregistré puis retranscrit dans sa totalité. Le travail s'est poursuivi par une analyse de contenu par catégorisation. Cette analyse a permis de dégager des données concernant les motifs d'entrée dans le métier, des formes de leadership différenciées face aux prises de décision, à la conduite d'équipe, le travail collaboratif ou encore dans les relations avec les élèves. Ce sont ces éléments au prisme du genre qui seront présentés lors de la communication et proposés à la discussion.

Bibliographie :

Barrère A. (2006). Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la république, Paris : PUF.

Cacouault M. et Combaz G. (2007). « Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements secondaires : quels enjeux institutionnels et sociaux ? », Revue française de pédagogie, n°158, p. 5-20.

Rich J. (2013). « Climats et pratiques de leadership dans les équipes enseignantes des écoles élémentaires. Modalités de leadership et indices de variations de climat dans les établissements scolaires », Recherches en éducation, n° 15, p. 7-18.

Unesco-section pour l'enseignement général secondaire (2006). Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire, Paris : Unesco

Wittorski, R. (2008). « La professionnalisation : note de synthèse », Savoirs, 2008, 17, p.11-38.

CO n°664 : REGARDS CROISES D'EXPERTS ET DE NOVICES SUR LA BIENVEILLANCE A L'ECOLE MATERNELLE : ETUDE A PARTIR D'ANALYSES DE L'ACTIVITE FONDEES SUR DES AUTOCONFRONTATIONS

Auteur.e.s : Sandrine BAZILE, Hélène MARQUIÉ-DUBIÉ - LIRDEF, France

Résumé :

Nous nous proposons de présenter quelques premiers résultats issus de la recherche-action « Analyse de l'activité et développement professionnel des enseignants des écoles maternelles » menée en 2016-17 sur le site de Perpignan et qui a associé divers acteurs et usagers de la formation des PES (PEMF, PESPE, PES, CP et IEN DSDEN66…). Il s'est agi, à partir du programme 2015 pour l'École Maternelle, de faire collaborer ces différents acteurs à l'élaboration de dispositifs d'enseignement articulés autour d'objets didactiques nouveaux pour eux.

Les objectifs visés par ce projet sont la production de connaissances sur les processus de formation de type accompagnement professionnel, le développement professionnel des différentes catégories d'acteurs (y compris le rôle de diffusion de la recherche censément assumé par les EC auprès des praticiens), les facteurs limitant et facilitant le changement de pratiques professionnelles des experts et des novices.

Au plan théorique, nous nous appuyons sur les apports de la psychologie du travail (Clot, 1999, 2008 Leplat, 1997, Rogalsky, 2008) et de la psychodynamique du travail (Molinier, 2010) et nous considérons l'activité comme la résultante d'une interaction dynamique entre l'analyse que fait le sujet de la réalité qu'il perçoit, ses attentes, ses motivations, son appréciation des effets produits eu égard à ses objectifs initiaux (Ciavaldini-Cartaut et al., 2017). L'activité ainsi élaborée dans une logique écologique, modifie à son tour la situation.

Bertone et Chaliès (2011), à propos des Projets de Recherche Technologique soulignent que « le rapport entre la théorie et l'observation (ou les données empiriques) est un rapport dialectique dans lequel le système d'hypothèses retenues (a) génère la possibilité de produire des observations et donc de construire des données et (b) est évalué au cours des observations en question en termes de "fécondité" ». Dans cette optique, nous nous attachons à explorer ces dynamiques à partir de situations réelles, en imbriquant les niveaux de recherche et de formation : la recherche prend appui sur les situations observées et la formation s'enrichit des données ainsi recueillies.

Quatre groupes ont fonctionné à partir du même dispositif : deux en français, un en sciences, un autre en mathématiques. Le groupe « lecture littéraire » a ainsi réalisé deux séries de séances de littérature autour d'albums choisis en concertation. Dans un premier temps, PES et PEMF ont mis en œuvre, dans leurs classes respectives, une séance d'entrée dans l'album. Des captations vidéo de ces séances puis des autoconfrontations simples ont été réalisées. Dans un deuxième temps, après un temps de travail en commun et au regard d'un attendu de fin de cycle qui interrogeait ces enseignants de maternelle, fussent-ils experts (« Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu »), de nouvelles séances ont été réalisées et filmées, puis suivies d'autoconfrontations croisées.

L'analyse a porté sur l'identification des préoccupations communes aux PEMF et aux PES quand celles-ci portaient sur l'élève ; à partir de ce premier balayage des données, nous avons tenté de mettre au jour huit axes de ce qui pourrait qualifier une posture bienveillante dans la classe de maternelle : matérialiser la compréhension, accompagner la démarche de compréhension, écouter, faire écouter, etc. Ces différentes préoccupations ont été rapportées à la prise en compte de besoins

développementaux des élèves (individuation des élèves, soutien à l'autonomie, travail sur les émotions, etc.) à travers des gestes professionnels spécifiques à la discipline. Le principe de notre analyse qui repose sur un croisement des regards (psychologie du travail/ de l'enfant et didactique du français) permet, nous semble-t-il, d'épaissir le concept de bienveillance, de l'éclairer grâce aux échos – féconds – que produit la rencontre de cadres empruntés à l'analyse de l'activité et à la didactique.

Bibliographie :

Bertone, S., Chaliès, S., (2015), Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques, *Activités* [En ligne], 12-2 | 2015, mis en ligne le 15 octobre 2015, consulté le 07 avril 2016. URL : http://activites.revues.org/1088
Boiron V., (2010), Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes, *Repères*, 42 | 2010, 105-126.
Clot, Y., (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
Jorro A., (2006) *L'agir professionnel de l'enseignant.* Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Feb 2006, Paris, France.
Rogalski, J., (2008), Le cadre général de la théorie de l'activité. Une perspective de psychologie ergonomique, in F. V andebrouck (dir.) *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants*, Octarès Editions, Toulouse, pp. 23-32.

CO n°666 : PHOTOGRAPHIES DE L'INCLUSION : QU'EN DISENT DES COLLEGIENS ?

Auteur.e.s : Emilie CHEVALLIER-RODRIGUES (1), Emmanuelle BROSSAIS (2), Florence SAVOURNIN (2), Amélie COURTINAT-CAMPS (1) - (1)LPS-DT-Université Toulouse Jean Jaurès, France, (2)UMR-EFTS-Université Toulouse Jean Jaurès, France

Résumé :

Cette communication met en évidence l'expérience que des collégiens font de l'inclusion scolaire au moyen d'une expression photographique et verbale. Elle s'inscrit dans une étude qualitative portant sur les points de vue croisés d'élèves et de professionnels de l'éducation (Savournin & al., 2018). La visée compréhensive défendue permet d'appréhender la manière dont les personnes pensent, parlent et agissent, par contraste avec les études menées à partir d'indicateurs objectifs et/ou quantitatifs. Dans le cadre de recherches participatives, il est attendu que les projets portant sur des personnes en situation de handicap incluent les personnes concernées (Cluley, 2016 ; Chevallier-Rodrigues, 2016 ; Lansade, 2017 ; Ployé, 2018). La visée praxéologique de la recherche nous conduit à faire vivre à des collégiens et à des professionnels des pratiques inédites qui favorisent l'expression des élèves, leur créativité et leur travail collectif lors d'ateliers de photographie participative (*Photovoice* ; Wang & Burris, 1994).

Les usages de *Photovoice* contribuent à dépasser les limites des méthodologies langagières pour les personnes en situation de handicap lourd, intellectuel et/ou complexe. Visant la participation de ces personnes dans une visée émancipatrice (Dassah & al., 2017), ils interrogent et mettent à jour leurs besoins (Cluley, 2016) ou leur identité et rôles sociaux (Povee, Bishop & Roberts, 2014). A l'instar de Lacaille (2011), le point de vue d'élèves au sujet de l'expérience de l'inclusion – tout venant et en situation de handicap - est privilégié. Les élèves tout-venant sont considérés comme des acteurs importants dans la mise en place de l'inclusion scolaire. Nous faisons alors valoir la "parole des inclus", dans la lignée de De Saint Martin (2013), Lansade (2017), Ployé (2018).

Notre double ancrage théorique, s'inscrivant en psychologie du développement et dans le champ de la clinique analytique en sciences de l'éducation, nous conduit à considérer non seulement le sens attribué aux expériences vécues par les sujets mais aussi le hors-sens susceptible d'émerger dans les discours. L'expérience de l'inclusion est appréhendée à travers deux dimensions : les relations aux *autruis* (pairs et adultes) significatifs et l'accessibilité des savoirs, savoir-être et savoir-faire.

Cette communication se centre sur des adolescents scolarisés en collège, tout-venant et scolarisés en ULIS, tous volontaires pour participer à des ateliers de photographie (*Photovoice*). Préalablement, les élèves d'ULIS se sont exercés à la méthode sur le thème « différence fille-garçons ». Dans un premier temps, les élèves ont pris des photographies, à l'aide de tablettes numériques, à partir des questions suivantes : que représente pour toi le handicap ? Et qu'est-ce que l'inclusion pour toi en classe, au collège ? Dans un second temps, ils sont invités à décrire les photographies à partir de la question : qu'est-ce que ça dit de l'inclusion pour toi ?

L'atelier a été co-animé par l'enseignante de l'ULIS et une conseillère pédagogique ASH ; l'une des auteurs en assurait l'observation. Les photographies servant de base au discours, nous procédons à une double analyse : d'une part, une analyse descriptive des photographies prises par les élèves ; d'autre part, une analyse de discours des verbalisations associées aux photographies.

Les photographies mettent en scène différents espaces du collège (cour de récréation, salles de classe, CDI, gymnase, loge), des objets (casiers des élèves, ordinateurs, ascenseur) et des personnes seules (enseignante spécialisée, logeuse) ou en groupe (groupe des élèves de l'ULIS dans une classe, deux jeunes filles enlacées).

Les résultats en cours d'analyse nous permettent de comprendre l'expérience de l'inclusion élaborée par les sujets eux-mêmes à travers deux dimensions : relations aux autrui et accessibilité des savoirs.

Bibliographie :

1. Chevallier-Rodrigues, E. (2016). *Trajectoires scolaires et construction identitaire d'élèves en situation de handicap : rôle du sens de l'expérience scolaire* (Thèse de doctorat en psychologie). Université Toulouse - Jean Jaurès, Toulouse.
2. Cluley, V. (2016). Using photovoice to include people with profound and mutiple learning disabilities in inclusive research. *British Journal of learning disabilities*, 45, 39-46
3. Dassah, E, Aldersey, H.M, Norman K.E. (2017). Photovoice and Persons With Physical Disabilities: A Scoping Review of the Literature. *Qualitative Health Research*, 27(9) 1412–1422
4. De Saint Martin, C. (2013). *Les élèves scolarisés en CLIS1 en situation liminale : que disent-ils de leur place dans l'école ?* Communication présentée à AREF (Actualités de la Recherche en Éducation et en Formation, Montpellier, 27-30 août.
5. Lacaille, A. (2011). *L'expérience scolaire en ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) d'élèves souffrant de troubles des fonctions cognitives* (Thèse de doctorat en STAPS). Pôle Universités Centre Val de Loire – Université d'Orléans
6. Lansade, G. (2017). La « vision des inclus ». Ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux, V*ST - Vie sociale et traitements, 3*, 135, 16-23.
7. Ployé, A. (2018). Des groupes de parole avec des adolescents bénéficiant d'une Ulis-collège : vivre et fantasmer l'inclusion scolaire. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 82,(2), 47-62.
8. Povee, K., Bishop, B.J, Roberts, L.D. (2014). The use of photovoice with people with intellectual disabilities: reflections, challenges and opportunities. *Disability & Society,* 29:6, 893-907.
9. Savournin, F., Brossais, E., Chevallier-Rodrigues, E., Courtinat, A., De Léonardis, M. (2018). *L'implantation d'un dispositif d'inclusion en collège : appropriation singulière dans un cadre collectif.*

Communication présentée au colloque Vers une société inclusive, diversité de formations et de pratiques innovantes. La Réunion, 22-24 octobre 2018.
10. Wang, C., & Burris, M.-A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health, Education and Behavior,* 24(3), 369-387.

CO n°667 : L'APPRENTISSAGE EN SYNERGIE DE L'ORAL LITTERAIRE AU LYCEE

Auteur.e.s : Patrick BOURNICON - UNIVERSITE BORDEAUX LAB E3D, France

Résumé :

L'expérimentation menée de 2014 à 2017 avec trois classes de premières d'un lycée évalue un dispositif didactique destiné à préparer l'épreuve orale anticipée de français durant une heure bimensuelle consacrée à l'exercice de l'exposé suivi de son évaluation lors d'une phase d'interaction langagière.

La description du processus d'apprentissage et des compétences multiples que suppose cet oral littéraire, a inféré le choix d'indices observables dans les transcriptions des productions ainsi que dans les entretiens individuels avec les élèves. L'analyse de ces discours révèle les progrès métacognitifs réalisés pour appréhender cet oral normé hérité de la forme scolaire et l'acquisition d'un savoir-faire disciplinaire au fil de cette secondarisation du cours de lecture. Elle éclaire les variations du rapport des élèves à l'oral, de leur attention, de leur intentionnalité et de leur individuation comme sujets conscients de leur identité lectorale. Elle témoigne aussi de leur socialisation et de leur adhésion à une communauté discursive disciplinaire.

Comme il autorise et exploite l'erreur, l'exercice oral filmé devient le support d'un travail réflexif sur l'oralisation, sur la tension entre une interprétation objectivée ou subjective, plus rarement sur l'écart entre la lecture actualisante du texte littéraire et sa réception historique. La synergie attentionnelle des élèves favorise l'apprentissage sociocognitif d'une lecture littéraire mutualisée, fondée sur la vérification des impressions et l'appropriation critique des commentaires exogènes et polyphoniques. C'est pourquoi ce protocole didactique se révèle efficient.

Bibliographie :

Citton, Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Paris: Seuil.

Clermont, P., Schneider, A., Institut universitaire de formation des maîtres (Strasbourg, F., & Université Marc Bloch (Éd.). (2006). *Écoute mon papyrus: littérature, oral et oralité.* Strasbourg: CRDP d'Alsace.

Dupont, P., Grandaty, M. (2018). L'oral, un serpent de mer ? *Contextes institutionnels, réformes et recherches en didactique du français* (97-125), « Recherches en didactique du français » n°10, AiRDF, PU de Namur.

Gabathuler, C., & Daunay, B. (2016). *Apprécier la littérature: la relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires.* Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Nonnon, É. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions. Pratiques, (169-170). https://doi.org/10.4000/pratiques.3115

Shawky-Milcent, B., & Samoyault, T. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien! : usages de la littérature au lycée et partout ailleurs ...* Paris: PUF.

CO n°671 : LA CULTURE PROFESSIONNELLE DES PROFESSEURS DES ECOLES. L'ECOLE PRIMAIRE VUE DES COULISSES.

Auteur.e.s : Aksel KILIC - CERLIS, Université Paris Descartes, France

Résumé :

Cette communication présentera certains résultats de notre thèse qui analyse la culture professionnelle des professeurs des écoles en posant un regard sur les coulisses de l'école primaire. Les coulisses (Payet, 1995) représentent tous les lieux scolaires en dehors de la classe et sont étudiées dans une démarche méthodologique de type ethnographique. Notre recherche s'appuie sur un travail de terrain composé d'observations participantes dans deux écoles de milieux contrastés et de 44 entretiens semi-directifs auprès de professeurs des écoles. Il sera question de donner des contours et du sens à cette culture professionnelle informelle qui se déploie en marge des curricula institutionnels. Notre communication adoptera donc un point de vue moins étudié car plus distant de l'image ordinaire du professeur des écoles et de l'école primaire qui est centrée sur la classe.

L'intérêt de la notion de culture professionnelle réside dans le fait qu'elle permet d'englober et d'apporter une unité à un ensemble de normes et de pratiques présentes au sein de la profession. En cela, la culture professionnelle informelle est un ensemble de positionnements et de réponses partagés par les membres d'une même profession. Mais elle est aussi un espace de discussions marqué par des tensions, des clivages autour de thèmes qui peuvent comporter une dimension éthique (Monjardet, 1994).

Nous traiterons de cette culture professionnelle dans un système d'interactions (Hughes, 1996) qui compte les collègues et les usagers (les élèves et leurs parents). Les interactions avec les collègues d'une part et les parents d'élèves et leurs enfants de l'autre, constituent ainsi aux yeux des professeurs des écoles deux instances de régulation professionnelle dans le sens où elles constituent des sphères de socialisation qui contribuent à la professionnalisation. Dans notre communication seront développés les contours de cette culture professionnelle informelle à travers les normes qui se définissent dans les rapports entre collègues et ceux avec les usagers de l'école primaire.

Bibliographie :

Hughes, E., (1996). Le regard sociologique. Paris : EHESS.

Monjardet, D., (1994). La culture professionnelle des policiers. Revue française de sociologie. pp. 393-411.

Payet, J-P. (1995). Collège de banlieue: Ethnographie d'un monde scolaire. Paris : Méridiens-Klincksieck.

CO n°673 : ENTRE VOLONTE D'EMANCIPATION ET EVITEMENT. DES JEUNES FEMMES PORTANT UN FOULARD MUSULMAN DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR FRANÇAIS

Auteur.e.s : Renaud CORNAND (1), Pauline DELAGE (2) - (1)Laboratoire Méditerranéen de Sociologie, France, (2)CRESPPA-CSU, France

Résumé :

En France, les lois de 2004 interdisant le port de signes religieux à l'école et celle de 2010 bannissant de l'espace public le port du voile intégral s'inscrivent dans une même dynamique : l'invisibilisation de l'islam. Sous-tendues par des débats autour de la compatibilité de la religion musulmane avec la République française, ces lois concernent exclusivement des femmes musulmanes en les excluant de certains espaces. Les polémiques sur le port du « burkini » sur les plages durant l'été 2016, celles, récurrentes, sur l'accompagnement des sorties scolaires par des femmes portant le foulard ou sur les assistantes maternelles, ou encore les controverses autour du port du foulard à l'université régulièrement réactivées rendent pensable et possible la potentielle extension de l'exclusion des femmes. Ces débats médiatisés et entretenus par des représentants politiques cristallisent et renouvellent la stigmatisation et les discriminations que subissent les femmes musulmanes dans l'espace public ; ils concernent au premier chef les espaces d'éducation.

Cette communication repose sur une recherche proposant d'interroger l'expérience de divers espaces sociaux de jeunes femmes musulmanes portant un foulard en France, dans un contexte de tension exacerbée autour des signes visibles de l'islamité. Cette enquête se fonde sur une quarantaine d'entretiens semi-directifs menés avec des femmes entre 20 et 30 ans qui vivent à Marseille et suivent, ou ont récemment suivi, un cursus d'études supérieures. Le guide sur lequel nous nous sommes appuyés visait à faire produire du discours sur différents espaces des expériences sociales des enquêtées : la formation, le travail, l'espace public.

Les résultats présentés ici se centreront sur l'expérience de ces femmes au sein de différents établissements d'enseignement supérieur : l'université, l'enseignement supérieur court, les instituts de formation en travail social. L'objectif est de montrer comment se constituent des expériences de formation qui se trouvent au croisement de contraintes liées à leurs propriétés sociales, de classe – les étudiantes rencontrées sont exclusivement issues des catégories populaires –, de genre, d'ethnicité, ainsi qu'à la visibilité de leur appartenance religieuse.

Ainsi, cette recherche s'inscrit dans le prolongement de travaux analysant les effets d'une ou de plusieurs variables sur les parcours post-bac. Les spécificités des parcours scolaires des individus issus des classes populaires et, dans une moindre mesure, de ceux des filles sont largement documentées dans les recherches en éducation ; la question des discriminations ethniques et de leurs effets fait l'objet d'un intérêt de plus en plus visible, quoique centré majoritairement sur l'enseignement secondaire. Des travaux centrés sur l'islamophobie se développent mais peu de recherches s'intéressent à ses effets sur les parcours post-bac de celles qui en sont les premières cibles, les « femmes voilées ».

Plus spécifiquement, nous montrerons comment l'expérience de discriminations diverses, dont celles liées au port du foulard, participent à structurer l'expérience scolaire de nos enquêtées et notamment en influençant leur choix d'orientation selon le traitement qu'elles savent ou pensent être réservé aux femmes portant le foulard dans tel ou tel établissement.

Bibliographie :

BOURDIEU P. (1964) Les Héritiers. Les étudiants et la culture. Paris : Minuit.

DURU-BELLAT M. (2004) L'École des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ? Paris : L'Harmattan.

LORCERIE F. L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration. Paris : INRP-ESF

HAJJAT A., MOHAMMED M. (2016). Islamophobie. Comment les élites françaises fabriquent le « problème musulman ». Paris : La Découverte

CO n°674 : L'EXPOSE A L'ORAL DE L'EAF, UN OBJET DIDACTIQUE SINGULIER ET COMPLEXE.

Auteur.e.s : Patrick BOURNICON - UNIVERSITE BORDEAUX LAB E3D, France

Résumé :

L'exposé à l'épreuve orale anticipée de français en classe de première au baccalauréat est un oral de certification prescrit par l'institution scolaire dont la visée est d'évaluer les compétences des candidats dans les domaines de la lecture des textes littéraires et de la communication orale[1]. Mais que connaît-on exactement de cette « forme scolaire[2] » ? Nous rappellerons préalablement son origine sensiblement différente selon Chervel, Vibert ou Daunay[3], ainsi que les prescriptions institutionnelles qui définissent cette épreuve pratique de nos jours. Notre recherche visera à observer la manière selon laquelle les enseignants actuels de lycée se saisissent et pensent aujourd'hui cet objet didactique singulier : comment déclarent-ils y préparer leurs élèves ? quel lien leur apparaît-il entretenir avec la lecture analytique en classe et quelle place accordent-ils à son enseignement-apprentissage ? C'est en cela que notre communication pourrait contribuer au colloque en rendant compte des représentations de la lecture analytique par les enseignants et de l'épreuve à laquelle l'enseignement du français aboutit à la fin du second cycle.

Notre communication rendra compte d'une enquête quantitative réalisée de décembre 2016 à janvier 2017 auprès des professeurs de français des lycées de l'Académie de Bordeaux[4] et, de façon plus qualitative, d'entretiens individuels[5] réalisés sur ces trois dernières années auprès de sept professeurs de lycées aquitains en vue de cerner leurs différentes appréhensions épistémologiques de l'enseignement de la lecture analytique et de l'oral, ainsi que leur appréciation de l'efficience de l'exposé. Nous confronterons donc les savoirs et savoir-faire attendus par l'institution aux représentations, explicites ou non, et aux pratiques déclarées par les enseignants.

[1] Les connaissances et compétences évaluées sont déclinées dans un tableau figurant dans les instructions du Bulletin officiel spécial n° 7 du 6 octobre 2011.

[2] L'exposé semble relever d'une forme orale imaginée et construite par l'institution scolaire pour elle-même, ce que le sociologue et philosophe Guy Vincent définit comme une « forme scolaire » dans l'ouvrage collectif "Recherches en Didactiques". *Les Cahiers Théodile*, mars 2012: 109-135.

[3] Vibert et Daunay la rattachent à la tradition rhétorique de la prélection et de l'explication de texte, alors même qu'elle pourrait par certains aspects être rapprochée du genre oral de la conférence décrit par Schneuwly.

[4] Nous proposons en annexe 1 le questionnaire de l'enquête adressée aux enseignants de l'Académie de Bordeaux.

[5] L'annexe 2 contient le questionnement qui a servi de guidage aux entretiens individuels.

Bibliographie :

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2010), *Bulletin officiel spécial* n° 9 du 30 septembre 2010, Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire. En ligne : http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2011), *Bulletin officiel spécial* n° 7 du 6 octobre 2011, Épreuves orales, obligatoire et de contrôle, de français-littérature en série littéraire, de français en séries économique et sociale et scientifique du baccalauréat général et dans toutes les séries du baccalauréat technologique, à compter de la session 2012 des épreuves anticipées.

En ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=57488

LAUDET, P. (2011), « Explication de texte littéraire : un exercice à revivifier », Ressources, http://media.eduscol.education.fr/ file/Francais/09/5/LyceeGT_Ressources_Francais_Explication_Laudet_182095.pdf

VIBERT, A. (2011), « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée », dans *Ressources pour le collège et le lycée*, Men/Dgesco/Igen. URL : http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/ intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf.

CHERVEL, A. (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris, Retz.

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

DE PIETRO, J.-F., FISHER, C., GAGNON, R. (2017), « L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques », *Recherches en didactique du français n°9*. Presses universitaires de Namur : 11-40.

SHAWKY-MILCENT, B. (2016), *La Lecture ça ne sert à rien. Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs.* Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Partage du savoir ».

CO n°675 : FABRIQUER ET TRADUIRE LA PRESCRIPTION PEDAGOGIQUE : L'EXEMPLE DU SCHEMA METROPOLITAIN DES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES DE LA METROPOLE DE LYON

Auteur.e.s : Joris CINTERO - Laboratoire ECP, Université Lyon 2, France

Résumé :

La loi de décentralisation du 13 Août 2004 oblige les départements français à « définir les principes de d'organisation des enseignements artistiques »[1] sur leur territoire. Investie des missions dévolues aux départements[2] depuis sa création en 2015, la métropole de Lyon se voit désormais tenue de produire un schéma « métropolitain » des enseignements artistiques définissant les critères de son intervention financière, ceci dans un double contexte de rétractation financière généralisée et d'affirmation d'une nouvelle compétence politique en matière de culture (enseignements artistiques et lecture publique).

Face à l'apparente contradiction métropolitaine entre volonté d'asseoir la légitimité de la métropole en matière culturelle et contrainte budgétaire, nous voulons analyser le processus de fabrication et de traduction du schéma métropolitain des enseignements artistiques qui a mené à l'adoption du texte final en décembre 2017 et son application le 1er Janvier 2018.

Cette communication présente donc l'analyse de la fabrication d'une prescription administrativo-pédagogique par une somme d'acteurs (agents métropolitains) situés à l'interface entre les décideurs politiques et les street-level bureaucrats (Lipsky, 1969) dans un domaine particulier, celui de l'enseignement spécialisé de la musique (Ganvert, 1999, Alten, 1995), entre 2015 et 2018.

Pour traiter notre objet, nous nous appuierons sur la sociologie de la traduction (Akrich, Callon & Latour, 2006 ; Callon, Lascoumes & Barthes 2001; Callon, 1986) ainsi que sur la sociologie pragmatique (Nachi, 2006).

Nos résultats se basent sur une thèse en cours et un corpus de 32 entretiens semi-directifs menés avec des fonctionnaires de la direction de la culture de la métropole de Lyon, des associations professionnelles, des élus locaux, des élus métropolitains, des directions d'établissements et des représentants de la formation professionnelle. Nous nous appuyons également sur un corpus d'archives (archives métropolitaines, rapports de stage, comptes rendus de réunions).

Nous verrons de quelle manière les agents de la métropole ont réussi à problématiser la situation de l'enseignement de la musique au niveau métropolitain de sorte à intéresser, enrôler puis mobiliser une somme d'acteurs hétérogènes (élus métropolitains, élus locaux, directions d'établissements, associations professionnelles, formateurs d'enseignants).

Cette communication sera donc l'occasion de montrer les objets-frontières (Star & Griesemer, 1989) constituant des zones d'achoppement axiologiquement favorables à l'action publique métropolitaine dans le domaine de l'enseignement spécialisé de la musique et à fortiori dans celui des enseignements artistiques.

[1] LOI n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales, Article 101.

[2] La métropole de Lyon est officiellement une collectivité à « statut particulier » exerçant sur son territoire à la fois les missions métropolitaines et départementales, on peut ainsi la considérer comme un département

Bibliographie :

Callon M. (1986), « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc », L'année sociologique (36), p. 169-208.

Callon M., Lascoumes P., Barthes Y. (2001), Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique, Paris : Seuil.

Halpern, C. (2014). Concertation/Deliberation/Négociation. In Dictionnaire des politiques publiques (Vol. 4e éd., p. 155-164). Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.).

Nachi, M., (2006), Introduction à la sociologie pragmatique, Paris : Armand Colin.

Star S.L., Griesemer J. (1989), "Institutionnal ecology, 'Translations', and Boundary objects: amateurs and professionals on Berkeley's museum of vertrebate zoologie", Social Studies of Science, 19(3): 387-420.d

CO n°681 : ENSEIGNANTS DE JUDO ET RECONFIGURATIONS DE L'ACTIVITE : ANALYSE QUANTITATIVE DES ATTENTES SUR LE PLAN DE LA FORMATION

Auteur.e.s : Celine AVENEL, Sylvie PÉREZ, Thérèse PÉREZ-ROUX - LIRDEF EA 3749, France

Résumé :

Dans le cadre de cette communication, nous présenterons les résultats d'une enquête par questionnaires réalisée auprès de 665 enseignants de judo sur l'ensemble du territoire national. Cette enquête se situe dans la lignée des travaux sur les enseignants d'EPS (Perez-Roux, 2004) et sur les enseignants du secondaire (Perez-Roux, 2015), sur le métier d'éducateur sportif (Bernardeau-Moreau et Collinet, 2009) et sur les enseignants de judo en France (Julhe, 2012 ; Brousse, 2005). Les logiques institutionnelles, ici fédérales, entrent en tension avec les pratiques et les systèmes de valeurs de ces enseignants. Ces rapports de force, auxquels s'ajoute une évolution des publics et des besoins locaux, confrontent ces enseignants à des logiques antinomiques et engagent chez eux une reconfiguration de leur activité. Le cadre théorique de cette enquête s'inscrit ainsi dans le champ des travaux sur les représentations sociales et professionnelles (Moscovici, 1961), les systèmes de valeurs en tant que fondement du rapport à l'activité (Forquin, 1994) et le rapport au travail, c'est-à-dire pour soi et à travers autrui dans les situations de travail (Dubar, 2000).

Cette enquête par questionnaires s'inscrit dans un dispositif global de recherche plus large engagé depuis 2014 et comprenant plusieurs enquêtes. Ce dispositif permet ainsi le croisement de données de type ethnographique, qualitatif (56 entretiens semi-directifs réalisés) et quantitatif (240 questionnaires dans une première phase) afin d'analyser les mouvements identitaires chez les enseignants de judo. Les phases précédentes ont mis en avant que la construction du rapport au travail chez ces enseignants s'inscrit dans différentes logiques, entre valeurs partagées et tensions de l'activité quotidienne (Perez-Roux et al. 2018, sous presse). Il s'agit pour nous de poursuivre ce travail d'analyse en plaçant à présent la focale sur les parcours et les besoins en formation

Dans cette deuxième phase du dispositif nos objectifs sont :

de poursuivre l'étude des reconfigurations de l'activité d'enseignant de judo au regard des évolutions sociétales et politiques, de créer un outil de systématisation pour recueillir des données quantitatives et analyser de façon longitudinale les évolutions de ce métier et améliorer l'analyse des caractéristiques socio-professionnelles et des systèmes de valeurs ; d'identifier les enjeux en termes de formation des enseignants et des formateurs.

Sur le plan méthodologique, le questionnaire a été élaboré, sur Sphinx Online, durant le premier semestre 2018 en collaboration avec la fédération de judo. Des tests ont été réalisés auprès d'un échantillon régional afin de retravailler la cohérence globale du questionnaire, la syntaxe des questions, puis la formulation et l'agencement des modalités. La passation en ligne a débuté en août 2018. Afin de toucher un maximum de répondants, les questionnaires étaient présentés et proposés lors de stages, puis plusieurs relances ont été faites par la fédération afin de d'augmenter l'échantillon. Le questionnaire composé de 86 questions ouvertes et fermées, et comprenant 178 modalités au total, est agencé en quatre parties : les caractéristiques de l'activité d'enseignement, le contexte d'exercice, la formation, le parcours personnel. Sur l'ensemble du territoire français, 665 répondants ont complété le questionnaire.

Nous sommes à ce jour en phase d'analyse statistique de ces résultats via Sphinx Online. Dans le cadre de cette communication, nous nous focaliserons sur les réponses portant sur la formation des enseignants de judo. En effet, de notre collaboration avec la fédération est née la perspective

d'identification des enjeux, points de tensions et besoins en termes de formation. Nos résultats viseront à permettre l'élaboration de recommandations pour une meilleure prise en compte des caractéristiques de ce groupe professionnel dans les parcours de formation initiale et continue.

Bibliographie :

Brousse, M. (2005). Les racines du judo français : histoire d'une culture sportive. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.

Bernardeau-Moreau, D. et Collinet, C. (2009). Les éducateurs sportifs en France depuis 1945. Presses universitaires de Rennes.

Dubar C. (2000). La crise des identités. L'interprétation d'une mutation, Paris, PUF, Le lien social.

Forquin, J-C. (1994). Valeurs. Dans P. Champy et C. Eteve (dir.), Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (p. 1025-1029). Paris : Nathan.

Julhe, S. (2012). Le judo et l'enfant. Regards et pratiques d'enseignants, Staps, 96-97, 121-137.

Moscovici, S. (1961). La psychanalyse, son image et son public. Paris : PUF.

Perez-Roux, T. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières, Staps, 63 (1), 75-88.

Perez-Roux, T. et Lanéelle, X. (2015). Pluralité des ressources pour l'action dans les processus de transition formation-emploi chez les enseignants du secondaire. Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle, 48 (4), 17-42.

Perez-Roux, T., Perez, S., Gabriel, P., Papet, J. et Cassignol, F. (2018, sous presse). Rapport au travail des enseignants de judo en France : entre valeurs défendues et tensions inhérentes à l'activité, @ctivités.

CO n°682 : PLACE DES PROCESSUS EVALUATIFS SCOLAIRES DANS LA (RE)PRODUCTION DES RAPPORTS SOCIAUX DE CLASSE, DE SEXE ET D'ETHNICITE

Auteur.e.s : Didier CHAVRIER - Université de Lyon, France

Résumé :

L'évaluation peut être appréhendée comme le fait d'« examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision » (De Ketele, 1980) ou encore « l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un (ou à plusieurs) critère(s) » (Noizet et Caverni, 1978). Par ces définitions nous comprenons que l'évaluation constitue un jugement de valeur pouvant être présent dans chaque action pédagogique du système scolaire. Or nous devons nous rappeler que « toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel » (Bourdieu & Passeron, 1970). L'évaluation contribuerait-elle dès lors à l'imposition d'un arbitraire culturel ? Participerait-elle en ce sens à la (re)production des rapports sociaux de sexe, de classe et d'éthnicité ? Concourrait-elle en outre à la coextensivité des rapports sociaux (Kergoat, 2011) ?

Afin de pouvoir apporter des éléments de réponse aux questions avancées, les pratiques évaluatives de 12 enseignant·e·s stagiaires auprès de 1022 collégien·ne·s ont été analysées. Plus particulièrement cette étude a été menée en Education Physique et Sportive (EPS), une « discipline exerçant une action normative à l'égard du corps dont les valeurs dépendent du contexte culturel, idéologique et politique » (Le Pogam, 1995) et qui notamment demeure « une matière où les différences d'ordre biologique ont un tel caractère d'évidence qu'elles permettent d'occulter, dans la plupart des cas, la dimension socialement construite des inégalités de réussite entre garçons et filles » (Combaz & Hoibian, 2008).

Ainsi l'analyse de 5000 jugements sommatifs réalisés en EPS, et consacrés par les notes attribuées, laissent apparaître une prégnance du sexe d'état civil, des professions et catégories socio-professionnelles mais également de la dimension éthnique perçue par les enseignant·e·s stagiaires. Les moyennes et les écarts types obtenus par les élèves révèlent la construction de différences structurant des rapports sociaux de sexe, de classe et d'éthnicité qui n'apparaissent d'ailleurs pas exclusifs. Ces rapports se co-construisent et se renforcent mutuellement.

Par les évaluations effectuées, nous assistons à la transformation et la légitimation de jugements sociaux en verdicts scolaires. Dès lors, plus que jamais, « le risque est de tenir un discours de pouvoir sous les dehors d'un discours d'aide, de réduire l'évalué à sa merci en lui imposant à la fois des normes arbitraires de développement et des formes arbitraires de son contrôle » (Hadji, 2012).

Bibliographie :

Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris : Les éditions de Minuit.

Combaz, G. et Hoibian, O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe. L'exemple de l'éducation physique et sportive. *Travail, genre et sociétés, 20,* 129-150.

De Ketele, J.M. (1980). *Observer pour éduquer.* Berne : Lang.

Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?*. Bruxelles : De Boeck.

Kergoat, D. (2011). Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux. Dans E. Dorlin (dir.), *Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination.* Paris : PUF.

Le Pogam, Y. (1995). Images symboliques du corps et du sport en éducation physique et paradigmes sociologiques. *Trema, 8,* 35- 50.

Noizet, G. et Caverni, J.P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire.* Paris : PUF.

CO n°683 : LE RAPPORT A L'ECRITURE D'ELEVES A L'ENTREE DU COLLEGE : COMPARAISON DE DEUX DISCIPLINES SCOLAIRES

Auteur.e.s : Maurice NIWESE (1), Denise ORANGE RAVACHOL (2), Séverine PERRON (1) - (1)Laboratoire Éducation-Cultures-Société, France, (2)Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille, THEODILE, France, (1)Lab-3D, France

Résumé :

Les écrits en sciences sont présents au sein des programmes scolaires français et notamment dans ceux concernant le collège (élèves âgés de 11 à 15 ans). Ils font partie des compétences transversales

que les élèves doivent travailler et « acquérir » tout au long des cycles 3 et 4 (MEN, 2008, 2015). Par ailleurs, certains travaux de recherche s'intéressant aux pratiques de l'oral et de l'écrit en sciences ont mis en évidence le rôle que peuvent jouer les écrits, particulièrement, dans la structuration des savoirs conceptuels (Schneeberger et Verin, 2009 ; Jaubert, 2007). Il apparait, donc, important de s'intéresser à l'écriture des élèves en classe de sciences. À ce titre, la présente communication cherche à comparer le rapport à l'écriture d'élèves à l'entrée du collège, en français et en sciences de la vie et de la Terre (SVT).

Cette étude s'inscrit au sein d'un projet de recherche interdisciplinaire, le projet ECRICOL[1] (ANR, 2016-2020) qui allie notamment la didactique du français et la didactique des sciences de la vie et de la Terre (SVT). Ce projet vise à identifier les compétences et les difficultés des élèves en matière d'écriture à l'entrée en sixième, dans deux disciplines scolaires (le français et les SVT) en vue notamment de concevoir des dispositifs et des outils pédagogiques adaptés à leurs besoins réels.

Notre cadre de référence repose principalement sur le construit de compétence scripturale. Nous considérons comme d'autres auteurs que l'écriture est une activité complexe (Fayol, 2007 ; Fayol et Schneuwly, 1987 ; Swain, 1995) qui mobilise à la fois des savoirs, des savoir-faire textuels, des savoir-graphier, des savoirs sémiotiques, mais aussi les représentations que les élèves en ont. La compétence scripturale (Dabène, 1991), est abordée ici en termes de système pour prendre en compte tant les savoirs au sens large que le rapport à l'écriture des élèves. Ce rapport à l'écriture reprend et complète ce qu'on appelle les représentations (Barré-De Miniac, 2000, 2002 ; Chartrand et Blaser, 2008 ; Chartrand et Prince, 2009 ; Colin, 2014), en interrogeant les relations entre le rapport à l'écriture dans ses différentes dimensions (affective, conceptuelle, axiologique et praxéologique) et les savoirs et savoir-faire en développement.

Notre recherche de nature descriptive à visée explicative porte sur une partie de l'échantillon du projet ECRICOL. Ce dernier est expérimenté auprès de quelques 800 élèves issus de 30 classes appartenant à 20 collèges de milieux socioéconomiques contrastés (milieu urbain, semi-urbain, milieu rural), dont des collèges de zones d'éducation prioritaire (REP et REP+) dans les académies de Bordeaux, d'Orléans, de Créteil et de Lille.

Trois types d'instrumentation sont utilisés : des entrevues semi-dirigées, des questionnaires et les productions écrites des élèves (un texte narratif en français et un texte explicatif en SVT). L'ensemble des données est analysé avec une grille construite a priori à partir du cadre de référence.

Nous exposerons et discuterons, lors de la présente communication, les premiers résultats de cette étude. Le rapport à l'écriture des élèves est-il différent suivant les disciplines scolaires ? Existe-t-il un lien entre certaines variables socioéconomiques et/ou les difficultés rencontrées par les élèves vis-à-vis de l'écriture et les différences observées concernant le rapport à l'écriture entre le français et les SVT ?

Cette étude comparative du rapport à l'écriture, d'élèves en classe de 6ème, pourrait apporter aux enseignants des deux disciplines une vision moins globale de leurs élèves quant à l'écriture. En outre, elle donnerait la possibilité aux enseignants de s'appuyer sur certains éléments appartenant aux quatre dimensions du rapport à l'écriture (cités précédemment) pour faire évoluer leur pratiques d'enseignement et l'apprentissage des élèves.

[1] Le texte ci-dessous est emprunté à la présentation du projet ECRICOL rédigée par Maurice Niwese.

Bibliographie :

Barré-De Miniac, C. (2000). Le rapport à l'écriture. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Barré-De Miniac, C. (2002). « Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant ». Éduquer, 2(3).

Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université. Namur : Presses universitaires de Namur.

Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). « La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois ». Canadian Journal of Education, 32(2), 317-343.

Colin, D. (2014). Analyse des pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques. Analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6e. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université d'Orléans, Orléans.

Dabène, M. (1991). « Un modèle didactique de la compétence scripturale ». Repères, 41, 9-22.

Fayol, M. (2007). « L'approche fonctionnelle de la production verbale écrite. Où en sommes- nous? » In M. Kail, M. Hickmann & M. Fayol (Eds.), Apprentissage des langues premières et secondes. Paris : CNRS.

Fayol, M. et Schneuwly, B. (1987). « La mise en texte et ses problèmes ». In J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian & B. Schneuwly (Eds), Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits (pp. 223-240). Bruxelles : De Boeck.

Jaubert, M (2007), Langage et construction de savoirs à l'école : un exemple en sciences, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.

Schneeberger, P. et Vérin, A. (2009). Ed., Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences. Lyon : INRP.

CO n°696 : QUESTIONNER LES CROYANCES, LES ATTITUDES ET LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTES LORS DES ACTIVITES SCIENTIFIQUES A LA MATERNELLE

Auteur.e.s : Christelle ROBERT-MAZAYE, Johanne APRIL, Sandrine TURCOTTE, Catherine LANARIS - Université du Québec en Outaouais, Canada

Résumé :

Quand on évoque l'introduction des sciences et technologie à la maternelle, plusieurs considérations sont mises de l'avant. Pour certains, il s'agit d'éveiller des vocations pour former une relève scientifique rare, pour d'autres de soutenir le développement de l'enfant en lui faisant découvrir le monde, pour d'autres encore, c'est tout cela à la fois. Au Québec, le programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ - MEQ, 2001) insiste, par exemple, sur le fait que «l'apprentissage de la science et de la technologie est essentiel pour comprendre le monde dans lequel nous vivons et pour s'y adapter» (p. 146); ce qui constitue l'un des apprentissages spécifiques de la maternelle. Ainsi, en s'appuyant sur la curiosité naturelle que les enfants manifestent pour le monde, la pratique scientifique aiderait, non seulement à stimuler les enfants sur le plan intellectuel en leur permettant de développer une pensée autonome, critique et créative, mais favoriserait également l'exploration

et compréhension de l'environnement (Coquidé-Gantor & Giordan, 2002). Mais pour bénéficier de ces nombreux avantages, les enfants doivent recevoir un accompagnement adapté de leurs enseignants et enseignantes, qui les placent directement au cœur de l'action (Astolfi et al., 1998; Martinand, 1992), selon les principes d'un enseignement basé sur l'investigation (Turcotte, 2012). Or, plusieurs obstacles peuvent apparaître ici et conduite les enseignants et les enseignantes à adopter des choix qui ne seraient pas cohérents avec les principes didactiques des sciences et technologie ou qui iraient à l'encontre de l'approche socio-constructiviste prônée par le PFÉQ. C'est le cas par exemple de craintes en lien avec la gestion de la classe, considérant qu'une approche centrée sur l'enfant peut faire redouter un risque de désorganisation de la classe (Lanaris et al., 2012). De la même manière, le faible sentiment de compétence des enseignants et enseignantes quand il est question de sciences peut nuire à leur pratique, considérant les doutes qui sont régulièrement manifestés à cet égard, alors même que des activités scientifiques sont réalisées dans les classes « sans le savoir ».

Face à l'absence de données sur cette question au Québec, nous menons actuellement une recherche essentiellement descriptive et exploratoire visant à documenter et décrire en profondeur les pratiques enseignantes mises en œuvre lors d'activités scientifiques dans le contexte de l'éducation préscolaire. La présente communication sera ainsi l'occasion de présenter les données récoltées auprès de 27 enseignantes de maternelle en croisant les résultats issus du Preschool Teachers' Attitudes and Beliefs Toward Science Teaching questionnaire (P-TABS, Maier et al., 2013) qui vise à questionner et analyser les attitudes et croyances des enseignantes participantes en lien avec les activités de sciences à la maternelle selon trois facteurs (i.e., confort de l'enseignante, bénéfices pour l'enfant, défis rencontrés), avec des observations réalisées en classe à l'aide du Classroom Assessment Scoring System (Pianta et al., 2008) dont l'objectif est d'évaluer les actions posées par les enseignantes en mettant l'accent sur la qualité des interactions enseignant-élèves et en se centrant sur trois domaines : le soutien émotionnel, le soutien à l'apprentissage et l'organisation de la classe. Parmi les résultats les plus pertinents, nous nous attarderons en particulier sur un résultat intéressant. En effet, alors que les enseignantes indiquent clairement leur malaise et leurs limites quand il est question de pratiquer des sciences avec leurs élèves, les observations révèlent un meilleur soutien aux apprentissages lorsqu'elles pratiquent spécifiquement des activités scientifiques avec leur classe.

Bibliographie :

Astolfi, J.-P., Peterfalvi, B & Vérin, A. (1998). *Comment les enfants apprennent les sciences ?* Paris, France : Retz.

Coquidé-Cantor, M, & Giorgan, A. (2002). *L'enseignement scientifique à l'École Maternelle*. Nice, France : Delagrave.

Martinand, J.-L. (1992). *Enseignement et apprentissage de la modélisation en sciences*. Paris, France : INRP.

CO n°697 : PILOTER A DISTANCE PAR LA GESTION : REGARD SUR LA POLITISATION D'UNE POLITIQUE EDUCATIVE PAR DES CADRES INTERMEDIAIRES

Auteur.e.s : Manon PESLE - Université Jean Monnet, France

Résumé :

Cette proposition de communication propose une analyse centrée sur les fonctionnaires d'une métropole, « ces petits bureaucrates » (Weller, 2006), qui coordonnent et organisent des dispositifs socio-éducatifs, à l'aide d'instruments et de procédures de gestion. Au travers de ces dispositifs, la technologie de gestion vise à gouverner l'action mise en œuvre dans les quartiers socio-économiquement pauvres de la métropole par les fonctionnaires communaux et les travailleurs sociaux embauchés pour accompagner les familles et les enfants.

A l'heure où les collectivités locales s'érigent comme des acteurs légitimes dans le champ de l'éducation hors scolaire (Laforets, 2016; Pesle, 2016), la communication analyse la manière dont la gestion des dispositifs par les collectivités, ici une métropole, devient progressivement une fin politique en soi. L'analyse porte alors sur l'action de ceux qui coordonnent et pilotent, ces « planneurs » (Dujarier, 2015) qui organisent et planifient l'action à distance des familles et des enfants, alors qu'ils n'ont pas forcement conscience de participer à la définition de l'action éducative métropolitaine.

À l'appui d'une longue période d'observation participante au cœur du travail ordinaire de ces cadres dans un service d'une métropole française pendant trois années, il s'agit de comprendre, en s'appuyant sur leur sens pratique, comment leur manière d'élaborer et d'investir ces dispositifs leur permet de s'aménager une place légitime dans l'institution et auprès des acteurs opérationnels (Boussard, 2005). Le travail quotidien de ces cadres, que constitue leur rapport au travail et à l'emploi ainsi que leurs conditions de travail, s'inscrit dans un système institutionnel et administratif qui encadre et encourage l'activité rationalisée de ces hauts fonctionnaires locaux (Alcaras, Marrel, Marchand, & Nonjon, 2016). Loin des passions politiques et politiciennes, encadrés par une institution bureaucratique et à distance des travailleurs opérationnels et des populations que ces dispositifs visent à gouverner, les cadres métropolitains se pensent donc d'abord comme des spécialistes neutres et éclairés. Ils n'ont alors pas conscience de leur inscription dans des rapports sociaux de domination et des effets politiques et structurants de ces dispositifs de gestion sur l'action publique locale (Arnaud, Bart, Pasquier, & Collectif, 2007). Pourtant, ils participent activement en pilotant ces dispositifs et en s'appuyant sur leur propre éthique et subjectivité, à véhiculer une vision du monde et un sens politique dans les quartiers précarisés. La vision politisée de l'éducation promeut alors des notions d'efficacité de la prise en charge, de capabilité des enfants et des familles et une action individualisée.

Bibliographie :

Alcaras, J.-R., Marrel, G., Marchand, C., & Nonjon, M. (2016). La conversion managériale des hauts fonctionnaires : un mythe utile pour l'Etat Social local français ? *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 82(1), 203-221. https://doi.org/10.3917/risa.821.0203

Arnaud, L., Bart, C. L., Pasquier, R., & Collectif. (2007). *Idéologies et action publique territoriale ? : La politique change-t-elle encore les politiques ?* Presses Universitaires de Rennes.

Boussard, V. (2005). *Au nom de la norme : les dispositifs de gestion entre normes organisationnelles et normes professionnelles*. Paris: L'Harmattan.

Dujarier, M.-A. (2015). *Le management désincarné. Enquête sur les nouveaux cadres du travail*. Paris: La Découverte.

Laforets, V. (2016). *L'éducatif local : les usages politiques du temps libre des enfants*. Université Grenoble Alpes. Consulté à l'adresse http://www.theses.fr/2016GREAH006

Pesle, M. (2016). *La petite fabrique de l'action éducative : ethnographie métropolitain*e. Université Grenoble Alpes. Consulté à l'adresse http://www.theses.fr/2016GREAH007

Weller, J.-M. (2006). Le travail administratif des petits bureaucrates : enjeux et transformations. In F. Dreyfus & J.-M. Eymeri, *Science politique de l'administration. Une approche comparative* (p. 253-268). Economica. Consulté à l'adresse https://hal-enpc.archives-ouvertes.fr/hal-00851855/

CO n°703 : QUELS ESPACES DE PRATIQUES DES JEUX DANGEREUX A L'ECOLE PRIMAIRE ?

Auteur.e.s : Mickaël VIGNE, Thiibaut HÉBERT - RECIFES (EA 4520), France

Résumé :

Depuis une trentaine d'année la littérature internationale permet de cerner le caractère polysémique des violences scolaires. Parmi les différents types de violence identifiés dans ces études (harcèlement, vols, racket, brimades, ou encore bagarres...), les jeux dangereux paraissent cependant moins au cœur des préoccupations si l'on en juge le nombre de publications en sciences sociales. Pourtant les conséquences de ces pratiques peuvent s'avérer désastreuses sur les enfants et les adolescents (Romano, 2012 ; Vigne, 2015). Ainsi le jeu dangereux relève « de modalités et de logiques particulières où l'usage du corps, aléatoire, radical et provocant, n'est pas sans risque pour l'intégrité physique, psychologique et sociale des jeunes individus » (Bour, 2007, p. 631).

Par conséquent, la problématique des jeux dangereux à l'école doit faire l'objet de réflexions plus poussées pour une meilleure gestion du climat scolaire. Autrement dit, la hausse du nombre de pratiquants conjuguée à la méconnaissance des professionnels de l'école de ce concept mérite que l'on s'attarde sur ce phénomène.

Par ailleurs, depuis les années 1970, les travaux en psychologie de l'environnement questionnent l'impact de l'espace ou de l'action spatiale sur nos comportements avec pour idée centrale que les lieux dans lesquels nous vivons et travaillons ne sont pas de « simples décors » (Moser, 2009). Dans cette relation de l'Homme à l'environnement, l'école peut faire figure d'un lieu exemplaire pour expliquer et comprendre un certain nombre de comportements déviants chez les jeunes. Pour illustration, certains espaces sont plus propices aux violences (Farrington, 1993 ; Debarbieux, 2004) et davantage anxiogènes pour les élèves.

C'est pourquoi l'objet de cette communication est d'observer où les élèves pratiquent les jeux dangereux à l'école primaire. Autrement dit, il s'agit de questionner l'aménagement des espaces dans une quête de prévention des jeux dangereux et plus largement des violences scolaires.

Pour ce faire, nous avons réalisé une enquête quantitative auprès de 2810 élèves issus de 63 écoles élémentaires, âgés de 8 à 11 ans.

Les résultats ont révélé en premier lieu que les espaces surveillés (la cour de récréation et la cantine) sont davantage privilégiés par les élèves pour pratiquer ces jeux. En second lieu, nous constatons l'existence d'espaces parallèles au sein des écoles permettant l'expression de différents types de jeu.

Des espaces de « planque » au sein des toilettes permettent davantage l'expression de jeux d'agression contraints (harcèlement), des « territoires refuges » au sein des cantines favorisent les jeux d'apnée et des espaces interstitiels (lieux de déplacement) tels que la cour de récréation et les couloirs renvoient à des jeux d'agression contraints.

Les tendances énoncées ici appellent à une réflexion sur les espaces scolaires en intégrant les besoins de formation d'enseignants sur les questions de surveillance, de prévention et de gestion des conduites à risque, et plus globalement de santé et bien-être des élèves.

Bibliographie :

Bour, Y. (2007). « Jeux dangereux » entre adolescents. Culture juvénile, institution scolaire et société du risque, Ethnologie française, 37(4), 631-637.

Debarbieux, E. (2004). Les enquêtes de victimation en milieu scolaire : leçons critiques et innovations méthodologiques. Déviance et Société, 28(3), 317-333.

Farrington, D.-P. (1993). Understanding and Preventing Bullying. Crime and Justice, 17, 381-458.

Moser, G. (2009). Psychologie environnementale. Les relations homme-environnement, Bruxelles : De Boeck.

Romano, H. (2012). L'enfant et les jeux dangereux. Paris : Ed. Dunod.

CO n°704 : REFLEXION EPISTEMOLOGIQUE ET SEMIOTIQUE DANS UNE PERSPECTIVE DIDACTIQUE D'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DU CONCEPT DE LIAISON CHIMIQUE

Auteur.e.s : Isabelle KERMEN - Université d'Artois-LDAR (EA 4434), France

Résumé :

Cette étude exploratoire expose un questionnement général, quelques éléments méthodologiques et un début de résultats. La notion de liaison chimique centrale en chimie est introduite explicitement dans le programme de la classe de première en France. Les difficultés d'apprentissage du concept sont connues : liaison ionique comprise comme partage d'électrons (Barker & Millar, 2000; Taber & Coll, 2002), formulations anthropomorphiques (Taber & Coll, 2002) ou téléologiques (Talanquer, 2013), mécompréhension des signes symboliques (Cokelez & Dumon, 2005; Luxford & Bretz, 2013). Deux difficultés conceptuelles sont notables : être capable d'aller au-delà du trait, représentation symbolique de la liaison covalente ; comprendre que bien qu'elle n'ait pas de représentation, la liaison ionique relève d'une même origine physique que la liaison covalente. Adoptant un point de vue sémiotique, nous interrogeons la conceptualisation possible de la liaison chimique en classe de première à partir des mots et des représentations utilisés, et de façon corollaire, l'usage des modèles et des concepts à travers les représentations et les termes usuels.

Quelles que soient les théories sémiotiques, un signe ou représentation sémiotique est quelque chose qui évoque ou remplace quelque chose d'autre (Duval, 2006). Selon Peirce pour le sujet il s'établit une relation sémiotique triadique, entre le signe (qui relève de la perception), l'objet (matériel ou conceptuel) auquel il se rapporte, et l'interprétant qui est la signification que le signe produit dans l'esprit du sujet. Le signe chimique, lié à l'objet par une relation de référence ou désignation (Duval, 2006), véhicule un sens bien précis. Il est souhaitable pour l'enseignement de la chimie que l'interprétant qui nait dans l'esprit de chaque individu soit proche du sens attendu.

L'étude conduite porte sur des chapitres extraits de 7 manuels de première S, sur les thèmes a) molécules, liaison covalente et leurs représentations, b) solides ioniques, cohésion et représentations, c) dissolution de solides ioniques dans l'eau et représentations. Les définitions et explications collectées ont été catégorisées selon les mots utilisés pour déterminer si elles sont à caractère téléologique, si elles relèvent du fonctionnement d'un modèle ou sont d'une autre nature. Dans les représentations recensées sont recherchées la mention d'une distinction explicite (exigence épistémologique pour Duval, 2006) ou non entre le signe et l'objet représenté, la mention de l'interprétant ou non. Enfin dans le cas de la dissolution des solides ioniques, les types de description fournies, en termes de réalité perçue ou de réalité idéalisée (Auteur), sont relevés et mis en relation avec la nature des interprétations (issues d'un modèle macroscopique ou d'un modèle microscopique) et représentations proposées.

Le trait figurant dans les formules développées des molécules symbolise la liaison covalente dans 3 manuels et le doublet liant d'électrons dans les 4 autres, entrainant un conflit d'interprétation. Concernant la liaison ionique (terme utilisé dans un seul manuel), tous les manuels mentionnent les interactions électrostatiques entre ions dans les solides, sans relever l'absence de symbolisation de cette notion. Les tiges des représentations matérielles des solides n'ont pas de signification sémiotique comme dans les représentations utilisées pour les molécules où elles figurent les liaisons, ce qui n'est pas mentionné. La dissolution des solides ioniques est peu décrite (2 manuels). Son interprétation à l'échelle moléculaire comporte des termes macroscopiques sans que les liens entre niveaux microscopique et macroscopique soient explicites. Certaines formulations à caractère téléologique ne permettent pas de comprendre qu'il s'agit de la mise en fonctionnement de modèles.
Ces analyses sous l'angle sémiotique et épistémologique pourraient nourrir des formations d'enseignants pour amorcer une autre conceptualisation.

Bibliographie :

Barker, V., & Millar, R. (2000). Students' reasoning about basic chemical thermodynamics and chemical bonding: what changes occur during a context-based post-16 chemistry course? International Journal of Science Education, 22(11), 1171-1200. https://doi.org/10.1080/09500690050166742

Cokelez, A., & Dumon, A. (2005). La liaison chimique : du savoir de référence au savoir appris au lycée. Bulletin de l'union des physiciens, 99(877-878), 1011-1023.

Duval, R. (2006). Quelle sémiotique pour l'analyse de l'activité et des productions mathématiques? Revista Latinoamericana de Investigacion en Matematica Educativa, (Nùmero especial), 45-81.

Luxford, C. J., & Bretz, S. L. (2013). Moving beyond definitions: what student-generated models reveal about their understanding of covalent bonding and ionic bonding. Chem. Educ. Res. Pract., 14(2), 214-222. https://doi.org/10.1039/C3RP20154F

Taber, K. S., & Coll, R. K. (2002). Bonding. In J. K. Gilbert, O. De Jong, R. Justi, D. F. Treagust, & J. H. Driel (Éd.), Chemical Education: Towards Research-based Practice (p. 213-234). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Talanquer, V. (2013). When Atoms Want. Journal of Chemical Education, 90(11), 1419-1424. https://doi.org/10.1021/ed400311x

CO n°707 : GLISSEMENTS EPISTEMOLOGIQUES EN L'ENSEIGNEMENT EXPERIMENTAL CHEZ LES FUTURS ENSEIGNANTS MAROCAINS

Auteur.e.s : Sophia BOUZIT (1), Anouar ALAMI (1), Sabah SELMAOUI (2), Boujemàa AGORRAM (2) - (1)Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Faculté des sciences Dhar Al Mahraz, Maroc, (2)Université Cadi Ayad, Ecole Normale Supérieure, Maroc

Résumé :

Introduction

Les récentes recherches épistémologiques de la science ont révélé un certain nombre d'obstacles épistémologiques qui se mettent à l'encontre de l'élaboration d'une science plus exacte et objective. Ces obstacles et glissements épistémologiques révélés même chez certains chercheurs scientifiques, sont susceptibles d'affecter la culture scientifique de l'enseignant, Il est donc fort probable que ces obstacles soient véhiculés aux élèves à travers l'enseignement scientifique bien que certains peuvent être spontanés.

Comme domaine de contenu de recherche, nous nous sommes limités à l'étude de la pratique expérimentale scolaire vu l'importance que représente l'expérimental en ce qui concerne la construction et l'acquisition de la pensée scientifique et vu la négligence qu'il subit de la part de la recherche didactique en plus du terrain prospère que ce domaine représente vu sa sensibilité et son affectabilité vis à vis des glissements épistémologiques.

Nous avons, d'abord, procédé par dévoiler certains glissements épistémologiques qui imprégnent notre enseignement scientifique, pour ensuite proposer des stratégies pédagogiques adéquates visant la réctification de ces glissements au cours de la formation à l'enseignement scientifique expérimental.

Notre problématique de recherche s'énnonce comme suit : Existe-il des glissements épistémologiques dans la culture et la pratique expérimentales des élèves professeurs ? Si oui, en quoi consiste ces glissement et quelles peuvent être les stratégies de formation pédagogique pour les réctifier ?

Elèments de la méthodologie et de la discussion des résultats

C'est une recherche descriptive de type exploratoire qui débouche sur une conception de stratégies. Nous avons procédé, selon les exigences du sujet, par trois processus successifs : Récolte d'informations et d'opinions, analyse de contenu et interprétations épistémologiques, induction/déduction de stratégies didactiques de formation.

L'outillage de recherche consiste en un questionnaire semi ouvert qui vise à faire émerger des glissements épistémologiques dans la pratique expérimentale chez un échantillon formé par une classe d'élèves professeurs scientifiques.

Nous nous sommes limités aux glissements épistémologiques souvent dévoilés et possédant une certaine validité scientifique. ces glissement concernent essentiellement les courants de pensée suivants : le positivisme, l'empirisme et l'inductivisme.

Selon les données de la discussion des résultats de la recherche et à la lumière des acquisitions récentes en didactique des sciences, nous nous sommes engagés dans un processus de conception de stratégies, de méthodes et de techniques pédagogiques visant une réctification et un redressement de ces glissements dans une vision plus rationnaliste et constructiviste.

Bibliographie :

Bachelard Gaston. "Le nouvel esprit scientifique". Edition Vrin, 1934 / "La formation de l'esprit scientifique". Edition Vrin, 1938

Chalmers Alan. "Qu'est ce que la science ?". Edition La découverte, 1990

Popper Karl. "La logique de la découverte scientifique". Edition Payot, 2007

Bernard Claude. "Introduction à la médecine expérimentale". Edition Flammarion, 1865 / "Principes de médecine expérimentale". Edition PUF, 2008

Giordan André. "Une didactique pour les sciences expérimentales". Edition Belin, 1999

Astolfi Jean Pierre et al. "Didactique des sciences". Edition Que sais-je ?, 1989 / "Quelle éducation scientifique pour quelle société ?" Edition PUF, 1978

Cariou J-Y. Thèse : "Former l'esprit scientifique en privilégiant l'initiative des élèves dans une démarche s'appuyant sur l'epistémologie et l'histoire des sciences". Université de Genève, 2009

Coquidé Marilyne. Mémoire d'ahabilitation à diriger des recherches : "Le rapport expérimental au vivant". Université Paris Sud, Juin 2000

Désautel Jacques et al. "Enseigner et apprendre les sciences : représentations sociales de futurs enseignants et enseignantes". Revue Didaskalia N°10, 1997

CO n°715 : DIVERSITE DE RAPPORTS AU SAVOIR D'UN MEME GROUPE-CLASSE D'ELEVES FINISSANTS AU SECONDAIRE

Auteur.e.s : Annie MALO - Université de Montréal, Canada

Résumé :

La réussite scolaire est un enjeu d'actualité au Québec comme ailleurs (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017; Nations Unies, 2015). Tout en ayant pour visée de soutenir la réussite éducative, il n'en demeure pas moins que les indicateurs toujours utilisés, tel que le taux de diplomation, concernent plus spécifiquement la réussite scolaire et la performance aux épreuves ministérielles et, à cet égard, des écarts perdurent entre différentes populations d'élèves (garçons/filles, milieux favorisés/défavorisés, élèves issus de l'immigration, etc.). Le concept de rapport au savoir a été développé en France afin de comprendre, au-delà des déterminismes sociaux et économiques, le phénomène de réussite et de l'échec scolaires en prenant en compte l'histoire de l'élève et la confrontation entre des modes de socialisation et des univers de pratiques différents (école, famille, communauté) (Rochex, 2004). En ce sens, des recherches ont documenté le rapport au savoir d'élèves d'un même groupe social et ont montré que la réussite ou l'échec scolaire n'est pas que conditionné par l'origine sociale ou culturelle (Charlot, 1997; Lafortune, 2012). Par contre, et c'est l'objectif de la présente recherche, le rapport au savoir est encore peu documenté sous l'angle de la mise en présence du rapport au savoir de différents élèves dans un même groupe. Au-delà de l'histoire familiale, en quoi l'histoire scolaire influence le rapport au savoir des élèves? Comment les interactions au sein d'un même groupe peuvent l'influencer? Pour répondre à cette question, un entretien semi-directif a été réalisé avec dix élèves volontaires d'un groupe de sciences de 5e secondaire. L'analyse de contenu, réalisée à l'aide du logiciel QDA-Miner, s'est portée sur trois dimensions du rapport au savoir des élèves : le rapport à l'école, le rapport à l'apprendre et rapport

au savoir proprement dit (Charlot, Bautier et Rochex, 1992). Les résultats montrent la singularité du rapport au savoir des élèves dans un contexte où la plupart d'entre eux ont réalisé toute leur scolarité à la même école secondaire. Tous les élèves finissants participant à la recherche sont en réussite scolaire et la logique de cheminement (Bautier, Charlot et Rochex, 2000) domine dans leur discours. Toutefois, les propos recueillis dénotent une diversité en ce qui concerne le rapport à l'école, le rapport à l'apprendre et le rapport au savoir. Par exemple, en ce qui concerne le rapport à l'apprendre, les propos des élèves finissants convergent autour des comportements typiques du contexte d'apprentissage traditionnel, tels qu'écouter, poser des questions, se préparer à l'examen, mais certains dénotent d'un rapport à l'apprendre plus actif, tels que se poser des questions. Ainsi, cette diversité dans les propos laisse entrevoir le potentiel des interactions de classe pour enrichir le rapport au savoir des élèves d'un même groupe.

Bibliographie :

Bautier, É., Charlot, B. et Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissage et métier de l'élève: le rapport au savoir. Dans A. Van Zanten (dir.), L'école, l'état des savoirs (p. 179-188). Paris, France: La Découverte.

Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir, éléments pour une théorie. Paris, France : Anthropos.

Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1992). École et savoir dans les banlieues et ailleurs. Paris, France : Armand Colin.

Lafortune, G. (2012). Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal. (Thèse de doctorat inédite), Université de Montréal.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). Politique de la réussite éducative. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

www.education.gouv.qc.ca/.../politiques.../politique_reussite_educative_10juillet_F_1....

Nations Unies. (2015). Éducation 2030 : déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en oevure de l'Objectif de développement durable 4. Paris, France. unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656f.pdf

Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. Pratiques psychologiques, 10(2), 93-106.

CO n°716 : CONCEVOIR UN DISPOSITIF TRANSFORMATIF AU SERVICE DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENTRAINEURS EXPERTS

Auteur.e.s : Julie K/BIDY (1), Guillaume ESCALIÉ (2) - (1)Doctorante, France, (2)Maître de Conférence, France

Résumé :

Cette proposition de communication rend compte d'une étude qui s'attache en premier lieu à analyser, dans une visée compréhensive, les dynamiques interactives entraîneurs-athlètes à partir d'un programme de recherche en anthropologie culturaliste (Bertone & Chaliès, 2015). Jamais exploité pour examiner les situations d'entraînement sportif, ce cadre parait néanmoins heuristique pour analyser les dynamiques interactives entraîneurs-athlètes car il permet (i) de conceptualiser les significations que les acteurs associent aux expériences qu'ils vivent et (ii) d'apprécier les accords de significations entre les acteurs.

Réalisée en collaboration avec les pôles France Relève de Badminton, les données ont été recueillies avec des badistes de Haut Niveau et des entraîneurs reconnus comme experts (Côté & al., 2013) à partir de séances d'entraînement individuelles et d'entretien d'auto-confrontation (EAC dans la suite du texte). Les premiers résultats ont mis en relief des moments de désaccords ou de mésinterprétations entre l'entraîneur et l'athlète desservant l'objectif d'optimisation de la performance poursuivi.

C'est pourquoi, dans un second temps, un dispositif méthodologique à visée transformative a été construit.

Également mis en place avec des dyades entraîneur/badiste lors de séances d'entraînement individuelles, ce dispositif a consisté à l'enregistrement audio-vidéo d'une séance suivi d'EAC menés successivement avec le badiste puis l'entraîneur. Un entretien aménagé a ensuite été mené avec l'entraîneur afin de le confronter aux propos tenus par le badiste lors de son EAC, au sujet d'épisodes d'entraînement faisant l'objet d'un désaccord de signification entre les deux acteurs. Il était alors demandé à l'entraîneur d'interpréter le désaccord observé et de s'engager dans d'éventuelles pistes de transformation de son activité. Un enregistrement de la séance d'entraînement suivante a ensuite été réalisé pour observer de possibles traces de développement professionnel chez l'entraîneur associées à une réduction de moments de désaccords entre les acteurs.

Les résultats tendent à montrer qu'un tel dispositif consistant à donner accès à l'entraîneur au vécu de l'athlète peut (i) offrir aux entraîneurs experts un espace de développement professionnel potentiel et (ii) permettre à la dyade de tendre vers un plus haut niveau d'intersubjectivité (Jowett, 2006). L'entretien, et particulièrement l'EAC, est ici utilisé comme un outil transformatif dans la mesure où il constitue une situation permettant à l'entraîneur de prendre conscience de certains aspects de son activité (Clot, 2008) et de ses effets sur l'activité du badiste. Accéder aux significations que le badiste porte sur son activité peut permettre à l'entraîneur de connaître ses préoccupations pour approcher voire partager les mêmes significations que lui et éviter ainsi certains malentendus ou non-dits.

Ce second volet de l'étude questionne la formation des entraîneurs, et plus encore la formation continue des entraîneurs experts : ces travaux s'inscrivent dans la problématique de l'articulation entre les situations de formation et les situations de travail (Durand & Fillietaz, 2009) dans la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie. Si la formation initiale permet de professionnaliser les entraîneurs en leur délivrant des diplômes attestant d'apprentissages formels, ces derniers s'inscrivent, une fois en poste, dans un processus de développement professionnel continu. Les processus d'apprentissages deviennent alors non-formels (voire informels) et beaucoup se déroulent de façon « implicite », prenant la forme de schémas d'expérience et d'action, sans que ceux-ci soient systématiquement conscientisés (Alheit & Dausien, 2005). Ce sont ces schémas que le dispositif méthodologique proposé tente de rendre accessible en demandant à l'entraîneur de décrire son activité et de la « mettre en mouvement » en vue d'accompagner une dynamique de développement professionnel.

Bibliographie :

Alheit, P. et Dausien, B. « Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie », L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 34/1 | 2005, mis en ligne le 28 septembre 2009, consulté le 30 septembre 2016. URL : http://osp.revues.org/563 ; DOI : 10.4000/osp.563

Bertone, S., & Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. Revue @ctivité, 12, 53-72.

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

Côté, J., Erickson, K., & Duffy, P. (2013). Developing the expert performance coach. In D. Farrow, J. Baker, C. MacMahon (Eds.), Developing elite sport performance: Lesson from theory and practice (pp. 17-28; 2nd edition). New York: Routledge.

Durand, M. & Filliettaz, L. (Ed.) (2009). Travail et formation des adultes. Paris : Presses universitaires de France.

Jowett, S. (2006). Interpersonal and structural features of Greek coach – athlete dyads performing in individual sports. Journal of Applied Sport Psychology, 18(1), 69–81. Retrieved March 7, 2008.

CO n°720 : COMMENT DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRE DEVIENNENT-ILS PEDAGOGUES ?

Auteur.e.s : Katia BARRIAL-THUILOT - Université de Cergy-Pontoise - Laboratoire EMA, France

Résumé :

L'objet de ma recherche est d'essayer de comprendre, comment des enseignants d'école primaire deviennent pédagogues. Je m'intéresse donc aux processus de conception et de mise en œuvre pédagogique. Mon postulat de départ est que « chaque enseignant base sa mise en œuvre pédagogique sur des faits qu'il observe, une certaine analyse du public et de l'environnement, tout autant que sur sa perception personnelle de la profession, son rôle et ses limites, ses connaissances livresques, théoriques ou scientifiques ».

Ma recherche se base sur la pratique pédagogique d'une trentaine d'enseignants du premier degré, débutants ou non, exerçants en Ile-de-France (Paris et banlieue), dans des établissements publics ou privés sous Contrat d'État. Je m'efforce de comprendre la manière dont ils identifient et résorbent des « moments pédagogiques » qu'ils vivent, au sens défini par Philippe Meirieu : « la résistance de l'enfant et de l'adolescent à la volonté de l'éducateur et le travail de l'éducateur sur cette résistance »1. Cela peut aller du simple questionnement, au décrochage, voir à l'abandon total.

Les entretiens d'autoconfrontation menés avec ces enseignants, qui ont au préalable filmé leurs pratiques de classe, visent à mettre au jour les processus et les démarches d'entrée en pédagogie pour devenir pédagogue. Cette méthode permet également de mesurer « l'écart entre le dire et le faire ». Ma première hypothèse est qu'avant de s'inscrire en pédagogie alternative, il existerait des démarches et des critères observables pour définir ce qu'est l'entrée en pédagogie différente. Ce premier point permet de répondre au questionnement concernant les facteurs qui poussent un enseignant à franchir le pas d'entrer en démarche de pédagogie alternative. C'est ainsi que les pédagogues se distinguent des enseignants ordinaires. De plus, Ma seconde hypothèse concerne les enseignants inscrits en pédagogie dite « différente », car le fait d'y travailler n'attribuerait pas de fait le statut de pédagogue. A contrario, il serait possible de rencontrer des enseignants qui élaborent et mettent en œuvre une démarche de pédagogue, sans s'en réclamer pour autant ni même appartenir à un courant spécifique. Ce sont ces résultats que je présenterai dans ma communication.

1Meirieu, P. (1995). La Pédagogie entre le dire et le faire. Paris : ESF, p. 55.

Bibliographie :

Barlow, M. (1999). Le Métier d'Enseignant. Essais de définition. Paris, Anthropos

Bru, M. (2006) « Les méthodes en pédagogie ». Que sais-je ? Paris, PUF

Cousinet, R. (1952) La formation de l'éducateur. Paris, PUF

Imbert, F. (2000). L'impossible métier de pédagogue. Issy-les-Moulineaux, ESF

Meirieu, P. (2015). Où vont les pédagogues ? Issy-les-Moulineaux, ESF

Meirieu. M, (2011). Faire l'école, faire la classe. Démocratie et pédagogie. Issy-les-Moulineaux, ESF

Millot, A. (1938) Les grandes tendances de la pédagogie contemporaine. Paris, Librairie Félix Alcan

Pereira. I, (2017). Paulo Freire, pédagogue des opprimé-e-s. Libertalia. Clermont-Ferrand, France

Peyronie, H. (1998). Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'écoles. Paris, PUF

Prairat, E. (2017). Éduquer avec tact. Paris : ESF

Rayot, E. (1920) La composition de pédagogie. Paris, Mellottée

Robert, A.-D. et Carraud, F (2018). Professeur des écoles au XXIème siècle. Paris, PUF

Veyrunes, P. (2017). La classe : hier, aujourd'hui et demain ? Toulouse, Presses Universitaires du midi

CO N°722 : INTEGRATION, PAR DES ENSEIGNANTS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DU SECONDAIRE, D'UNE APPROCHE FAVORISANT LA COMPREHENSION EN LECTURE ET RETOMBEES POUR LEURS ELEVES

Auteur.e.s : Chantal OUELLET - UQAM, Canada

Résumé :

Les résultats québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) (Statistique Canada, 2013) mettent en évidence les faibles niveaux de littératie d'une partie importante de la population âgée de 16 à 65 ans. Les 16 à 64 ans qui ne se situent pas au niveau 3 de littératie et plus (les niveaux 1 et 2 correspondant à l'analphabétisme fonctionnel) risquent d'avoir une qualité de vie moindre et d'être plus vulnérables sur le marché de l'emploi (CSE, 2013). En outre, les exigences à l'égard des compétences en littératie sont appelées à augmenter avec les environnements technologiques et les changements dans l'organisation du travail. Parmi les établissements d'enseignement où se retrouvent des adolescents et des adultes ayant un faible niveau de littératie, les centres de formation professionnelle (FP) du secondaire accueillent une population diversifiée d'élèves qui ont connu des parcours scolaires souvent difficiles. Certains sont adultes et proviennent d'horizons divers et d'autres, en moins grand nombre, arrivent directement de la formation générale du secondaire. (Grossman, Roiné et Chatigny, 2014).

Bien que de nouveaux modèles éducatifs (ex : littératie disciplinaire) préconisent l'enseignement de la compréhension de lecture dans différentes disciplines, en l'occurrence ici, pour ce qui nous concerne, dans l'enseignement d'un métier, nous n'avons trouvé, au Canada et ailleurs (ex: Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni) aucun modèle d'intégration complète de stratégies de lecture en FP, par des enseignants de FP, sur lequel nous pouvions nous appuyer. Notre équipe de chercheuses s'est alors

tournée vers l'approche Reading Apprenticeship (RA) (Schoenbach, Greenleaf et Murphy, 2012 ; Schoenbach et Greenleaf, 2017) comme modèle d'intégration de stratégies pour tenter de répondre aux besoins du centre de FP qui nous a sollicitée. L'approche RA consiste en une approche pédagogique qui préconise la prise de conscience de ses propres stratégies de lecture et de les bonifier selon les exigences des textes. Cette approche renferme également des routines d'enseignement qui permettent aux lecteurs «novices», au regard de la lecture dans une discipline donnée, de développer leur maitrise de la compréhension au moyen de stratégies plus efficaces.

Notre recherche-action documenter les retombées de cette approche auprès des élèves jeunes adultes. Les résultats au questionnaire MARSI indique que les élèves (n=91) déclarent utiliser plus fréquemment des stratégies de lecture. L'analyse de cinq entretiens de groupe semi-dirigés auprès de 36 élèves révèle une amélioration de la compréhension des contenus, une appropriation de stratégies de lecture efficaces et une plus grande autonomie. Le taux de réussite aux programmes de formation a connu une nette progression pendant les deux années de la recherche-action. Ces résultats concordent avec ceux obtenus aux États-Unis quant aux retombées positives de l'approche RA, mais en contexte de formation générale. Nous pouvons conclure qu'il est réaliste pour des enseignants de FP d'intégrer à leur enseignement ordinaire une telle approche et que son implantation a des retombées positives auprès des élèves. Toutefois, celle-ci nécessitant un enseignement en groupe, d'autres recherches seraient nécessaires pour étudier ses bienfaits en contexte d'enseignement individualisé, modalité très répandue dans les centres de FP au Québec.

Bibliographie :

Conseil supérieur de l'éducation (2013). Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

Grossmann, S., Roiné, C., et Chatigny, C. (2014). Horizons, seuils et passages. L'orientation, l'accès et le maintien des élèves en formation professionnelle à Montréal. Synthèse du rapport de recherche remis à Éducation Montréal, 33.

Schoenbach, R., Greenleaf, C. et Murphy, L., (2012). Reading for understanding: How ReadingApprenticeship Improves Disciplinary Learning in Secondary and College Classrooms (2e éd.). John Wiley& Sons.

Schoenbach, R., Greenleaf, C. (2017). «Leading for Literacy: Engaging schools and districts in transforming subject-area literacy», Phi Delta Kapan, November 2017, Vol.99, No 3.

Statistique Canada (2013). Les compétences au Canada: Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes. Ottawa: Division du tourisme et du centre de la statistique de l'éducation.

CO N°726 : L'ENSEIGNANT AU PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE : UN ACTEUR ESSENTIEL DU DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES SCRIPTURALES NUMERIQUES

Auteur.e.s : François VINCENT (1), Pascal GRÉGOIRE (2), Martine PETERS (1), Ignace TIGORI (2) - (1)Université du Québec en Outaouais, Canada, (2)Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Canada

Résumé :

L'avènement des technologies numériques a bouleversé les pratiques d'écriture, tant en production qu'en réception, et l'écriture universitaire ne fait pas exception (Kiili, Mäkinen, & Coiro, 2013). Des caractéristiques de l'écriture numérique émanent des transformations quant aux opérations et aux stratégies à privilégier en cours d'écriture (Cailleau, Bouchardon, Crozat, & Bourdeloie, 2010). Ainsi, les compétences informationnelles font appel à des stratégies distinctes depuis l'avènement du numérique (Simard & Karsenti, 2016). La compétence scripturale, qui implique la mobilisation de savoirs, de savoir-faire et de représentations (Dabène, 1991; Lafont-Terranova & Niwese, 2016) ne fait pas non plus exception. Les stratégies mises de l'avant par les étudiants, y compris les stratégies de créacollage numérique (Peters & Gervais, 2016), modifient le rapport à l'intertextualité (Pollet, 2001). Entre autres, la citation et la paraphrase (Hyytinen, Löfström, & Lindblom-Ylänne, 2017), par l'utilisation du copier-coller (Boubée, 2015), font appel à des stratégies qui, mal maitrisées, peuvent impliquer du plagiat, volontaire ou non (Peters, 2015).

Notre objectif est de comprendre la place qu'offrent les enseignants universitaires à la littératie numérique en contexte de production textuelle. Plus précisément, nous cherchons à savoir quelles transformations dans les conceptions et dans les pratiques enseignantes ont entrainées les nouvelles stratégies numériques des étudiants. Aussi, quelles sont les attentes des enseignants quant à la compétence scripturale considérées préalables à l'entrée à l'université? Comment l'intertextualité souhaitée, notamment par la citation et la paraphrase, est-elle prise en considération dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation?

Nous présenterons des résultats issus d'une recherche portant sur les stratégies de créacollage numérique (CRSH, 2016-2019). Après avoir sommairement présenté les résultats comparés de questionnaires distribués à des étudiants (n = 953) et à des enseignants (n = 153) issus de 6 universités québécoises, nous présenterons une analyse de contenu d'entrevues (Bardin, 2001) menées auprès d'enseignants de ces universités (n = 50). Le protocole d'entrevue visait à interroger les enseignants sur cinq aspects : 1) leurs exigences dans les travaux écrits 2) les compétences informationnelles des étudiants; 3) leurs compétences scripturales; 4) leurs compétences de référencement; 5) le plagiat. Nous avons analysé les verbatims (NVivo) afin d'identifier les énoncés relatifs aux compétences scripturales, et plus largement, aux attentes en lien avec la littératie numérique en rédaction universitaire. Ainsi, nous nous sommes intéressés aux

Une analyse préliminaire nous permet d'établir certains regroupements qui montrent que la compétence scripturale, dans une perspective universitaire, est loin de faire consensus auprès des enseignants. Les pratiques enseignantes varient grandement, et cela est relié à la définition des compétences scripturales de l'enseignant, à sa perception des compétences des étudiants et à la valeur qu'il accorde à la langue et à l'intertextualité en relation avec la discipline concernée.

Notre présentation se conclura par des pistes d'intervention afin de soutenir les étudiants dans leurs pratiques de littératie universitaire numérique. Ces pratiques pourraient d'une part limiter les situations de plagiat, d'autre part améliorer les compétences des étudiants à l'écrit.

Bibliographie :

Bardin, L. (2001). L'analyse de contenu. Paris : l'Harmattan.

Boubée, N. (2015). Par delà le plagiat, les copiés-collés. Questions de communication, 27(1), 205-215.

Cailleau, I., Bouchardon, S., Crozat, S., & Bourdeloie, H. (2010). Compétences et écritures numériques ordinaires. Recherches en communication(34), 33-50.

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, 4(1), 9-22.

Hyytinen, H., Löfström, E., & Lindblom-Ylänne, S. (2017). Challenges in Argumentation and Paraphrasing Among Beginning Students in Educational Sciences. Scandinavian Journal of Educational Research, 61(4), 411-429. doi: 10.1080/00313831.2016.1147072

Kiili, C., Mäkinen, M., & Coiro, J. (2013). Rethinking Academic Literacies. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 57(3), 223-232. doi: 10.1002/JAAL.223

Lafont-Terranova, J., & Niwese, M. (2016). Le rapport à l'écriture au coeur de deux dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 19(2), 10-32. doi: https://doi.org/10.7202/1042847ar

Peters, M. (2015). Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, 38(3), 1-28.

Peters, M., & Gervais, S. (2016). Littératies et créacollage numérique. Language and Literacy, 18(2), 62-78.

Pollet, M.-C. (2001). Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Simard, S., & Karsenti, T. (2016). A Quantitative and Qualitative Inquiry into Future Teachers' Use of Information and Communications Technology to Develop Students' Information Literacy Skills. Canadian Journal of Learning and Technology, 42(5), 1-23.

CO N°727 : TECTONIQUE DES PLAQUES (CONCEPT INTEGRATEUR) : QUELLES CONCEPTIONS D'APPRENANTS DU SECONDAIRE ?

Auteur.e.s : Radouan CHAKOUR (1), Alami ANOUAR (1), Selmaoui SABAH (2), Eddif AÂTIKA (3) - (1)Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique des sciences et Techniques (LIRDIST), Faculté des sciences Dhar Mahraz, Université Sidi Mohammed Ben Abdellah, Maroc, (2)Equipe de Recherche en Education et Formation (EREF), Ecole Normale Supérieure, Université Cadi Ayyad, Maroc, (3)(3) Laboratoire de Recherche Scientifique et de Développement Pédagogique (LRSDP), Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation, Maroc

Résumé :

La théorie de la tectonique des plaques est devenue le nouveau paradigme de la géologie depuis 1968. Cette révolution scientifique propose un cadre cohérent permettant d'expliquer de nombreux phénomènes géologiques et de concevoir la terre comme un système dynamique. Le concept de la

tectonique des plaques est transformé en savoir à enseigner par le choix des programmes officiels marocains en 1994 (chakour et al 2016).

La reconnaissance des conceptions relatives à la théorie de la tectonique de plaques chez les apprenants du cycle secondaire peut constituer une base d'organisation de stratégies adaptées auxdits apprenants.

La présente recherche a un double objectif, identifier les différents types de conceptions des apprenants du cycle secondaire relatives à certains notion liées à la tectonique des plaques, et examiner leurs origines probables.

L'outil d'investigation utilisé est un questionnaire adressé aux apprenants du secondaire avant l'enseignement de la tectonique des plaques. Nous avons utilisé le logiciel SPSS qui nous a permis la réalisation d'analyses précises, surtout celles corrélatives entre les réponses des apprenants, en utilisant le test Khi 2.

Les résultats confirment que les apprenants ont effectivement des conceptions relatives à la tectonique des plaques et aux phénomènes géologiques liés à ce concept intégrateur. L'ensemble des résultats est en accord avec les nombreuses recherches en didactique des sciences de la terre sur les conceptions des apprenants (Chalak 2011, Eddif et al.)

Bibliographie :

ASTOLFI J. P. (1984). L'analyse des représentations des élèves en sciences expérimentales : voie d'une différentiation de la pédagogie, revue de pédagogie, n°68, 15-26, Paris.

BOUGHANMI Y. (2009). Obstacles à la problématisation du temps dans une approche interdisciplinaire : l'explication de quelques phénomènes naturels par des élèves et de futurs enseignants tunisiens. Thèse de doctorat de l'Université de Bourgogne et de l'Université de Tunis. ANRT, Université de Lille. ISSN : 0294-1767.

Chakour R., Alami A., Selmaoui S., Zaki M. (2016). Plate tectonics "integrative concept" in the Moroccan curriculum of secondary schools. Education Research Highlights in Mathematics, Science and Technology 2016. ISBN : 978-605-66950-0-1. Novembre , 2016, Editions ISRES Publishing. USA.

Chalak, H., & Hage, F. E. (2011). L'enseignement des sciences de la Terre au Liban: enjeux, obstacles et orientations professionnelles. RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies, (3), 209-240.

Eddif, A., Selmaoui S., El Abboudi T., Agorram B., et Khzami S. (2016). Conceptions d'élèves marocains de la deuxième année secondaire collégiale relatives aux volcans, International Journal of Innovation and Scientific Research, ISSN 2351-8014 Vol. 20 No. 2 Feb. 2016, pp. 413-427.

LAPERRIERE -TACUSSEL M. (1995). Le volcanisme, du cours moyen a L'IUFM. Aster N°20. Représentations et obstacles en géologie. Paris : INRP.

CO n°731 : LES EFFETS EDUCATIF DE L'ENGAGEMENT ETUDIANT : LE CAS DES MILITANTS A LA FACULTE DE LETTRES ET SCIENCES HUMAINES DE LIMOGES

Auteur.e.s : Vincent ENRICO - FRED (EA 6311), Université de Limoges, France

Résumé :

Dans La naissance de l'étudiant moderne, Pierre Moulinier évoque la « jeunesse des école » en ces termes : « ce n'est pas parce qu'il est jeune que l'étudiant s'agite, mais par l'effet de la condition qui lui est faite. » La condition des étudiants a longtemps justifié leurs mobilisations, conduisant à la création des associations générales d'étudiant puis à celle des « oeuvres étudiantes », entre autres. A partir des années 1960, cette « agitation » est devenue plus politique, donnant notamment naissance à moult organisations puis prenant de nouvelles formes à partir des années 1980 et des "coordinations étudiantes". Les historiens et les chercheur en Sciences Politiques ont étudiés ces événements et ces processus, permettant ainsi de les situer par rapport aux organisations syndicales de travailleurs ou aux partis politiques, comme le fait le Groupe d'Etude et de Recherche sur les Mouvements Etudiants, par exemple. Certains travaux s'intéressent à la carrière militante d'anciens étudiants ayant accédé au Pouvoir politique, d'autres aux organisations créées par les étudiants ou à la participation des étudiants aux structures universitaires. Les sociologues ont aussi développé des travaux sur les mobilisations étudiantes (de l'intervention sociologique de Touraine en 1976 au travail de Geay sur le CPE en 2005 en passant par l'observation participante à Paris 8 en 1986).

Cependant si ces aspects de l'engagement étudiant commencent à être bien connus, la dimension éducative de la participation à des mouvements étudiants mérite encore d'être approfondie car, au-delà de la concurrence entre études et engagement (Becquet, 2007) et au-delà du dérangement provoqué dans l'établissement, les mouvements étudiants prennent parfois une place particulière dans le parcours des jeunes et dans le processus d'autonomisation, au travers, notamment, d'apprentissages extra-scolaires. Dans les mouvements étudiants, les jeunes engagés acquièrent une capacité collective à fixer eux-mêmes les règles qui les organisent. C'est dans cette perspective que l'on peut parler d'une autonomie collective (Catoriadis, 1999) qui prend en compte les dimensions individuelles de l'autonomie étudiante tout en les dépassant pour contribuer à l'émergence d'individus qui, sans s'installer dans une posture dilettante, construisent un temps de maturation à l'université.

Ainsi, en prenant appui sur l'exemple des mobilisations étudiantes à la FLSH de Limoges depuis la fin des années 1990, l'objectif de cette communication est de réfléchir sur les effets de l'engagement politique des étudiants à partir de l'analyse de huit entretiens avec des étudiants engagés, réalisés en 1999, 2005 et 2011 et d'observations réalisées en 1998, 2003 et 2010 lors de mobilisations étudiantes à la Faculté de Lettres et Sciences Humaines de Limoges.

Quel est le sens de l'expérience de ces étudiants dans ces contextes différents au sein d'une petite Université du centre de la France ? Quels sont les apprentissages évoqués par les étudiants, et ceux dont ils n'ont pas conscience ? L'engagement de ces militants s'inscrit-il dans un processus de professionnalisation ? Permet-il, comme le montrait Merlin concernant des employés, de développer une « aptitude à trouver une bonne distance vis à vis du travail » (ici travail universitaire) ?

Bibliographie :

Becquet, V. (2007). Moment étudiant, moment d'engagement : regards sur les activités bénévoles des étudiants. Dans J.-P. Legois, A. Monchablon, R. Morder (coord.), Cent ans de mouvements étudiants, Coll. GERME, Paris : Syllepse, 2007, 141-155.

Boumard Patrick, Hess Rémi et Lapassade Georges (1987). L'université en transe. Paris. Syros.

Castoriadis Cornelius (1999). L'institution imaginaire de la société. Paris. Seuil.

Geay Bertrand (2009). La protestation étudiante - Le mouvement du printemps 2006. Paris. Raisons d'Agir.

Merlin Jean-Robin (2004). Le mouvement syndical à l'épreuve des injonctions d'individuation dans le travail. Journées d'études Injonctions d'individuation et supports sociaux des individus. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales Centre d'Etude des Mouvements Sociaux

Moulinier Pierre (2002). La naissance de l'étudiant moderne. Paris. Belin.

Namer Gérard (1990), Mémoire et projet du mouvement lycéen- étudiant de 1986- 1988, Paris, L'Harmattan.

CO n°733 : IMPLICATION DE L'ENFANT A LA RELATION EDUCATIVE QUI LE LIE AUX ACCOMPAGNATEURS DES TIERS- LIEUX

Auteur.e.s : Koffi Alexandre KOUAKOU - CIRNEFEA7454, France

Résumé :

L'éducation de l'enfant tend à développer chez ce dernier les aptitudes nécessaires à son autonomisation. Progressivement, l'adulte lui reconnait un rôle d'acteur à son développement et à celle de la société dans laquelle il se trouve. L'anthropologue Julie DELALANDE (2014) soutient qu'« un enfant acteur, c'est d'abord un individu capable d'apporter sa part au jeu social en réagissant à ce qu'on lui propose et impose ; c'est aussi un individu susceptible d'être à l'initiative d'actes et de pensées ». L'éducation prend alors la forme de relation entre l'enfant et les adultes qui interagissent avec lui. Il acquiert ainsi des aptitudes issues de l'éducation familiale et des apprentissages scolaires. Un autre cadre lui est également offert pour s'ouvrir à d'autres cultures et interagir avec d'autres enfants ; les espaces de loisir ou encore les tiers-lieux. Il se pose dès lors la question de savoir comment l'enfant participe-t-il à son éducation dans sa relation avec les accompagnateurs qui sont des adultes autres que ses parents et ses enseignants ? L'objectif visé est de comprendre l'implication de l'enfant à la relation éducative qui le lie aux accompagnateurs à la scolarité. L'analyse est basée sur la collecte de données de terrain à travers l'observation par immersion, puis à partir d'entretiens avec des élèves âgés de neuf à treize ans, des accompagnatrices et le personnel administratif d'une structure d'accompagnement des élèves à la scolarité, dans la Ville de Caen. C'est une étude qualitative en cours depuis le mois de mars 2018. Elle s'appuie sur l'analyse systémique. Les psychologues et thérapeutes de la famille Patricia MCCULLOCH et Chiara CURONICI (2004) définissent ainsi le système comme un ensemble, aux frontières repérables et composé d'individus en interaction, évoluant dans le temps et organisés en fonction de l'environnement et des finalités. Les premiers résultats découlant de l'analyse et des entretiens montrent que les tiers-lieux offrent à l'enfant une approche personnalisée et que sa place dépend aussi des espaces d'expression qui lui sont offerts, puis de la valorisation de ses initiatives.

Bibliographie :

CURONICI, C. et MCCULLOCH P. (2004). L'approche systémique en milieu scolaire : réflexions 20 ans après. Thérapie Familiale, Vol. 25, p. 575-599.

DELALANDE, J. (2008). Enfance (socio-anthropologie de l'), In Dictionnaire de l'éducation, (coordonné par

DELALANDE, J. (2010). La socialisation des enfants dans la cour de l'école: une conquête consentie? In Les

DELALANDE, J. (2010). Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école. L'exemple du

DELALANDE, J. (2014). Des enfants acteurs de leur vie ? Représentation des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie. Recherche en éducation, n°20, p. 9-22.

MEIRIEU, P. (2016). L'enfant a besoin de discontinuités éducatives. Entretien réalisé par Régis Guyon en mai 2015, Diversité, 1er trimestre, n°183, p. 12-16.

PERIER, P. (2014). L'autonomie de l'enfant en débat. Recherche en éducation, n°20, p. 3-8.

MEYER J., STANLEY D., HERSCOVITCH L. et TOPOLNYTSKY L. (2001), « Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization : a Meta-Analysis of Antecedents, Correlates and Consequences », Journal

CO n°735 : LES DIFFICULTES EN STAGE A L'ENSEIGNEMENT COMME LEVIER D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL

Auteur.e.s : Javier NUNEZ MOSCOSO - Universidad de O'Higgins, Chili

Résumé :

Nombre d'études pointent la prégnance et la diversité des difficultés dans le travail des enseignants (Murillo et Nunez Moscoso, accepté). Pour le cas des stagiaires à l'enseignement, la littérature internationale montre que ces difficultés touchent les élèves (s'adapter à leur hétérogénéité, les intéresser, gérer leurs comportements d'indiscipline, les évaluer…), les relations avec les autres acteurs éducatifs (parents d'élève, collègues, direction…), la maîtrise des contenus à enseigner, parmi d'autres. Si la plupart de ces travaux problématisent ces difficultés comme un indésirable, les difficultés qui émergent durant le travail des « futurs enseignants » peuvent aussi comporter un fort potentiel d'apprentissage professionnel (Nunez Moscoso et Murillo, 2017).

Dans cette communication, nous mobilisons cette dernière idée comme un postulat de base, en mettant au travail la théorie de l'enquête de Dewey (1967). Selon ce cadre, les difficultés sont considérées comme des éléments qui déstabilisent l'activité des acteurs (ici, les stagiaires à l'enseignement), en déclenchant chez eux une démarche consistant en 1) l'identification de la situation-problème en jeu, 2) l'élaboration d'une ou plusieurs hypothèses de résolution, 3) l'expérimentation de la ou les hypothèses et 4) la construction de connaissances opératoires sur la base des hypothèses permettant de surmonter la situation-problème. La démarche d'enquête représente tant le processus de résolution des difficultés engagées dans une situation-problème comme le processus « qui augmente la capacité d'agir, de diriger le cours des expériences ultérieures

» (Dewey, 2011, p. 158). Ce cadre compréhensif est à la base d'un processus plus large d'apprentissage professionnel par l'expérience (ici sous la forme de l'enquête deweyenne).

Dans cet ancrage, il sera question de reconstruire et décrire le mécanisme à l'œuvre chez les stagiaires face aux difficultés en situation de travail et d'analyser comment et en quoi ses difficultés contribuent à l'apprentissage de la profession enseignante. Pour se faire, les phases de la démarche d'enquête décrites ci-dessus sont opérationnalisées afin d'étudier le cas de 6 stagiaires à l'enseignement primaire au Chili. Au plan méthodologique, nous avons mobilisé la technique de l'entretien d'autoconfrontation simple, dans le but d'identifier les difficultés dans les situations de classe d'une manière précise.

L'analyse de données par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2012) appliquée au corpus montre que les difficultés transversales aux stagiaires sont associées à la gestion de la classe et les règles de vie, la répartition du temps et des phases de la classe (introduction, activités, clôture) et la transmission de savoirs. Ces difficultés, largement répertoriés par la recherche, sont parfois identifiés in situ par les stagiaires mais souvent en se « voyant faire » dans les extraits vidéo. Les hypothèses de résolution prennent inspiration dans des éléments venant de la formation initiale, mais surtout d'autres expériences et de la contribution d'autres acteurs (enseignant référant, superviseur de stage, etc.). Cependant, les hypothèses ne sont que rarement nombreuses et testés dans leur intégralité, en étant souvent peu efficaces et erratiques. Par ces raisons, les éventuelles connaissances opératoires sont faibles, mais débutent et s'inscrivent dans un processus « en développement ». Dans ce contexte, nous observons que la démarche d'enquête se met en place de manière peu systématique dans la plus part de cas, signe clair des premiers pas dans la complexité de la mobilisation de savoirs inhérents au métier. Finalement, la possibilité d'une capitalisation de ces difficultés et de son usage comme levier d'apprentissage professionnel passe par la présence de conditions pour la réflexion et par un entrainement.

Bibliographie :

Dewey, J. (2011). Démocratie et éducation. Paris : Armand Colin.

Dewey, J. (1967). Logique. La théorie de l'enquête. Paris : Presses Universitaires de France.

Murillo, A., & Nunez Moscoso, J. (accepté). Les recherches sur la difficulté dans le travail enseignant : approches et résultats. Carrefours de l'éducation.

Nunez Moscoso, J., & Murillo, A. (2017). La difficulté dans le travail enseignant : un thème de recherche aux objets pluriels. Penser l'éducation, 40, 59-87.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociale. Paris: A. Colin.

CO n°737 : LES PROFESSEUR.E.S DES ECOLES RECONVERTI.E.S : UN POINT DETERMINANT POUR LA REPRODUCTION DE CE GROUPE PROFESSIONNEL ET UN RAPPORT AU METIER QUI INTERROGE SUR L'EVOLUTION DE LA CONDITION ENSEIGNANTE ?

Auteur.e.s : Frédéric CHARLES (1), Marlaine CACOUAULT-BITAUD (2) - (1)CURAPP, France, (2)GRESCO, France

Résumé :

Depuis le milieu des années 1980, le groupe professionnel des enseignant.e.s du primaire qui se caractérise par son hyperféminisation (Perrot, 1987, Charles, Cacouault et al., 2018) accueille parmi ses nouveaux recrutés un nombre conséquent de lauréat.e.s aux concours de recrutement. En effet, plus d'un tiers des recruté.e.s au cours des trente dernières années est venu au métier à la suite d'une reconversion professionnelle. Ce phénomène déjà observé dans des recherches antérieures sur les accédant.e.s au professorat des écoles (Charles et Clément, 1997 ; Charles et Legendre, 2006, Périer, 2016) a été encouragé à partir de 2002 par le ministère de l'Éducation nationale qui a ouvert un concours spécifiquement réservé aux candidats justifiant de cinq années d'activité professionnelle dans le privé, sans condition de diplôme. Il semblerait que compte tenu de l'importance stratégique de cette population spécifique dans le renouvellement de la profession, l'État ait donc cherché à faciliter l'accès au métier par le biais des reconversions professionnelles qu'il recense chaque année, non sans difficulté (Notes d'information 17.13, Depp, 2017).

Cette communication se propose d'apporter un éclairage sur ces enseignant.e.s reconverti.e.s volontairement (Négroni, 2013) à partir d'une recherche récente qui porte notamment sur la perception du statut social et des conditions de travail chez les professeurs des écoles(1). Dans un premier temps, nous allons chercher à mieux appréhender les caractéristiques socioprofessionnelles des PE reconverti.e.s en les comparant avec celles des PE qui sont venu.e.s directement au métier. Dans un second temps, en nous appuyant sur un travail d'objectivation de leurs propriétés sociales mais également sur les propos tenus au cours des entretiens et sur les réponses aux questionnaires d'enquête, nous analyserons les différents facteurs qui participent à ces logiques de reconversion en prenant en compte l'état du marché de l'emploi (Maruani, 2017), l'évolution des conditions d'exercice, certaines socialisations spécifiques qui les ont prédisposé.e.s à s'orienter vers ce métier et aussi leur statut matrimonial. De même seront abordées leurs représentations du métier/de la condition enseignante et des possibilités éventuelles qu'il/elle offre pour une articulation « vertueuse » entre vie privée et vie professionnelle, le professorat des écoles étant souvent perçu au premier abord comme « family friendly » (Moreau, 2011). Enfin, dans une dernière partie, nous montrerons que fort.e.s de leurs expériences professionnelles antérieures, les PE reconverti.e.s sont amené.e.s à reconsidérer leur nouvelle profession qui, du fait des modalités d'accès aux postes plus difficiles (s'il s'agit d'un poste fixe), des conditions d'exercice du métier moins aisées qu'il n'y semble et qui tendent à se dégrader depuis 2005, avec la mise en place de réformes successives qui s'inspirent de la NGP (Mons et Dupriez, 2010) et accroissent, leur charge de travail déjà lourde, leur apparaît alors dans toute sa complexité et non plus comme un emploi « de femme » et « pour les femmes », qui laisserait du temps libre pour s'occuper de la famille.

(1)Recherche menée pour la DEPP en 2016-2018, appuyée sur une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon représentatif de 3 263 PE en poste, de 629 PE stagiaires et d'une série de 43 entretiens approfondis.

Bibliographie :

Perrot, M. (1984). « Qu'est-ce qu'un métier de femme ? » Le mouvement social, Métiers de femmes, n°140, 3-8.

Mons, N. et Dupriez, V. (2010). Les politiques d'accountability : Responsabilisation et formation continue des enseignants. Recherche & formation, 65(3), 45-59.

Négroni, C. (2013). Reconversion professionnelle volontaire. Paris : Armand Colin.

Périer P. (2016), Le métier d'enseignant attire-t-il toujours ? CNESCO.

Maruani M. (2017), Travail et emploi des femmes, Paris : La Découverte, « Repères ».

CO n°738 : FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DEMOCRATISATION DE L'ECOLE : ANALYSE DU DISCOURS DE 29 ENSEIGNANTS-STAGIAIRES EN FIN DE FORMATION.

Auteur.e.s : Claire BENVENISTE - Université Paris 8, France

Résumé :

La formation des enseignants est couramment interrogée sous l'angle de l'efficacité des pratiques des enseignants débutants, du « choc de la réalité » et du développement professionnel en début de carrière, sans que cela ne soit nécessairement lié à la question des inégalités d'apprentissages entre les élèves*1*. Or plusieurs enquêtes montrent que la souffrance des enseignants est fortement liée aux difficultés qu'ils rencontrent dans la gestion de l'hétérogénéité et de la difficulté scolaire (Larivain, 2006 ; SNUipp, 2015, 2016, 2017), et un certain nombre de recherches pointent le rôle des pratiques d'enseignement dans la co-construction des inégalités scolaires (par exemple Bautier & Goigoux, 2004 ; Rochex & Crinon, 2011).

À la lumière de ces travaux, notre proposition de communication se centre sur l'analyse de 29 entretiens longs semi-directifs menés avec des enseignants du primaire en fin de formation initiale dans deux académies*2*. En croisant l'analyse de contenu et l'analyse de discours, nous nous intéressons d'une part aux discours des enseignants sur leurs pratiques et sur les difficultés d'apprentissage de leurs élèves, et d'autre part à leur rapport à la formation. Comment comprennent-ils les difficultés de leurs élèves ? Comment argumentent-ils leurs choix pédagogiques ? Dans quelle mesure les savoirs transmis et/ou construits en formation initiale constituent-ils des ressources pour justifier les choix pédagogiques, analyser les pratiques et comprendre les difficultés des élèves ?

Tous les stagiaires interrogés ont retenu des injonctions à appliquer des séquences d'apprentissage où la mise en activité des élèves doit conduire à la construction ou à la découverte des savoirs visés, mais ils ne mobilisent pas les mêmes arguments pour justifier (ou critiquer) ces approches pédagogiques et analyser les difficultés de leurs élèves. La moitié de nos enquêtés affirment que ces dispositifs « fonctionnent » car leurs élèves, très majoritairement de milieux favorisés, sont contents ou investis dans l'activité ; les apprentissages scolaires sont quasiment absents du discours de ces enseignants qui se centrent sur les tâches à effectuer par les élèves ou sur leur bien-être, sans pouvoir situer les apports théoriques qui sous-tendent les pédagogies qu'ils mettent en place. D'autres enquêtés (une dizaine) qui enseignent sur des terrains difficiles se heurtent à l'hétérogénéité des acquisitions des élèves et à des problèmes importants de gestion de classe. Pour "tenir" malgré leur impuissance, ils se construisent alors des théories explicatives qui ont tendance à essentialiser les difficultés de leurs élèves, et dans lesquelles les savoirs et les attentes scolaires n'entrent pas (ou très peu) en jeu. Quelques enquêtés seulement mettent en relation les difficultés d'apprentissage de leurs élèves, les exigences des dispositifs qu'ils proposent et la manière dont ils les mettent en oeuvre. Le discours de ces stagiaires sur la formation est à la fois constructif et critique : ils parviennent à construire leur autonomie pour résoudre les tensions liées à des injonctions qui peuvent sembler contradictoires.

Nous dégageons en conclusion quelques pistes d'interprétation de ces résultats. Les caractéristiques et le rapport au savoir des enseignants peuvent-ils expliquer en partie leurs choix pédagogiques et leur positionnement face aux difficultés de leurs élèves ? Quel est le poids de la formation initiale face aux discours dominants sur l'école qui ne vont que trop rarement dans le sens d'une rélle démocratisation de l'accès aux savoirs scolaires ?

---

*1*Plusieurs recherches sur la formation adoptent tout de même cette perspective par exemple Broccolichi, Joigneaux, & Mierzejewski (2018) et Clerc-Georgy (2015).
*2*Dont les seuils d'admission au concours de recrutement sont inférieurs à 10/20 et les proportions d'élèves scolarisés en éducation prioritaire deux fois plus importantes que la moyenne nationale.

Bibliographie :

Bautier É. & Goigoux R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. Revue française de pédagogie, 148, 89-100.
Broccolichi, S., Joigneaux, C., & Mierzejewski, S. (2018). Le parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire. Artois Presses Université.
Clerc-Georgy, A. (2015). L'oubli des savoirs et de l'enseignement dans les tâches d'apprentissage : l'exemple des premiers degrés de la scolarité. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, 19, 89-97.
Larivain C. (2006). Les enseignants des écoles publiques et la formation. Interrogation de 1 200 enseignants du premier degré réalisée en septembre-octobre 2005. Dossier d'éducation & formations, 176.
Rochex J.-Y. & Crinon J. (dir.) (2011). La construction des inégalités scolaires : au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
SNUipp (2015, 2016, 2017). Professeurs des écoles stagiaires, retours d'enquêtes 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017. URL (consulté le 20/03/2018) : http://neo.snuipp.fr/le-snuipp-fsu-enquete-aupres-des,608

CO n°739 : POUR UNE PEDAGOGIE DU STAGE SUPERVISE DANS LA EDUCATION PHYSIQUE: LA PRATIQUE COMME LIEU ET ESPACE DE FORMATION.

Auteur.e.s : Samuel SOUZA NETO - UNESP, Brésil

Résumé :

Cette recherche traite la pratique en tant que lieu de formation et de production de connaissances (Tardif, 2002; Borges, 2008), en considérant les réformes des politiques publiques (Brasil, 1996), les politiques de formation des enseignants (Brasil, 2002, 2004,
2015) et le stage supervisé (Brasil, 2008). D'une part, nous questionnons la formation à l'université et d'autre part, nous avons des propositions de professionnalisme basées sur um corpus de connaissances et de formation pratique. En éducation, le paradigme de la formation des éducateurs est remplacé par le paradigme des professionnels de l'enseignement (Brasil, 1996, Borges, 2008). Bien qu'il y ait une telle dimension, on s'interroge: quel est le modèle de formation qui fonde la formation des enseignants ? Comme objectifs, nous cherchons à identifier et analyser dans des propositions de stages
supervisés de trois universités (l'USP, l'UNICAMP, l'UNESP) les éléments qui peuvent caractériser les perspectives d'un processus de professionnalisation de l'enseignement au

stage supervisé. Nous avons opté pour l'étude exploratoire (Ludke; André, 1986) avec la participation de trois universités publiques brésiliennes (l'USP, l'UNICAMP, l'UNESP) et trois superviseurs des stagiaires (PS1, PS2, PS3). Dans l'approfondissement de l'étude, l'UNESP a été choisi. Six enseignants associés (PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6) et six étudiants stagiaires (EE1, EE2, EE3, EE4, EE5, EE6) ont été ajoutés à la recherche. Des techniques de collecte et d'analyse des données (Gil, 2000) ont été utilisées, comme l'entretien semi-structuré, l'analyse de documents et l'analyse de contenu. Les résultats ont été organisés en trois axes qui seront présentés. (1) Modèle de formation. Les conceptions du stage sont différentes dans les trois universités. Il y a une plus grande approximation entre l'USP et l'UNICAMP pour partager une partie de la charge de travail du stage entre les facultes d'éducation et la faculté d'éducation physique. Dans l'UNESP, le stage est centralisé au Département de l'Éducation. La supervision dans les écoles de stage est différente dans chaque programme de formation. Cependant, le modèle de formation a sa base dans la rationalité technique, avec quelques éléments de rationalité pratique et de rationalité critique (USP, UNICAMP, UNESP). (2) La professionnalisation de l'enseignement au stage supervisé. En commun, on observe dans la formation/ orientation des stagiaires um souci de réflexion critique sur le processus d'enseignement; la tentative des superviseurs de travailler sur la question de la gestion des classes et de la maîtrise du contenu; l'analyse de l'enseignement dans les rapports; la reconnaissance de l'école comme espace de formation et de l'enseignant associé comme pouvant devenir partenaire du processus de formation. Les données pointent vers une base de connaissance (l'USP, l'UNICAMP, l'UNESP) qui favorise la professionnalisation de l'enseignement (PS1, PS2, PS3). Toutefois ils soulignent également une limitation dans l'articulation entre les contenus et les pratiques au sein de l'enseignement universitaire (PS1, PS2). (3) Le stage supervisé à l'UNESP. Le stage supervisé. L'UNESP a le stage supervisé plus avancé dans le domaine des pratiques d'enseignement, des partenariats et de l'analyse de l'enseignement (Altet, 2000), pointent : (a) Il y a une pratique professionnelle qui commence à être analysée et fondée (PA1, PA3, PA4, EE1, EE3, EE6); (b) Dans le partenariat université-école il y a une plus grande approximation et un travail conjoint (PA2, EE4); (c) Il y a des pratiques de collaboration dans le stage (PS1, PS2, PS3) ; (d) l'enseignant associé et les stagiaires sont plus impliqués dans la formation pratique (EE2) ; (e) les stagiaires commencent à enquêter sur leur pratique et utilisent des dispositifs d'analyse de la pratique (EE2). Il a été conclu qu'il existait une culture plus active dans le développement du stage dans les trois universités.

Bibliographie :

ALTET, M. (2000) L'Analyse de Pratiques: une démarche de formation professionnalisant ? Recherche et Formation, nº 35, pp. 25-41. Disponível em : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR035-03.pdf>. Acesso: 10 de jan 2014.

BORGES, C. (2008) A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: XIV ENDIPE (livro 2 - anais): Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Porto Alegre: EDIPUCRS.

BRASIL (1996) Conselho Nacional de Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF,20 dez. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 jun. 2009.

_____ (2002). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES 7, de 31 de março de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de abril, p.18, 2004.

_____. Lei nº 11.788, Presidência da República – Casa Civil (2008). Lei nº. 11.788, De 25 de Setembro de 2008. Brasília: Subchefia para assuntos Jurídicos.

_____. Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial [da] União, Brasília, 2 de julho de 2015, Seção 1, pp. 8-12, 2015.

GIL, A. C. (2000) Técnicas de Pesquisa. São Paulo: Atlas.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (1986) Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

TARDIF, M. (2002) Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

WITTORSKI, R. (2014) A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. Cadernos de Pesquisa, v. 44, n. 154, p. 894-911.

CO n°740 : APPROCHES CONTEMPORAINES DE PROMOTION DE LA NATION A PARTIR DE L'EDUCATION. UNE ANALYSE INTERNATIONALE.

Auteur.e.s : Hugo RANGEL TORRIJO - UQAM, Canada

Résumé :

Hobsbawm a écrit : « schooling is the most powerful weapon for forming nations ». (1997, p.35). Cette perception est largement partagée par les gouvernements dans le monde. En fait, historiquement Green a démontré que « L'éducation nationale a été un énorme moteur d'intégration, assimilant le local au national et le particulier au général» (1997, p. 33).

Comment les sociétés, les partis politiques et les gouvernements essayent de promouvoir des idées de nation à partir des programmes éducatifs ? Nous constatons ainsi l'existence de deux approches dans le monde afin de conduire cette promotion.

La première approche est l'enseignement de l'histoire nationale. Afin de contribuer à la cohésion nationale, les gouvernements font la promotion d'une histoire mettant en relief les héros de la nation et exaltant la valeur des ancêtres. L'histoire est ainsi utilisée afin de présenter un regard positif du passé de la nation. Mais peut-il y avoir une histoire centrée sur un groupe social ? Peut-il y avoir toujours une histoire positive ? Mais il faut vérifier s'il n'y pas de fausses interprétations ou faits. Nous présentons plusieurs exemples comme celui du gouvernement Turc qui s'obstine à nier l'existence du génocide Arménien.

E.D. Hirsch a proposé dans les années 80 le concept de « cultural literacy » pour réussir une « national literacy», c'est à dire, une connaissance nationale. Dans son livre, Hirsch aborde la culture nationale liée à la langue nationale. Avec l'émergence de la tendance conservatrice prônant l'identité nationale, surtout en Europe, le « cultural literacy » est de retour dans les politiques éducatives. En effet, par exemple le gouvernement conservateur au Royaume-uni a mis en place une politique éducative axée sur le cultural literacy.

Nous constatons que ces approches sont superficielles et même artificielles. On propose une éducation démocratique s'adaptant à la réalité culturelle diverse (Reich, 2002). On argumente que la

revendication de l'identité nationale est légitime à condition qu'elle fasse référence à une notion civique inclusive de la diversité (Gutmann, 2004) et aussi qu'elle conçoive l'histoire depuis une perspective critique (Habermas, 2001). Habermas signale avec raison que pour que l'histoire constitue une « Magistra vitae », il faut qu'on l'étudie de façon critique.

Bibliographie :

Apple, Michael W. (2004) "Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism, and the Politics of Educational Reform," Educational Policy 18, # 1: 12 -44.

Avedian, (2012), 'State Identity, Continuity and Responsibility: The Ottoman Empire, the Republic of Turkey and the Armenian Genocide'. The European Journal of International Law Vol. 23 no. 3

Billig, M. (1995) Banal Nationalism. London, SAGE.

Bouchard, G. (1995) " La nation au singulier et au pluriel. L'avenir de la culture nationale comme « paradigme » de la société québécoise ". Un article publié dans la revue Cahiers de recherche sociologique, no 25.

Condorcet. (1791- 2009) Mémoires sur l'instruction publique. Paris, Flammarion.

Finkielkraut, A. (2013) L'identité malheureuse. Paris, Stock.

Gellner, E. (2000) The Coming of Nationalism and Its interpretation : Tha Myths of Nation and Class. Dans : Anderson Mapping the nation. London, Verso.

Habermas, Jürgen (2014) L'intégration républicaine. Paris, Pluriel.

Habermas, J. (1994) Mas alla del estado nacional. Barcelona.

Habermas, J. (1994b) The Past as Future. University of Nebraska Press.

Hirsch, E.D. (1987) Cultural Literacy. Boston, Houghton Miffin Company.

Hobsbawm, Eric. (1990) Nations et nationalisme depuis 1780. Paris, Gallimard.

Mirabeau, (1973) Discours. Discours sur l'éducation nationale. Paris, Gallimard

Renan, E. (2001) Qu'est-ce qu'une nation?(1882), Séquitor, Madrid.

Reich, Robert (2002) Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education. Chicago, University of Chicago Press.

Seymour, M. (1999) La nation en question. Montréal, L'Hexagone.

Taylor, C. (1993) Reconciling the Solitudes: Essays on Canadian Federalism and Nationalism, McGill-Queen's University Press.

Tajfel, (1971) Social categorization and intergroup behaviour. European Journal of Social Psychology, 1(2), 149-178.

Taner Akcam (2014)Turkish Textbooks and the Armenian Genocide, Middle Est Forum.

CO n°744 : AUTO-EFFICACITE PARENTALE ET ENGAGEMENT AU PRESCOLAIRE EN TURQUIE, AU PRISME DE LA CO-EDUCATION DU CARACTERE

Auteur.e.s : Alice MOSCARITOLO - Université Toulouse Jean Jaurès, France

Résumé :

L'hypothèse posée étant l'apport du « devenir parent » à l'édifice de la personne dans sa globalité (Erikson, 1950 ; McAdams et de St Aubin, 1992), nous analysons ce processus de définition personnelle et de construction d'un projet familial au travers de la transmission de valeurs des parents à leurs enfants. La contribution d'une coéducation du caractère au préscolaire est présenté via le cas d'étude d'établissements privés en Turquie.

Terrain : Ankara, Turquie, 2012-2015 (cinq établissements préscolaires privés). Méthodologie : groupes de parole, observation participante ; questionnaire évaluant auto-efficacité et engagement parentaux (125 retours, taux de réponse de 25 pour cent sur questionnaire auto-administré)

Dans le contexte de la Turquie contemporaine, scénario d'importants changements culturels, nous interrogeons la place de la transmission des valeurs dans la constitution de nouveaux repères. Par l'analyse de tâches précises pour évaluer l'auto-efficacité (AE) nous avons voulu expliciter comment cette dernière produit des effets sur les attitudes et les actions entreprises (Bandura, 2006). Nous avons défini des tâches particulières par lesquelles les parents estiment leur compétence parentale en lien avec d'autres domaines d'AE. La réflexion proposée se distingue d'autres recherches sur l'agencement entre sentiment d'efficacité parentale et engagement parental (EP) dans la vie scolaire de l'enfant (Poncelet et al., 2014 ; Tazouti & Jarlegan, 2010 ; Walker et al., 2005) par les aspects suivants : a) un décentrement par la présentation du cas turc (Kağıtçıbaşı et Ataca, 2005) ; b) l'exploration du lien entre AEP et AE synoptique, révélateur de l'apport de l'AEP à l'édifice global de la personne ; c) la détermination de l'apport de la transmission des valeurs à l'AEP ; d) une analyse en sous-domaines d'AE permettant une appréciation plus fines des corrélations ; e) la définition de différents champs d'EP. Notre pari sur le renforcement mutuel de parentage et valeurs est conforté par les résultats d'enquête : l'AE dans la transmission des valeurs à ses enfants est fortement corrélée avec l'AEP et avec l'AE synoptique. Aussi, elle agit sur l'efficacité perçue à exercer l'autorité ainsi que sur l'AE familiale. Nous proposons ainsi de réfléchir au lien entre parentalité et développement de l'adulte comme soubassement de nouvelles stratégies d'intervention axées sur un renforcement des dimensions multiples de l'être.

Bibliographie :

Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). Self-efficacy beliefs of adolescents (Vol. 5), (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Erikson, E. H. (1950). Childhood and society. New York : Norton.

Kağıtçıbaşı, Ç. & Ataca, B. (2005). Value of Children and Family Change: A Three-Decade Portrait From Turkey. Applied Psychology: An International Review, 54(3), 317-337.

McAdams, D. P., & de St Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioural acts and narrative themes in autobiography. Journal of Personality and Social Psychology, 62, 1003-1015.

Poncelet, D., Dierendonck, C., Kerger, S., & Mancuso, G. (2014). Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant. La revue internationale de l'éducation familiale, (36), 61–96.

Tazouti Y. & Jarlegan, A., (2010). Sentiment de compétence parentale, participation parentale au travail scolaire et performances scolaires de l'enfant. La revue internationale de l'éducation familiale, 28(2), 23-40.

Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M. & Hoover- Dempsey, K. V. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. The Elementary School Journal, 106(2), 85-104.

CO n°746 : ENQUETE SUR UN DISPOSITIF EXPERIMENTAL DE FORMATION DES PROFESSEUR.E.S DES ECOLES STAGIAIRES EN ÉSPÉ

Auteur.e.s : Christelle DORMOY-RAJRAMANAN - UCP-EMA, France

Résumé :

Cette communication rendracompte de la genèse et de la mise en place d'un dispositif expérimental de formation des professeurs des écoles stagiaires (PES). Initié sur le site d'Antony de l'ÉSPÉ de l'académie de Versailles à la rentrée scolaire 2017-2018, il a d'abord été appliqué à deux groupes de TD, soit environ 50 PES, puis a été étendu à la rentrée suivante à quatre groupes sur ce site, ainsi qu'à deux autres sur chacun des sites de Gennevilliers et de Cergy-Pontoise.

Ce dispositif repose sur une approche par compétences. Ilaccordeplus de place à l'analyse transversale de pratiques professionnelles et relativement moins à la formation disciplinaire.Il présente d'autres caractéristiques :l'organisation du stage paralternance entre périodes de trois semaines, à plein temps,de formation puis de stage (et non alternance de périodes de deux joursau cours de chaque semaine) ; le partage de la responsabilité d'une même classe avec un autre PES (et non en binômeavec un.ePE titulaire) ; un tutorat mixte terrain-université, avec une première visite communedès la première semaine de stage ; et enfin une thématique de recherche partagée et proposéepar l'université, bien que déclinée par chaque PES.

Dans un premier temps, il s'agira de rendre compte de la mobilisation des acteurs (le directeur de l'ÉSPÉ, le recteur de l'académie, et trois formateurs de l'ÉSPÉ) qui ont été à l'initiative de ce projet, des objectifs qu'ils ont poursuivis et de la façon dont a été élaboré le dispositif. Le rôle de deux inspectrices d'académie dans sa mise en place sera lui aussi analysé, notamment pour éclairer les logiques ayant présidé au choix des "berceaux" d'écoles concernés par ce dispositif et repérer d'éventuels "effets d'établissement" pouvant tenir au contexte social de ces écoles et/ou à la mobilisation particulière de leurs équipes pédagogiques. Nous verrons ensuite par qui et comment a été décidé et décliné le dispositif sur d'autres sites de l'ÉSPÉ de Versailles.

Ce volet de l'enquête consacré à l'élaboration et la mise en œuvre de cette politique publique particulièrede formation des PEs'appuie sur une enquête par entretiens approfondis et analyse d'archives.

L'autre volet de l'enquête s'intéressera aux PES de ces sites et à leur perception desapports et limites de leur formation. Basé sur une enquête à la fois qualitative et quantitative, reposant sur la passation de questionnaires et la réalisation d'entretiens, alliées à de l'observation participante, les

"parcours du débutant" (Broccolichi, Joigneaux, Mierzejewski, 2018) des bénéficiaires du dispositif expérimental et ceux du dispositif "classique" seront comparés dans le but de mettre au jour les avantages et les inconvénients de chacun de ces types de formation, selon les représentations de leurs bénéficiaires.

Enfin, les rapports de visite d'un échantillon de PES, "expérimentaux" et "classiques", seront analysés afin de repérer d'éventuels effets de leur formation spécifique sur leur pratique professionnelle telle qu'évaluée par leurs tuteurs terrain et universitaire. Cette analyse de rapports de visite sera aussi attentive à repérer un éventuel "effet Pygmalion" de la participation au dispositif expérimental des formateurs sur les appréciations et l'évaluation des PES bénéficiaires de ce dispositif. Des statistiques concernant la part de titularisés au sein des deux dispositifs complèteront cette approche.

Cette enquête a pour objectif général de dessiner des pistes d'amélioration de la formation des PE, dans le but notamment de prévenir les démissions en cours de formation et durant les premières années de titularisation, ainsi que les difficultés de titularisation, dans une académie où le nombre de candidats au métier de PE est inférieur à celui des postes proposés, ce qui n'est pas sans incidence sur le profil social et scolaire des PES.

Bibliographie :

- Baillat, G. et Renard, J.-P. (dir.), Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM. Paris : CNDP, Documents Actes et rapports pour l'éducation, 2001.

- Brau-Antony, S. (2013), La place de la recherche dans le développement professionnel des formateurs en IUFM, Tréma, p. 22-35.

- Broccolichi, S., Joigneaux, C., Mierzejewski, S. (dir.) (2018), Le parcours du débutant : Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire, Arras, Artois Presses Université.

- Charlot, G. (2017). Les processus et contenus de formation en œuvre dans le premier degré : quelles spécificités ?. Administration & Éducation, 154, (2), p. 85-90.

- Claus, P. (2014), Une formation des maîtres refondée pour répondre aux défis de l'école primaire, Administration & Éducation, 144, p. 93-99.

- Demougin, P. (2013), Recherche en éducation et formation des enseignants : quel état des lieux ou quel parcours du combattant ?, Tréma, 39, p. 1-8.

- Desjardins, J., M. Altet, M., Etienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, P. (dir.) (2012), La formation des enseignants en quête de cohérence. Bruxelles, De Boeck.

- Grosstephan, V. (2013), Organiser la rencontre entre chercheurs et enseignants : finalités, moyens, dispositifs, Tréma, 39, p. 36-49.

- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). Savoirs en (trans)formation: Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

- Lenoir, Y., Bouillier-Oudot, M.H. (2006), Savoirs professionnels et curriculum de formation. Laval, Presses Universitaires de Laval.

- Marcel, J.F. (1999), La démarche de recherche-formation. Propositions pour un trait d'union entre la recherche et la formation dans le cadre de la formation continue des enseignants. Recherche et Formation, 32, p. 89-100.

- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (2001). Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

- Pastre, P, Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006), La didactique professionnelle. Note de synthèse. Revue Française de Pédagogie, 154, p. 145-198.

- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., et Paquay, L. (2008), Conflits de savoirs en formation des enseignants. Bruxelles, De Boeck.

- Peyronie, H. (2011). Les problématiques sociologiques de la formation des enseignants et de leur socialisation identitaire : quelles comparaisons internationales ?. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, vol. 44, (3), p. 53-76.

- Philippot, T. (2013), Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre, Tréma, 39, p. 62-75.

- Schurmans, M.N. (2008), L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. Éducation Permanente,177, p. 91-103.

- Trottier C., Lessard C., « La place de l'enseignement de la sociologie de l'éducation dans les programmes de formation des enseignants au Québec : étude de cas inspirée d'une sociologie du curriculum », Education et sociétés 2002/1 (no 9), p. 53-71.

CO n°762 : DECROCHAGE ET DISPOSITIFS POUR LA PERSEVERANCE SCOLAIRE: ENJEUX, EFFETS

Auteur.e.s : Laure MINASSIAN - université de Nantes, France

Résumé :

Contexte et problématique

L'analyse de nouveaux dispositifs pour lutter contre le décrochage scolaire a fait l'objet de nombreuses publications, mais peu d'entre elles se sont intéressées à leur mise en œuvre depuis leur conception jusqu'à leur déploiement. C'est ce que propose cette contribution par le biais d'une étude de cas où s'articulent une Région, une association et trois lycées professionnels. Le dispositif étudié prend ici la forme d' « alliances éducatives », préconisées dans le cadre du programme ministériel : « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire ». Notre objectif est de donner à voir les contours du dispositif et des discours qui y circulent dans des contextes sociaux variés et qui génèrent dans le cas précis des effets adverses à ceux souhaités.

Cadre théorique

Rendre compte d'une expérimentation d'alliances éducatives et des effets produits nécessite de lever le voile sur différents niveaux dont relève un partenariat. Les tentatives des acteurs pour définir, en amont, la situation, les stratégies mises en œuvre pour exercer ou conserver le contrôle ou s'en accommoder au fil du temps, dépendent de la position de chacun dans l'espace social et constituent une composante même du dispositif étudié (Strauss, 1978)

Pour objectiver ces éléments, le propos emprunte à la théorie de l'ordre négocié. Elle vise moins à prendre en compte les organisations comme des déjà là, des systèmes figés et rigides, que comme des systèmes reconstruits dans et par l'action : « les organisations ne sont pas des formations

structurées par des règles normatives univoques, les actions qui s'y déroulent ne sont pas déterminées par la simple application de prescriptions ou de règles de conduites libres de toute intervention de la personne de l'acteur » (Baszanger, in Strauss, 1992, p. 45). Dans cette perspective, les manières de redéfinir le décrochage, les conflits, les changements, les consensus qui en découlent sont d'importance pour donner à voir le cadre général dans lequel le dispositif se déploie.

Ce cadre d'analyse est conjugué avec l'approche cognitive de l'analyse du discours, dans la continuité des travaux sociolinguistiques de Boutet & Maingueneau (2005). Celle-ci permet d'une part, de rendre compte du sens que les acteurs confèrent à leurs actions (Schmoll, 1996) ; d'autre part, explique, en partie, des manières de redéfinir des rôles, des règles. Plus précisément, les usages langagiers et ce qu'ils fabriquent, ce pourquoi ils sont mobilisés, fournissent l'occasion de saisir des indices de sens au sujet de modes d'interprétation socialement situés, selon les lieux, les individus en présence.

Méthodologie

Le propos mobilise une enquête ethnographique sur un empan temporel de deux années, à partir de laquelle sont étudiées des logiques d'acteurs à trois niveaux (celui des concepteurs, celui des acteurs traditionnels de l'école, et de néo-intervenants associatifs en milieu scolaire dans trois lycées professionnels).

Résultats

L'enquête montre que les formes de conflictualité, voire les idéologies éducatives qui s'actualisent dans le dispositif conduisent à produire les effets adverses à ceux affichés.

Les analyses montrent que sans la construction d'accords explicites dans la structuration et le fonctionnement d'un collectif pour la mise en place de tels dispositifs, les principaux bénéficiaires perdent (nous y reviendrons dans la communication).

Nos conclusions sont certes fondées sur des observations intensives à l'occasion d'une expérimentation. En conséquence le propos ne concerne qu'un nombre de cas limités. Elles nous semblent néanmoins valoir au-delà de ces établissements. Les travaux de Cadet (Cadet et al., 2000) mais aussi ceux Guitton (2000), ou encore Champy-Remoussenard (2004) pour n'en citer que quelques-uns possèdent des points de convergences avec les nôtres, et invitent à des comparaisons plus systématiques en vue de mieux cerner de tels effets.

Bibliographie :

Boutet J. & Maingueneau, D. (2005), « Sociolinguistique et analyse de discours : façons de dire, façons de faire », *Langage et société,* 114,(4), pp. 15-47.

Cadet J.-R, Diederichs-Diop L., Fournie D. et Guitton C. (2000), « Aide-éducateur : quel avenir pour la fonction, quel devenir pour les jeunes ? », *Documents, Céreq*, série « évaluation », n° 151, septembre.

Champy-Remoussenard P. (2004), « Emplois-jeunes : les compétences "relationnelles" en question», in Champy-Remoussenard P. et Meyer V (sous la direction de), *Être emploi-jeune et après ?*, Presses universitaires de Nancy, pp. 145-161.

Guitton C. (2000), « La professionnalisation, nouvelle catégorie de l'intervention publique », *Formation Emploi*, n° 70, septembre.

Schmoll P. (1996), « Production et interprétation du sens : la notion de contexte est-elle opératoire ? », *Scolia*, 6, pp. 235-255.

Strauss A. (textes réunis par Isabelle Baszanger) (1992), *La Trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan.

Strauss A. (1978), *Negotiations. Varieties, contexts, processes and social order*. San Francisco, Jossey-Bass publishers.

CO n°765 : QUELLES RELATIONS ENTRE L'EXERCICE DE LA VIGILANCE DIDACTIQUE, LE TRAVAIL HORS LA CLASSE ET LES GESTES D'AJUSTEMENT PENDANT LA CLASSE ?

Auteur.e.s : Cécile ALLARD (1), Magali BOUTRAIS (2) - (1)Idar, France, (2)EmA, France

Résumé :

Notre recherche porte sur des gestes professionnels et plus particulièrement sur leurs mises en œuvre (Jorro, 2006). Notre étude a pour objectif de préciser les processus d'ajustement et de régulation et de documenter comment ils s'opérationnalisent dans les pratiques lors de la construction d'une séquence en géométrie en classe de CM2. Plus précisément nous cherchons à enrichir le concept de vigilance didactique définie par Charles-Pézard (2010) comme « une sorte d'ajustement didactique permanent de la part du professeur ». L'auteure précise qu'« exercer une certaine vigilance didactique met en jeu des connaissances mathématiques et didactiques nécessaires pour enseigner. Elle souligne que la vigilance didactique s'exerce à trois moments du travail du professeur : lors du travail de préparation (hors la classe), pendant la classe, et après la classe.

Charles-Pézard pointe que ces ajustements font appel aux connaissances mathématiques et didactiques de l'enseignant. Pour préparer la classe les enseignants pourraient exercer une « certaine vigilance didactique » en s'appuyant sur ces connaissances pour anticiper sur les procédures et les erreurs des élèves et concevoir (hors la classe) des déroulements permettant de limiter les improvisations en classe.

Notre étude interroge le travail hors la classe afin de voir en quoi ce travail de préparation permet de « piloter » la classe

Un enjeu méthodologique de notre étude est de répondre à la question suivante : comment accéder au travail personnel de l'enseignant ? Comment accéder à ses prises de décision avant et pendant la classe ? Comment identifier les connaissances sur lesquelles s'appuie l'enseignante avant et pendant la classe ?

Pour accéder au travail hors la classe, nous nous sommes appuyées sur les travaux de Gueudet et Trouche (2008) qui soulignent des difficultés méthodologiques pour étudier ce travail. Ils proposent des pistes que nous reprenons comme se rendre au domicile de l'enseignant, lui proposer d'écrire les différentes étapes de la conception de ses propres ressources. Ces auteurs témoignent également de la difficulté lors des lors des entretiens effectués, à dépasser la simple description des étapes de la conception des séances. Afin de surmonter cette difficulté, nous complétons les entretiens semi-directifs par un entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) et par une séance d'auto-confrontation à partir de la vidéo d'une séance, suivie d'un nouvel entretien semi-directif. Nous faisons l'hypothèse

que nous obtenons ainsi des informations complémentaires de la seule description des étapes d'une séance.

Notre corpus est constitué de notes et d'enregistrements des différents entretiens au domicile de l'enseignant et hors son domicile (pour l'entretien d'explicitation), de vidéos de classe qui correspondent aux séances conçues, des transcriptions de ces entretiens et de ces vidéos, des travaux des élèves. L'analyse de ces données contribue à approfondir et à comprendre ce que sont les gestes d'ajustement qui garantissent une activité consistante du point de vue mathématique. La consistance de l'activité mathématique est définie par le chercheur en didactique suite à une analyse de l'activité proposée, selon des critères liés au contenu mathématique de la séance. Ces gestes d'ajustement s'expriment pendant la classe et semblent se forger grâce au travail hors la classe et à l'expérience professionnelle, à partir des enseignements tirés de l'analyse de ses pratiques, par l'enseignant lui-même. Comme le souligne Jorro (2006), ces gestes d'ajustement relèvent du « kaïros » et contiennent, comme le précise Maître de Pembroke (2016) une part d'intuition et d'émergence dans la pratique de l'enseignant. Notre étude contribue à identifier et à documenter ce que sont ces gestes d'ajustement en classe, en montrant en quoi ils se construisent à partir du travail d'anticipation (hors la classe) en appui sur les connaissances didactiques et pédagogiques, de l'enseignant

Bibliographie :

Gueudet, G. & Trouche, L. (2010). Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques, Presses Universitaires de Rennes.

Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Feb 2006, Paris, France. <halshs-00195900> .

Maître de Pembroke, E. (2016). Acquérir un métier/transmettre son expérience. Prendre conscience et mettre en mots les gestes professionnels. In B. Marin & D. Berger (dir.), Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015 (pp. 338-351). Paris : Réseau national des ESPE.

Charles-Pézard, M.(2010) Installer la paix scolaire, exercer une vigilance didactique. Revue de didactique des mathématiques, Vol 30/2. La pensée sauvage, éditions.

Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation. Issy-les-Moulineaux : ESF.

CO n°767 : L'EPREUVE D'ECRITURE DU MEMOIRE D'INGENIEUR : UNE MISE A L'EPREUVE DES IDENTITES

Auteur.e.s : Edwige BOMBARON SABBAGH - EA FAP, Cnam, France

Résumé :

Cette communication vise à comprendre les effets de transformation identitaire de techniciens faisant fonction d'ingénieurs et candidats au diplôme d'ingénieur Hors Temps de Travail du Conservatoire national des arts et métiers. Au cours de ce cursus de formation, le sujet est amené à rédiger un écrit dont la forme académique attendue s'associe sur le fond à un projet professionnel. L'analyse des liens pouvant être établis entre cet écrit et la transition professionnelle opérée par le sujet participe à mieux appréhender certains ressorts de la professionnalisation. Cette étude vise à comprendre en quoi le discours tenu, au cours du processus d'écriture, par les rédacteurs du

mémoire de fin d'études d'ingénieur, permet de saisir les moments révélateurs de la transition identitaire professionnelle des sujets. Nous faisons l'hypothèse que ces moments révélateurs ainsi identifiés (Lefebvre, 1961) procèdent d'une fertilisation réciproque entre le discours tenu sur l'activité d'écriture de leur mémoire, sur l'écrit lui-même à produire et sur l'activité professionnelle d'ingénieur. Le cadre théorique principal Nous mobilisons tout d'abord le cadre théorique de la professionnalisation entendue ici comme développement professionnel des sujets à travers la notion d'identité vécue (Wittorski, 2008), les sujets se transformant au fil de l'activité professionnelle du projet à réaliser à l'occasion du mémoire de fin d'études. Mais également celui de l'identité énonciative (Guibert, 2007), notion constituant un système multidimensionnnel de représentations : celles de l'identité rédactionnelle ou images identitaires données (Barbier, 2011) de soi comme écrivant ; celles de l'écrit à produire ou images du texte prescrit ; celles de l'autrui à qui s'adresse le mémoire ou images d'autrui pour soi sur soi (Ibid.). Les observations sont réalisées par le biais d'entretiens compréhensifs à dimension phénoménologique (Haas & Masson, 2006 ; Matthey, 2005) tout au long du processus rédactionnel (jusqu'à 6 entretiens sur une temporalité de 12 à 31 mois) auprès de cinq candidats au diplôme d'ingénieur. Ce matériau discursif fait l'objet dans un premier temps d'une analyse de contenu (Bardin, 2007) permettant ainsi de mettre en évidence des moments révélateurs cités plus haut et des thèmes saillants - images de soi en tant que rédacteur du mémoire et de soi comme professionnel ingénieur, images d'autrui sur soi, représentations du texte attendu et à produire. Nous procédons ensuite à une analyse de l'énonciation (Charaudeau, 1992 ; Kerbrat-Orecchioni, 2006 ; Maingueneau, 2009) autour de l'analyse des déictiques - adverbes et « personnes linguistiques » ayant mis en évidence des éléments constitutifs du processus de subjectivation (Wieviorka, 2012) ; des champs lexicaux de verbes (Sarfati, 2014) ; de l'emploi des temps utilisés donnant à voir des temporalités (Haillet, 2007). Une méthode quantitative, à l'aide du logiciel Iramuteq, permet de compléter l'approche qualitative à travers deux représentations graphiques afin d'illustrer nos analyses des images identitaires données. La fertilisation prend progressivement corps dans une dynamique itérative entre l'identité professionnelle et l'identité énonciative mais elle est pluriellement et diversement contextualisée selon les éléments biographiques des sujets. Le temps de l'écriture du mémoire apparait ainsi comme un temps de reconfiguration des éléments propres au sujet, passant par des moments de tension, donnant lieu à des constructions identitaires en accord avec l'image prescrite institutionnellement par l'organisme de formation. C'est donc par le jeu, à la fois progressif et itératif, des ajustements et réajustements des facettes identitaires énonciatives et professionnelles que le sujet s'inscrit, d'une manière ou d'une autre, en fonction de ses caractéristiques propres dans une transformation identitaire.

Bibliographie :

Barbier, J. M. (2011). Vocabulaire d'analyse des activités. Paris : PUF, coll. Formation & pratiques professionnelles.

Charaudeau, P. (1992). Grammaire du sens et de l'expression. Paris : Hachette Education.

Guibert, R. (2007). Formation aux dialogismes et formation dialogique : une modélisation didactique de la communication en formation d'adultes. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. U. Lille 3.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2006). L'énonciation, de la subjectivité dans le langage. Paris : Armand Colin, coll. U.

Maingueneau, D. (2009). Les termes clés de l'analyse du discours. Paris : Seuil, coll. Points Essais.

Wieviorka, M., 2012. « Du concept de sujet à celui de subjectivation / dé-subjectivation », FMSH-WP, 2012|16 : 1-14.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation, Revue Savoirs, n° 17.

CO n°768 : PREVENTION DU DECROCHAGE SCOLAIRE: RESULTATS D'UN PROGRAMME ACCROCHANT

Auteur.e.s : Anne LESSARD, Sylvain BOURDON, Jean Gabin NTEBUTSE - Université de Sherbrooke, Canada

Résumé :

Cette présentation porte sur une étude ayant pour but de mieux comprendre les effets des pratiques déployées par les partenaires de la communauté sur l'amélioration de la réussite scolaire, problématique contextualisée dans un quartier défavorisé. Des facteurs familiaux, sociaux et personnels influencent le rendement scolaire qui est le seul facteur ayant un lien direct avec le décrochage (Battin-Pearson et al., 2000; Fortin et al., 2012). Dans le but de favoriser la réussite scolaire, plusieurs initiatives ont vu le jour. Toutefois, même si plusieurs initiatives démontrent des résultats intéressants, (Evelo et al., 1996; Fortin, 2012), des initiatives locales/régionales intéressantes ne sont pas évaluées de façon rigoureuse et très peu sont issues de partenariats et impliquent à la fois l'élève, son parent, des intervenants locaux et du personnel scolaire. Or, les chercheurs rapportent la nécessité d'intervenir simultanément dans plusieurs contextes de vie de l'élève, vu la nature multidimensionnelle de la problématique (Rumberger, 2011). C'est ainsi qu'un organisme communautaire (MJE), de concert avec des partenaires, met en place le programme Accès 5, qui s'actualise autour de l'élève, à travers cinq sphères d'action : le suivi psychosocial individuel, le soutien scolaire, la programmation parascolaire, l'aide financière et matérielle ainsi que les actions spécifiques.

Dans un devis mixte et longitudinal, des données ont été recueillies pour les trois niveaux sous étude : les parcours des élèves, l'intervention et le partenariat. Des questionnaires, les dossiers des élèves, des entrevues et un focus groupe ont permis le recueil de données.

Les résultats scolaires de ces élèves, qui étaient 10% plus faibles que ceux des autres élèves de la région en 6e année, ne démontrent plus d'écart après 24 mois d'exposition au programme. Le soutien scolaire offre des occasions aux jeunes de devenir plus compétents et de développer un meilleur sentiment d'auto-efficacité. Après 5 ans, 83% des élèves ont gradué.

Sur le plan de l'intervention, la principale logique d'action repérée consiste à accompagner chaque jeune, à son rythme et selon sa réalité, vers une meilleure adaptation scolaire et sociale et ainsi, vers sa réussite. Le coordonnateur assure l'organisation de l'intervention. Accès 5 se déploie sur un cycle annuel qui débute par la promotion du programme, le dépistage des élèves et leur sélection. Les élèves sont jumelés à une ou un intervenant-pivot qui assure la continuité du suivi dans les 5 sphères du programme, sur 5 ans. Le soutien psychosocial est le cœur du programme, les intervenants-pivots contribuant à faire le pont entre l'élève, sa famille, l'école, les pairs, la communauté et parfois certains services sociaux ou de santé. Le soutien scolaire constitue un pilier important du programme et est offert le midi et après l'école. Les activités parascolaires sont conçues comme porte d'entrée pour établir le lien avec les élèves et atteignent les objectifs de briser l'isolement social et de promouvoir la mise en action dans des activités socialisantes. Le soutien financier et matériel est

octroyé de manière individualisée, sur la base de l'analyse des besoins. Le travail d'intervention de proximité, le contact régulier, la présence quotidienne à l'école, les mécanismes de communication et la visibilité des intervenants dans l'école contribuent à assurer une meilleure réussite chez les élèves.

Quant au partenariat, certaines tendances se dégagent. 1) La réussite des élèves n'est pas toujours définie de la même façon par les différents acteurs. 2) On note un enjeu important dans la délimitation des rôles des acteurs. 3) Plusieurs tensions sont documentées, notamment le partage de l'espace. 4) Plusieurs membres de la communauté contribuent au programme qui n'aurait jamais pu se déployer de cette façon sans leur contribution. 5) Enfin, le rôle des chercheurs s'avère important pour susciter la réflexivité chez les acteurs.

Bibliographie :

Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: a test of five theories. Journal of Educational Psychology, 92(3), 568-582.

Evelo, D., Sinclair, M., Hurley, C., Christenson, S. et Thurlow, M. (1996). Keeping kids in school: Using check and connect for dropout prevention (No. 398701). Minneapolis, MN : University of Minnesota, Institute on Community Integration.

Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P., & Royer, É. (2012). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. European Journal of Psychology of Education, 28(2), 563–583.

Rumberger, R. W. (2011). Dropping Out. Why students drop out of school and what can be done about it. Cambridge : Harvard University Press.

CO n°769 : PRATIQUES INCLUSIVES UNIVERSITAIRES ET DISPOSITIFS DE SOUTIEN

Auteur.e.s : Geraldine SUAU - Chercheure associée - LISEC EA 2310, Université de lorraine, France

Résumé :

Notre communication a pour objet de rendre compte des praxéologies professionnelles des enseignants du supérieur dans un contexte de changement requis pour le service public français de l'éducation, qui depuis la loi de 2005, se doit d'assurer une « formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant » (L.111-1 et L.111-2). Les travaux actuels conduisent en effet, à envisager que l'inclusion des Etudiants Reconnus Institutionnellement Handicapés (ERIH) est un nouvel enjeu pour les établissements d'enseignement supérieur qui sont confrontés à cette « nouvelle réalité multiforme » (Doucet & Philion, 2016). Les recherches qui se développent dans ce champ, viennent ainsi questionner les politiques conduites dans les établissements de l'enseignement supérieur (Martel, 2015 ; Zendera, Freira-Niella & Grangereau, 2015 ; Frétigné, 2017) mais aussi les stratégies d'apprentissage des étudiants (Robert, Debeurne & Joly, 2016) ainsi que leur insertion professionnelle (Le Roux & Marcellini, 2011 ; Segon & le Roux, 2013 ; Ebersold, 2010, 2012 ; 2015). Or, favoriser la scolarisation des ERIH implique, dans la grande majorité des cas, une mesure de compensation avec des aménagements d'études et des mesures d'accompagnement ce qui est susceptible d'amener les enseignants du supérieur à reconfigurer leurs pratiques. Nous proposons

ainsi dans la continuité des travaux entrepris dans le domaine de l'analyse des praxéologies inclusives des enseignants (Perez & Assude, 2013 ; Suau & Assude, 2016 ; Suau, 2017, 2018) d'analyser le rapport personnel d'enseignants du supérieur (x) aux différents dispositifs de soutien (o), soit d'analyser l'ensemble des interactions que (x) peut avoir à l'objet (o). Nous retiendrons ainsi pour l'analyse, des concepts issus de la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1999). Enfin, nous discuterons sur ce qui peut être source d'obstacle dans les praxéologies professionnelles des enseignants du supérieur et sur les conditions d'une université inclusive.

Bibliographie :

Chevallard, Y. (1999). Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique. Recherches en Didactique des Mathématiques, 19(3), 221-266.

Doucet, M. & Philion, R. (2016). L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux. Education et Francophonie, 44(1), 1–8

Ebersold, S. (2010). L'accès à l'enseignement supérieur des étudiants handicapés dans certains pays de l'OCDE : enjeux et perspective. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 50, 165-174.

Ebersold, S. (2012). Les transitions vers l'enseignement tertiaire et l'emploi pour les jeunes handicapés. Paris: OCDE

Ebersold, S. (2015). Scolarité, accessibilité, inégalités. Dans J. Zaffran (dir.), Accessibilité et handicap (p. 179-208). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Frétigné, C. (2017). La fabrication d'une politique du handicap au sein d'une université française. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 77, (1), 55-68.

Le Roux, N. et Marcellini, A. (2011). L'insertion professionnelle des étudiants handicapés en France. Revue de questions et axes de recherche. Alter, 5(4), 281-296.

Martel. L., (2015). Accueillir et accompagner les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur. Politiques publiques, politiques d'établissements et inégalités. La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 69, 91-107.

Perez, J.-M. & Assude, T., (dir.) (2013). Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Robert, J., Debeurme, G. et Joly, J. (2016). Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire? Éducation et francophonie, 44(1), 24-45.

Segon, M., Le Roux, N. (2013). Parcours de formation et d'accès à l'emploi des anciens étudiants handicapés : recours aux dispositifs et dynamiques identitaires. In Normes sociales et bifurcations dans les parcours de vie des jeunes. Paris : Presses de la Fondation des sciences politiques. Agora Débats Jeunesse, 65, 77-92.

Suau, G. (2017). Praxéologies professionnelles enseignantes, travail en petit groupe et inclusion. Actes du 44e colloque de la Copirelem, les 13, 14 et 15 juin, Epinal.

Suau, G. (2018). Donner une place à l'élève reconnu handicapé en contexte scolaire ordinaire, quelles praxéologies professionnelles ? La Nouvelle Revue Education et Société Inclusives, 81, 1-14.

Suau, G. & Assude, T. (2016). Pratiques inclusives en milieu ordinaire : accessibilité didactique et régulations. Carrefours de l'éducation, 42,155-169

CO n°772 : LE SENTIMENT D'EFFICACITE DE L'ENSEIGNANT, UN LEVIER IMPORTANT POUR LE CHANGEMENT DE PRATIQUES: RESULTATS D'UNE DEMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT EN CLASSE DU SECONDAIRE.

Auteur.e.s : Chantal POULIN, Anne LESSARD - Université de Sherbrooke, Canada

Résumé :

Dans une perspective de prévention du décrochage scolaire, Fortin et al., (2012) ont documenté l'effet des interactions et du climat de classe sur le rendement scolaire de l'élève. Le climat perçu serait, pour Pianta et al. (2012), la résultante des interactions en classe qui découlent des pratiques mobilisées par l'enseignant (Gregory et al., 2014). Ainsi, améliorer les interactions en classe a le potentiel d'accroître l'engagement (Hugon, 2010) et la réussite des élèves (Caro et al., 2016; Muijs et Reynolds, 2011). Or les pratiques que l'enseignant mobilise prennent souvent racine dans les attitudes et les croyances d'efficacité. En ce sens, le sentiment d'efficacité (SE) serait aussi une variable déterminante pour améliorer la qualité des interactions en classe et mériterait d'être estimé (Brouwers et Tomic, 2000). En accord avec la théorie de Bandura (1977), les enseignants qui envisagent n'avoir aucun succès avec certains types d'élèves ou certaines situations scolaires sont susceptibles de ne pas mettre les efforts nécessaires pour la préparation et l'enseignement et d'abandonner au premier signe de difficulté, même s'ils connaissent les stratégies pouvant aider les élèves (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2007). Le SE de l'enseignant affecte non seulement l'effort que l'enseignant investit en classe, mais également son niveau d'aspiration, les objectifs qu'il poursuit ou qu'il met en place (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001). En ce sens, le SE affecte et prédit le niveau de performance de l'enseignant (Ross, 1998). Pour améliorer les pratiques favorisant l'engagement des élèves et pour agir sur le SE, il semble nécessaire de travailler avec les enseignants dans leur environnement et de les soutenir dans une démarche de construction de leur réflexion sur leurs actions. Ce changement de pratiques doit se faire par la mise en place d'un programme de développement professionnel (DP) qui favorise les expériences de succès avec les élèves (Guskey, 2002). Améliorer les pratiques qui ont un impact réel sur les élèves risque fort d'améliorer le SE de ces derniers (Bandura, 2007). Ainsi, le milieu scolaire devrait créer des conditions favorables pour le DP des enseignants en offrant un soutien pour la compréhension et la mise en place de nouvelles pratiques en classe (Timperley et al., 2007). Pour ce faire, l'accompagnement et le suivi semblent nécessaires (Hamel et al., 2013).

Une modalité d'accompagnement d'enseignants du secondaire visant l'engagement et la réussite des élèves est mise en place et pilotée par la Chaire de recherche de la CSRS sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves. Cette initiative, adaptée du modèle américain My Teaching Partner (myteachingpartner.org), vise donc à soutenir le DP d'enseignants à travers une démarche personnalisée d'accompagnement. Plus de 50 enseignants issus de quatre écoles secondaires québécoises se sont portés volontaires pour participer à ce processus. Ils ont été filmés en classe (4 cours de 75 minutes) sur un an. Les captations (plus de 150) ont été analysées à l'aide de l'outil d'observation CLASS-S (Pianta et al., 2012) et les enseignants ont reçu des rétroactions spécifiques (plus de 150) après chaque captation. Des entrevues ont été réalisées avec chaque participant (pré-post) dans le but d'analyser leur sentiment d'efficacité avant et après le programme d'accompagnement. Dans cette étude, à devis mixte, nous décrirons les changements de pratiques

des enseignants et l'effet de l'accompagnement sur le sentiment d'efficacité personnel de ceux-ci. Des résultats issus de cette recherche récente seront présentés, permettant de mieux comprendre les liens entre l'accompagnement des enseignants, leur sentiment d'efficacité et le changement de pratiques favorisant l'engagement d'un plus grand nombre d'élèves.

Bibliographie :

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191–215.

Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2012). A multidimensional model of school dropout from an 11-year longitudinal study in a general high school population. European Journal of Psychology of Education, doi: 10.1007/s10212-012-0129-2.

Guskey, T. R. (2002). Professional Development and teacher change. Teachers and Teaching : theory and practice, 8(3/4), 381-391.

Pianta, R. C., Hamre, B. K. et Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement : Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. In S.L., Christenson, A.L. Reschly, C. White (Ed.). Handbook of Research on Student Engagement. (365-386). New-York : Springer.

Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Bropy (Ed.), Advances in research on teaching, 7 (pp. 49–73). Greenwich, CT: JAI Press.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. Review of Educational Research Summer, 68(2), 202-24.

CO n°773 : FAVORISER L'ENGAGEMENT DES ELEVES EN ACCOMPAGNANT LEURS ENSEIGNANTS: RESULTATS D'UNE RECHERCHE-INTERVENTION

Auteur.e.s : Anne LESSARD, Chantal POULIN - Université de Sherbrooke, Canada

Résumé :

Des avancées récentes ont permis de mieux comprendre les facteurs qui influencent le décrochage scolaire, ce qui permet un meilleur accrochage scolaire des élèves vulnérables. Selon Fortin et al., (2013), des interactions en classe perçues comme négatives par les enseignants et un climat de classe perçu comme désorganisé par les élèves influencent le rendement scolaire de l'élève. Améliorer les interactions en classe offre donc la possibilité d'accroître l'engagement (Philipps, 2002; Pianta et al., 2012) et la réussite des élèves (Hanushek, 2002; Muijs, 2006). Gregory, Allen, Mikami, Hafen et Pianta (2014) ont documenté l'effet positif de pratiques pédagogiques offrant des possibilités d'apprentissage variées et un soutien approprié répondant aux besoins développementaux des élèves sur leur engagement.

Prenant appui sur le modèle prédictif du décrochage scolaire (Fortin et al., 2013), une recherche-intervention réalisée au Québec a permis d'analyser les interactions en classe, notamment les pratiques de l'enseignant et l'engagement des élèves en lien avec trois facteurs spécifiques : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien pédagogique. L'analyse des interactions filmées en classe a été réalisée avec l'outil d'observation standardisé CLASS-S (Pianta et al., 2012). Les résultats démontrent globalement que les enseignants (n=45) ont une bonne organisation et que

les défis se situent sur le plan du soutien pédagogique (Lessard et Poulin, 2017). Toutefois, l'organisation de la classe (gestion des comportements, productivité, climat négatif) est un fort indicateur de la qualité des interactions en classe et ce facteur influence non seulement l'engagement d'un plus grand nombre d'élèves, mais également les deux autres facteurs à l'étude (soutien émotionnel et soutien pédagogique). Ainsi, chez les enseignants qui obtiennent un score élevé en organisation de la classe, les scores pour les soutiens émotionnel et pédagogique ont tendance à être plus forts que ceux des enseignants du groupe ayant de plus faibles scores en organisation (Poulin et Lessard, 2016). L'organisation de la classe est fondamentale pour structurer les règles de vie, les routines et les transitions, qui contribuent à sécuriser les élèves et à favoriser leur engagement dans les apprentissages. Avoir une gestion des comportements constante, cohérente, prévisible donne des balises claires aux élèves quant aux attentes positives de l'enseignant face aux comportements désirés en classe. De même, maximiser le temps centré sur la tâche, en établissant des routines (notamment de début et de fin de cours) et en favorisant des transitions harmonieuses doit être un encouragé. Enfin, les enseignants qui démontrent des scores élevés en organisation évitent d'avoir recours à des pratiques qui engendrent un climat négatif, telles l'humiliation, l'utilisation de sarcasme ou de menaces (Ibid.).

Dans cette recherche-intervention, analyser les pratiques constituait la première étape. Présenter une rétroaction à l'enseignant et l'accompagner dans un changement de pratique représentait la deuxième étape. Quatre boucles de captation-analyse-rétroaction par an, par enseignant se sont déroulées sur cinq ans. Les analyse ont permis de dégager trois profils d'enseignants participant à l'étude : ceux qui sont en détresse, en développement, en perfectionnement. Ces profils et les stratégies d'accompagnement utilisées seront présentés. Les principales conclusions devraient provoquer une réflexion quant aux alliances qui peuvent être créées dans la communauté éducative pour mieux outiller et soutenir les enseignants afin qu'ils puissent favoriser l'engagement et la réussite de leurs élèves.

Bibliographie :

Gregory, A. Allen, J. P., Mikami, A. Y., Hafen, C. A. et Pianta, R. C. (2014). Effects of a professional development program on behavioral engagement of students in middle and high school. Psychology in the Schools, 51(2), 143–163.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E. Brackett, M. et Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions. Testing a development framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. The Elementary School Journal, 113(4), 461-487.

Hanushek, E. A. (2002). The long run importance of school quality. Working Paper 9071. Cambridge, MA : National Bureau of Economic Research.

Muijs, D. et Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors : What really matters? Journal of classroom interaction, 37(2), 3-15.

Pianta, R. C., Hamre, B. K. et Mintz, S. (2012). Classroom assessment scoring system. Secondary manual. Charlottesville, VA : Teachstone.

CO n°778 : LES EVALUATIONS STANDARDISEES DANS LE SYSTEME EDUCATIF CHILIEN: POUR QUOI LES ACTEURS Y ADHERENT-ILS?

Auteur.e.s : Álex TORRES, Johana CONTRERAS - Pontificia Universidad Católica de Chile,MIDE UC, Chili

Résumé :

Au Chili, comme dans d'autres pays, les évaluations à grande échelle se sont considérablement développées au cours des dernières décennies. Bien que l'expansion des évaluations ait commencée avant, c'est dans le cadre de la réforme des années 1980 que les politiques éducatives ont véritablement conçu les évaluations standardisées des acquis des élèves comme un dispositif orienté à classer les écoles. En effet, au cours des années 1980 un modèle de marché a été instauré et le besoin d'un dispositif fournissant d'information des performances est devenu incontournable dans la mesure où le système scolaire est organisé autour du choix des familles (Corvalán et García-Huidobro, 2016). C'est pourtant la période suivante qui a consolidé les politiques d'accountability attachant à des résultats d'apprentissage, des mécanismes de punition o d'incitations financières pour les écoles et les professeurs.

La centralité que les évaluations avaient acquis, a suscité un mécontentement chez les acteurs s'expressant par une méfiance envers les épreuves standardisées. La littérature spécialisée soutient cette critique mettant en évidence les effets négatifs des systèmes de régulation par les résultats des évaluations standardisées (Koretz, 2017). Il est donc possible de s'attendre à ce que les évaluations standardisées traditionnelles perdent la légitimité dont elles avaient jouit. Or, des nombreuses écoles ne seulement se déclarent encore a faveur de l'usage de ces évaluations mais sont prêtes à les « consomer » en engageant les services des institutions dédiés à la production de systèmes d'évaluation.

La communication que nous proposons ici s'interroge sur les raisons que movilisent les acteurs pour engager ces servicios afin d'élargir la comprehénsion du phenomène de l'évaluation à grande échelle à partir de l'experience des acteurs/usagers. Quelles motivations ont les chefs d'établissements, les directeurs des programmes de recherche et les administrateurs des services scolaires pour introduire des systèmes d'évaluation externes dans leurs établissements ? A quels besoins répondent ces dispositifs ?

Pour répondre ces questions centrales, nous avons mené une recherche qualitative dans le cadre d'un programme d'évaluation développé par un centre d'études d'une prestigieuse université à Santiago du Chili. Cette recherche a compris des entretiens semi-directifs auprès des 33 usagers de ces évaluations standardisées ainsi q'une analyse de la théorie d'action du programme (15 entretiens et 38 documents). Les usagers des évaluations ont éte choisis suivant des critères tels que : correspondre à des niveaux supérieurs dans la prise de décisions ; appartenir à des écoles de milieu social et type administratif différents ; être placés dans la capital et dans d'autres régions du pays.

Les résultats de cette recherche (en cours d'analyse) permettent d'identifier une diversité de raisons pour adhérer à l'usage des évaluations standardisées comprennant des motifs bureaucratiques jusqu'à la croyance dans l'amélioration des aprentissages. Deux raisons se démarquent de part sa préminence dans le discours des acteurs et leur valeur interprétative. D'une part, la quête d'objectivité dans le dispositif évaluatif dont leur caracter « externe » sert comme un « miroir » pour montrer les faiblesses et points forts de l'école. D'autre part, la légitimité scientifique de l'institution qui produit les évaluations, laquelle est érigée comme une sorte d'autorité capable de définir,

mesurer et juger la qualité de l'education. Ces résultats sont interprétés à la lumiére de l'approche foucaultienne de la gubernamentalité relevant les techniques de pouvoir qui sont movilisées dès lorsque les acteurs ne semblent plus contraints à se soumettre à des dispotifis d'évaluation (sous des formes classiques d'exercice de pouvoir) mais qu'ils le font d'une manière volontaire, par initiative, movilisés par la confiance mise sur des systèmes producteurs de savoir scientifique.

Bibliographie :

Darling-Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: the irony of 'No Child Left Behind'. Race Ethnicity and Education, 10(3), 245-260, DOI: 10.1080/13613320701503207.

Falabella, A. et de la Vega, F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. Estudios pedagógicos (Valdivia), 42(2), 395-413.https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023

Foucault, M. (2004). Sécurité, Territoire, Population. Paris: Gallimard.

Koretz, D. (2017). The testing charade: Pretending to make schools better. University of Chicago Press.

Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. Revue française de pédagogie, 169, 99-140. Doi : 10.4000/rfp.1531

Ramos, C. (2018) Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: entretejimiento de ciencia social y poder. Cinta moebio 61: 41-55. doi: 10.4067/S0717-554X2018000100041

CO n°781 : VERS UNE TYPOLOGIE DES MODES DE REGULATION DE LA QUALITE DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES : UNE ANALYSE COMPAREE DE HUIT SYSTEMES EDUCATIFS

Auteur.e.s : Christophe DIERENDONCK, Christiane WEIS, Marianne MILMEISTER, Paul MILMEISTER - Université du Luxembourg

Résumé :

Depuis la fin des années 1980, la plupart des pays industrialisés se sont engagés dans un processus majeur de réforme de leur système éducatif fondé principalement sur l'adoption de politiques d'organisation et de régulation directement inspirées des principes du New Public Management[1]. Selon le pays considéré, cette nouvelle forme de gestion a conféré une autonomie plus ou moins forte aux établissements scolaires censée permettre d'améliorer la qualité scolaire en laissant aux acteurs locaux la possibilité de définir les moyens adéquats pour répondre aux spécificités des contextes dans lesquels ils évoluent. En contrepartie de l'autonomie laissée aux entités locales, des politiques d'accountabilityont été formulées dans un paradigme considérant l'école comme un « système de production scolaire » qu'il faut évaluer pour être en mesure de le piloter[2].

Sur la base de travaux antérieurs[3] et d'une analyse comparative de huit systèmes éducatifs (Allemagne, Angleterre, France, Pays- Bas, Suède, Communauté française de Belgique, Québec, Luxembourg), la présente étude a pour objectif de proposer une typologie encore plus fine des modes de régulation de la qualité des établissements scolaires.

Sur le plan méthodologique, le recueil des informations relatives aux différents systèmes éducatifs étudiés s'est appuyé d'une part, sur deux publications de référence[4] et, d'autre part, sur une recherche et une analyse de documents officiels et de travaux scientifiques propres à chaque système éducatif.

Au niveau des constats, les dispositifs étudiés se différencient tout d'abord sur le plan de l'autonomie dont disposent les établissements scolaires pour répondre aux besoins de leurs contextes particuliers.

La contrepartie de l'autonomie est la responsabilisation des acteurs et des entités. Cette responsabilisation peut se baser sur une logique interne ou externe aux acteurs. Dans certains systèmes (Belgique francophone, France, Luxembourg, …), la logique de responsabilisation est essentiellement interne : on fait appel à la responsabilité morale et professionnelle des acteurs et des écoles et l'on considère que ces derniers prendront par eux- mêmes les décisions d'action et d'amélioration qui s'imposent. Dans d'autres systèmes (Angleterre, Pays- Bas, Allemagne, Québec) s'ajoute à la logique interne une logique de responsabilisation externe : les écoles sont encadrées par des entités supérieures et doivent remplir certaines obligations vis- à- vis de l'extérieur. Qu'elle soit interne ou externe, la responsabilisation des écoles peut être soutenue, plus ou moins fortement, par les autorités en mettant des outils à la disposition des écoles et en proposant/imposant un accompagnement à moyen ou long terme par des intervenants externes (inspecteurs, conseillers pédagogiques, …). Le degré d'autonomie et la logique de responsabilisation des écoles déterminent en grande partie l'ampleur du contrôle externe et de la reddition de comptes auxquels les établissements scolaires doivent faire face. En s'inspirant des typologies antérieures[5] et en tentant d'intégrer les éléments précédents, il est possible de proposer une classification idéal- typique des politiques de responsabilisation et de reddition de comptes des établissements scolaires. Cette typologie repose sur trois dimensions : la logique de responsabilisation des écoles (interne vsinterne/externe), l'ampleur de la reddition de compte (douce vsdure) qui est imposée aux écoles et le degré de soutien ou d'accompagnement (faible à modéré vs fort) qui est offert par les autorités ou d'autres intervenants aux écoles pour soutenir leurs processus de développement scolaire. A partir de ces trois dimensions, huit logiques de régulation des établissements scolairessont donc envisageables. La communication présentera en détails cette nouvelle typologie.

Bibliographie :

1 Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69 (spring), 3–19.

2 Broadfoot P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'Etat évaluateur. *Revue française de pédagogie*, vol. 130, n° 1, 43–55.

Maroy, C. & Mangez C. (2011). La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone : nouveau paradigme politique et médiation des experts, in Felouzis G. & Hanhart S., *Gouverner l'éducation par des nombres ? Usages, débats et controverses*, pp. 53- 76. Bruxelles/Paris : De Boeck.

Mons, N. (2009). *Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée*, Bruxelles : Commission européenne.

3 Dupriez, V. (2015). *Peut- on réformer l'école ?* Bruxelles : Editions de Boeck.

Hanushek, E.A. & Raymond, M.E. (2005). Does school accountability lead to improved student performance? *Journal of policy analysis and management,* vol. XXIV, n° 2, p. 297- 327.

Harris, D.N. & Herrington, C.D. (2006). Accountability, standards, and the growing achievement gap: lessons from the past half- century. *American Journal of Education*, 112(2), 209- 238.

Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in education*, 4(3), 797- 832.

Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance*. Bruxelles : Editions de Boeck.

4 Commission européenne/EACEA/Eurydice. (2015). *Assurer la qualité de l'éducation : Politiques et approches de l'évaluation des écoles en Europe*. Rapport Eurydice. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. En ligne http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU- Bookshop- Site/fr_FR/- /EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=EC0414939

OCDE. (2015). *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche.Éditions OCDE*. En ligne http://dx.doi.org/10.1787/9789264227330- fr

5 Maroy, C., & Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation: l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. In *Education comparée/Nouvelle série* (11), 31- 58.

Mons, N. & Dupriez, V. (2010). Les politiques d'accountability. Responsabilisation et formation continue des enseignants. *Recherche et formation*, 65, 45- 59.

CO n°784 : LA MONTEE DE L'EXTERNALISATION DANS LES COLLEGES EN EDUCATION PRIORITAIRE

Auteur.e.s : Seykhou DIALLO - DIALLO, France

Résumé :

Dans une récente thèse soutenue, une enquête a été menée dans sept collèges en éducation prioritaire dans la banlieue de Lyon pour établir le phénomène de l'externalisation. La question centrale de la problématique demeure l'externalisation de l'accompagnement qui est un procédé par lequel l'aide au travail personnel est renvoyée dans des dispositifs en dehors de la classe. Et dans ces dispositifs, les élèves en difficulté et d'autres sont suivis et aidés par des enseignants, assistants pédagogiques, étudiants dans la réalisation des devoirs, les apprentissages méthodologiques, la révision, la reprise des notions, un appui sur les disciplines fondamentales, etc. Le contexte est marqué par une difficulté scolaire, un décrochage, une pauvreté dans le vocabulaire et l'expression, une absence de curiosité intellectuelle, un manque d'ambition et d'investissement dans le travail personnel. Par exemple au collège Alain, en 2006, le taux de réussite DNB passe de 47 % à 68 % en 2012. Au collège Valdo, les difficultés sont importantes en sixième avec 35 % des élèves qui ont 1 an de retard. En 2009, 81,9 % des catégories socioprofessionnelles sont défavorisées contre 77 % en 2003.

Un discours institutionnel d'égalité, de justice sociale légitime les actions. On retrouve des établissements qui s'organisent différemment dans la prise en charge de l'aide externalisée. Des établissements en difficulté scolaire et sociale confient les activités à une équipe éducative sous la direction d'un enseignant engagé et expérimenté. D'autres écoles créent des structures d'accompagnement en se référant à une application des textes ministériels mais sans engagement

véritable. Des institutions scolaires gèrent les activités de soutien en partenariat avec le centre social du quartier ou la mairie de la localité. Enfin, des collèges s'ouvrent aux associations de soutien comme Zupdeco ou AFEV pour un tutorat et un accompagnement à domicile. Les enseignants et l'administration scolaire encouragent les élèves en difficulté à s'inscrire aux activités d'aides.

Les dispositifs institutionnels s'orientent vers la prévention de la difficulté scolaire : « Le PPRE», « Lien CM2-Sixième ». Des dispositifs internes de traitement de difficulté scolaire : « TDS (Traitement des difficultés scolaires) », un « Dispositif « Oxygène ». D'autres dispositifs institutionnels d'aide au travail personnalisé : « L'Accompagnement éducatif ». Un dispositif institutionnel de prévention sociale : « L'École Ouverte ». Des dispositifs institutionnels de prise en charge sont spécifiques aux besoins des élèves : « L'accompagnement personnalisé en sixième » « L'aide individualisée ». Un dispositif institutionnel d'inclusion scolaire : « Le Contrat d'aménagement à la scolarité », etc.

Le cadre théorique s'appuie sur les travaux de Kherroubi (2009), P. Rayou (2009), A. Barrère (2013), P. Meirieu (2013), B. Suchaut (2009) Moignard et Rubi (2013), D. Glasman et Besson (2004).

La méthodologie constituée d'un questionnaire sur l'aide au travail personnalisé et a été distribué à 1638 collégiens sur les différents types d'aide, les acteurs et les endroits. Des observations, consultation de documents, entretiens ont eu lieu inspirés des travaux de M. Kherroubi (2004). Les résultats montrent plus de vingt-six dispositifs présents dans les collèges. Et 823 élèves qui possèdent une aide soit 66,05%, et 512 élèves soit 31,8% font de l'aide aux devoirs.

La problématique de l'aide externalisée soulève plusieurs enjeux. Quelle est l'essence même du métier enseignant ? Est-ce que ces aides externalisées démocratisent l'école, permettent la réussite des plus démunis ? Mais quelle évaluation pour ces actions ?

Bibliographie :

Barrère, A., (2 013). Les établissements à l'heure des « dispositifs ». Carrefour de l'éducation, 36, 95-113.

Glasman, D., Besson., L. (2004). Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école. Rapport à la demande du Haut Conseil de l'évaluation. Publication Forestier : Paris.

Kherroubi, M. (2004). Les activités pédagogiques hors classe. In J F. Marcel (Eds), les pratiques enseignantes hors de la classe (pp. 19-30). Paris : L'Harmattan.

Kherroubi, M. (2009). Aspects d'une externalisation. In P. Rayou (Eds), Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire (pp.17-32). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Merieu, P. (2013). Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés. ESF éditeur.

Moignard, B., Rubi. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèges à l'heure de la sous-traitance. Carrefour de l'éducation, 36, 47-59.

Rayou, P. (2009). Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire. Rennes. Presses universitaires de Rennes.

Suchaut, B (2009). Les dispositifs d'aide aux élèves Logique, forme et effets, (en ligne), 10 janvier 2014. Iredu-CNRS et université de Bourgogne, www.brunosuchaut.fr

CO n°785 : À QUELLES CONDITIONS L'AIDE PEUT-ELLE ETRE UTILE AUX ELEVES A L'EXTERIEUR DE LA CLASSE ?

Auteur.e.s : Seykhou DIALLO - DIALLO, France

Résumé :

Dans une récente thèse soutenue, une enquête menée dans sept collèges en éducation prioritaire dans la banlieue de Lyon révèle plus de vingt-six dispositifs. Un questionnaire distribué à 1638 collégiens montre les proportions des élèves dans les différents types d'aide et trente-neuf entretiens avec les acteurs de terrain ont été réalisés. Les conclusions démontrent que les aides sont insuffisantes face à l'ampleur de la difficulté scolaire dans les établissements. Elles sont nécessaires mais ne suffisent pas à résoudre le faible niveau des élèves. Les aides prennent place dans des écoles classées RRS confrontées à d'énormes difficultés : niveau scolaire des élèves fable, manque de maîtrise de la langue. Des élèves qui manquent de méthodologie et d'autonomie dans les apprentissages. Le collège est confronté à la difficulté à construire parfois un partenariat. Les résultats au brevet sont en dessous de la moyenne académique. Et des élèves font preuve d'une absence de plaisir d'apprendre et de sens dans les apprentissages. Les catégories socioprofessionnelles des parents sont défavorisées et importantes. L'augmentation de la difficulté scolaire, des élèves en situation d'échec, en décrochage est un constat. Ces nombreuses difficultés limitent la portée des actions. Dans cette optique, seule une véritable réforme du collège est en mesure de résoudre les problèmes. La problématique sur la réflexion des conditions pour des aides utiles à l'extérieur de la classe est pertinente au regard d'une évidence sur la réussite des élèves et les moyens importants engagés à l'absence de toute certitude.

Quels sont les changements pédagogiques, didactiques, institutionnels, organisationnels nécessaires à engager pour réformer les activités ?

Le cadre théorique s'inscrit des travaux de Bautier (1993), Meirieu (1998 & 2000) Zakhartchouk (2011), Maubant, (1999), Clerc (2003), Desbuissons (2011), Thin (1996), Glasman (1998), Rochex (1996) et Payet (1995).

La méthodologie est issue d'une quarantaine d'entretien semi directifs avec les différents intervenants. Le traitement est une analyse thématique. Elle s'inspire également des travaux de M. Kherroubi (2004) qui réfléchit à la diversité des actions pédagogiques hors classe du point de vue d'une réorganisation de la profession enseignante et elle est basée sur des observations, consultation de documents, entretiens, etc.

Dans une approche déductive, plusieurs orientations des dessinent comme : améliorer le diagnostic de la difficulté scolaire ; cibler les aides ; mettre de la cohérence dans les actions ; privilégier le volontariat des élèves avec des modules complémentaires basés sur un référentiel de compétences, etc.

Quelques points semblent à discuter. Ne faudrait-il pas intégrer l'aide dans le métier enseignant dans sa classe ? Sommes-nous en train d'assister à un secteur périphérique concurrentiel à l'école ?

Bibliographie :

Bautier, E. (1993). Des AEPS à la Charte, une trajectoire en questions. In D. Classement (Eds), Regards sur l'accompagnement scolaire (pp. 22-23). Centre Alain Savary : INRP.

Clerc, F., (2003). La place de la formation dans la conception et la conduite de l'aide individualisée. Éducation et Formation, 65, 65-74.

Desbuissons, G., (2011). Les dispositifs français et leurs approches pédagogiques. Revue trimestrielle Administration et Education, 130, 39-48.

Glasman, D. (1998). Les effets sur les résultats scolaires et leurs incertitudes extraits Bilan des évaluations des dispositifs d'accompagnement scolaire. In D. Glasman (Eds), Regards sur l'accompagnement scolaire (pp. 60-68). Centre Alain Savary : INRP.

Kherroubi, M. (2004). Les activités pédagogiques hors classe. In J F. Marcel (Eds), les pratiques enseignantes hors de la classe (pp. 19-30). Paris : L'Harmattan.

Maubant, P., (1999). Dispositifs dans et hors l'école de nouvelles configurations pédagogiques ? In Apprendre autrement aujourd'hui ? 10é Entretiens de la Villette.

Meirieu, P. (1998). Complémentarité et spécificité des intervenants auprès d'élèves en difficulté. In D. Glasman, (Eds) Regards sur l'accompagnement scolaire (pp. 14-15) Centre Alain Savary : INRP.

Meirieu, P. (2000). Les devoirs à la maison. Parents, enfants, enseignants : pour ne finir avec ce casse-tête. Éditions la Découverte et Syros.

Payet, J P. (1995). Paradoxes d'une invitation à la professionnalisation. Où va l'accompagnement scolaire. In D. Glasman, (Eds) Regards sur l'accompagnement scolaire (pp 31-32) Centre Alain Savary : INRP.

CO n°786 : APPROCHE DES PROFESSIONNALITES ENSEIGNANTES PAR L'ETUDE DES MANIERES DE VIVRE LE TEMPS

Auteur.e.s : Julien TOURNEVILLE - CeDS, France

Résumé :

L'enseignement est une pratique temporelle, comme le soulignait déjà Durkheim (1990), puisqu'il s'agit de transmettre au présent des éléments du passé pour construire l'avenir. La construction du futur est donc ce qui donne un sens, à entendre à la fois comme direction et comme raison, à l'action éducative.

Or, lorsque le rapport au temps est étudié à échelle macroscopique, il apparaît régulièrement que nos sociétés occidentales éprouvent des difficultés à se projeter (Hartog, 2012). Cette caractéristique de la modernité tardive viendrait de l'environnement social et culturel, du fait des contextes socio-économiques, politiques et technologiques (Rosa, 2010, 2014 ; Revault d'Allonnes, 2012 ; Baschet, 2018).

Ce double constat, dans un contexte particulier d'inflation du nombre d'abandon de carrière enseignante, nous amène à nous poser la question du sens, ou de sa perte, auprès de ces professionnels, à travers la dimension temporelle. Pour le dire autrement, nous pensons que l'étude du rapport qu'entretiennent les professeurs avec le temps, leur capacité à se détacher du quotidien pour se projeter, mais aussi à mobiliser le passé, leur champ d'expérience, nous permettra d'apporter un éclairage supplémentaire à l'analyse des professionnalités.

En effet, il ne s'agit plus ici d'envisager le temps comme une mesure métrique qui s'impose ou qui est imposée par la seule structuration du métier (temps de travail, temps de cours, année scolaire). Mais en s'inscrivant au croisement de l'anthropologie de la pratique (Bourdieu) et de l'anthropologie (Fabian, Bensa), nous considérerons que « le temps s'engendre dans le passage à l'acte ou à la pensée » (Bourdieu, 1994, 172) et par conséquent qu'il est le produit de la pratique, dans un phénomène de coconstruction entre l'agent et les conditions extérieures d'émergence de sa pratique. Plaçant ainsi les professeurs comme co-auteurs du temps qu'ils vivent (Chopin, 2008, 2011), c'est l'analyse du rapport dialectique entre l'espace des pratiques (présent) et les représentations du temps (passé et futur) que nous souhaitons présenter et discuter.

Pour ce faire, nous nous appuierons sur une enquête par entretien menée auprès d'une cinquantaine de professeurs, du premier et du second degré. Leur analyse a donné naissance à une méthodologie mixte, mêlant qualitatif et quantitatif, et fortement inspirée de la Grounded Theory (Strauss et Corbin, 2003), ce qui a permis de mettre à jour, d'analyser et de classifier les représentations du temps entretenues par les enseignants, puis de les mettre en lien avec des formes de représentation du métier, et de stratégie professionnelle.

Bibliographie :

BASCHET J. (2018). Défaire la tyrannie du présent. Temporalités émergentes et futurs inédits. Paris : La découverte. 318 p.

BOURDIEU P. (1994). Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action. Paris : ed. du Seuil. 256 p.

CHOPIN M.-P. (2011). Le temps de l'enseignement. L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe. Rennes : Presses Universitaires. 185 p., Paideia.

CHOPIN M.-P. (2008). « La visibilité didactique : un milieu pour l'action du professeur. Présentation d'un concept pour l'étude des pratiques d'enseignement ». Éducation et didactique, n°2, pp. 63-80.

DURKHEIM E. (1990 [1938]). L'évolution pédagogique en France. Paris : PUF. 403 p.

HARTOG F. (2012 [2003]). Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps. Paris : ed. du Seuil. 321 p., Points.

ROSA H. (2014[2010]). Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive. Paris : La Découverte. 153 p.

ROSA H. (2010 [2005]). Accélération. Une critique sociale du temps. Paris : La Découverte. 480 p.

REVAULT D'ALLONNES M. (2012). La crise sans fin. Essai sur l'expérience moderne du temps. Paris : ed. du Seuil. 196 p. Points.

STRAUSS A. & Corbin J. (2003). « L'analyse de données selon la grounded theory. Procédures de codage et critères d'évaluation », in D. CEFAÏ, L'enquête de terrain. Paris : La Découverte, pp. 363-379.

CO n°796 : ÉTUDE ANTHROPO-DIDACTIQUE DE LA REUSSITE UNIVERSITAIRE EN LICENCE 3 AU CROISEMENT DU TRAVAIL PERSONNEL, DES STYLES D'ENSEIGNEMENT, ET DES SPECIFICITES EPISTEMOLOGIQUES DES SAVOIRS EN JEU

Auteur.e.s : Andréa GOÉS, Coralie TOUATI, Marthe-Aline JUTAND, Bernard SARRAZY - CeDS, France

Résumé :

Dans le contexte actuel de massification de l'enseignement supérieur (Benhenda & Dufour, 2015), la réussite des étudiants est au cœur des préoccupations de l'Université (rapport Filatre, 2017). Cette recherche se propose d'analyser certains déterminants de la réussite des étudiants dans le cycle Licence dans trois champs disciplinaires épistémologiquement contrastés : les sciences de l'éducation, le droit et la génétique (signalons que celle-ci, comme branche de la biologie, est réputée comme plus difficile et enregistre des taux de réussite significativement faibles, Escodino & Góes, 2013).

Si beaucoup de travaux déjà engagés en pédagogie universitaire (y compris en biologie) traitent des effets des dispositifs pédagogiques (Little, 2014 ; Berthiaume & Rege Colet, 2013 ; Annoot, 2012), des formes d'enseignement (Barry, 2018 ; Duguet & Morlaix, 2012) ou encore des prises de notes (Barry, 2018 ; Mueller, Oppenheimer, 2014 ; Boch, 2000 ; Piolat, 2001), aucun ne portent sur la mise en regard de la « réussite » (entendue au sens académique c'est-à-dire au sens de leur disposition à répondre aux attentes des professeurs (Sarrazy, 1995 ; Barry, 2018)), des manières d'enseigner et des manières d'étudier. Or, depuis quelques années, la part du travail personnel a considérablement augmenté dans les maquettes de formation alors que le volume de formation en présentiel diminuait drastiquement. L'étude des modes de construction de ces dispositions s'avèrent du même coup fondamentale pour mieux comprendre les conditions de la réussite des étudiants.

L'idée générale de cette recherche est relativement simple : la compréhension qu'un étudiant a d'un concept ou d'un type de raisonnement se révèle par l'usage qu'il en fait dans un contexte donné. Nous soutenons que la variété des manières d'étudier favorisera une certaine souplesse dans l'usage des concepts enseignés (Touati, 2017 ; Barry, Jutand, Sarrazy, 2017). En effet, on sait que les étudiants qui se montrent capables, selon les situations, de passer d'une logique de restitution-application à une logique de décontextualisation-création obtiennent des résultats significativement supérieurs aux autres étudiants qui se cantonnent à une seule logique de restitution-application (Barry, 2018). L'hypothèse centrale soutenue par une méthodologie métissée (mêlant statistiques multidimensionnelles, observations de cours magistraux et récits de vie) porte, dans les trois domaines disciplinaires considérés, sur les rapports entre les formes du travail personnel, les styles d'enseignement et les propriétés épistémologiques des savoirs en jeu avec ces postures estudiantines lors des évaluations académiques.

Bibliographie :

Annoot, E. (2012). La réussite à l'université. Du tutorat au plan Licence. Bruxelles: De Boeck.

Barry, A. (2018). *Manières d'enseigner et manières d'apprendre : une étude des phénomènes de sensibilité au contrat didactique chez des étudiants de Licence 3. Une contribution à la pédagogie universitaire dans les Sciences Humaines et Sociales.* Thèse de doctorat, mention Sciences de l'Education sous la direction du Pr. Bernard Sarrazy, Université de Bordeaux.

Barry A., Jutand M.-A., Sarrazy B. (2017) « Etude de déterminants de l'hétérogénéisation dans le travail de l'étude : cas des prises de notes chez des étudiants de licence », IX Colloque Questions de

Pédagogie dans l'enseignement supérieur "Relever les défis de l'altérité dans l'enseignement supérieur". Grenoble juin 2017

Benhenda, A., & Dufour, C. (2015, n° 16). Massification de l'enseignement supérieur et évolutions de la carte universitaire en Ile-de-France. *Regards croisés sur l'économie*, pp. pp. 93-104.

Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Berne: Peter Lang.

Boch, F. (2000). Prise de notes et écriture conceptuelle à l'université. Pratiques, 105-106, 137-155.

Brown, C. (1988). Comparison of typing and handwritting in "two-finger typists". *Proceedings of the Human Factors Society*, 32, 381-385.

Daele, A. (2012). Le travail des étudiant-e-s en dehors de la classe. Synthèse de la rencontre pédagogique du 1er mai 2012 – UNIL. Université de Lausanne.

Duguet, A., & Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants. Questions Vives, 6(18).

Escodino & Goes (2013). Science literacy and meaningful learning: status of public high school students from Rio de Janeiro face to molecular biology concepts. *Investigações em Ensino de Ciências* (UFRGS, Brasil). 18 (3), p.563-579.

Filatre (2017). Rapport général « Réformer le premier cycle de l'enseignement supérieur et améliorer la réussite des étudiants » 19 octobre 2017. Daniel FILATRE Recteur de l'académie de Versailles

Mueller, Pam A.; Oppenheimer, Daniel M.;. (2014). The pen is mightier than the keyboard: advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25(6), 1159-1168.

Parmentier, P. (1994). *La réussite des études universitaires : facteurs structurels et processuels de la performance académique en première année en médecine*. Thèse de doctorat en Psychologie et Sciences de l'Éducation, Université Catholique de Louvain.

Piolat, A. (2001). La prise de notes. Paris: PUF.

Piolat, A. (2010). Approche cognitive de la prise de notes comme écriture de l'urgence et de la mémoire externe. Le français aujourd'hui, 170, pp. 51-62.

Romainville, M. (2001). La promotion de la réussite. Revue interne des Facultés universitaires de Namur.

Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique, note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 112, 85-118.

Sarrazy, B. (2015). Contract, transgressions and creation. An attempt to clarify the paradoxes of the didactical relationship in mathematics education using a didactical and anthropological approach. Interdisciplinary Scientific Conference in "Mathematical transgressions". Cracow (Poland).

Touati, C. (2017). La variabilité des formes de l'étude à l'université : face cachée de l'étude. Contribution anthropo-didactique à la pédagogie universitaire. Mémoire de recherche pour l'obtention du Master 2 Sciences de l'éducation sous la direction du Pr. B. Sarrazy, Université de Bordeaux.

CO n°797 : CARTOGRAPHIER LE WEB POUR ENQUETER SUR LES CULTURES ENSEIGNANTES

Auteur.e.s : Camille CROIZIER - Laboratoire CeDS, France

Résumé :

Cette communication porte sur les enjeux méthodologiques et éthiques d'une recherche en cours utilisant l'espace du web comme terrain. Dans sa globalité, l'étude porte sur les phénomènes d'entrées tardives et de départs précoces dans les carrières enseignantes, au voisinage de travaux menés sur la question de l'attractivité des professions de l'enseignement (Sellier et Michel, 2014 ; Terrier, 2014 ; CNESCO, 2016), préoccupant aujourd'hui fortement la sphère politique, comme en témoignent les récents rapports produits à son propos (Carle et Férat 2016 ; Brisson et Laborde 2018). Notre proposition ne se focalisera pas directement sur cette thématique, mais plutôt sur la démarche d'étude que nous avons entreprise pour la mettre en œuvre, nécessitant d'investiguer un terrain particulier pour la construction de nos données : celui d'internet.

Le but de notre travail a été double : montrer comment les phénomènes d'abandons de carrière et de vocation tardives sont devenus des thèmes visibles dans la société sur les vingt dernières années en particulier (instituant de nouvelles façons de vivre une carrière enseignante) ; comprendre comment cette visibilisation a pu jouer comme marchepied pour acter des sorties précoces ou des entrées tardives dans un métier jusqu'alors marqué du sceau de la vocation (Becker, 1970). C'est en nous tournant vers l'espace du web que ces objectivations ont pu être produites, et en recourant à l'outil de la cartographie, via le logiciel GEPHI. Ce logiciel d'analyse, open source, permet la création de Graphes, représentant des réseaux (WEB, réseaux sociaux, etc) constitués de noeuds et de lien qui les relient entre eux. Dans le cadre de notre étude, nous l'avons utilisé de deux manières : Dans un premier temps, nous avons répertorié et caractérisé l'ensemble des noeuds (sites, forums, blogs, articles diffusés sur le web…) renvoyant aux thématiques de l'abandon de carrière et de la vocation tardive en vue d'étudier leur organisation chronologique, leur hiérarchisation en fonction du trafic, et de typologiser les sources auxquelles ils renvoient (syndicat, site institutionnel, média, etc…). Dans un second temps, nous avons focalisé notre attention sur un site spécialisé sur la question de la reconversion enseignante depuis le milieu des années 2000, bénéficiant d'une forte popularité sur internet. Là encore, l'analyse cartographique permet d'identifier ce que nous appelons « le cercle d'intérêt » qui est l'ensemble des sites connectés à un autre site via des liens hypertextes (les auteurs de sites web ne citent d'autres sites que s'ils partagent un intérêt thématique ou social). En bref « le cercle d'intérêt » permet donc de montrer ce qu'un site fait au web, c'est-à-dire les réseaux qu'il active, quels acteurs portent un intérêt à la thématique dont il traite.

La communication proposera de présenter cette méthodologie en abordant la question des enjeux tout à la fois épistémologiques (sur la nature de la contingence ainsi construite) mais aussi déontologiques et éthiques en lien avec le statut des données produites (Côté, 2012) et consubstantiellement celui de l'observateur (« espion », comme l'auraient possiblement désigné Khon et Nègre,1993), en collectant des données du web comme matériau premier de ses analyses.

Bibliographie :

BECKER, H.S. (1970). La carrière de l'enseignant de l'école publique de Chicago, dans Becker H.S. Sociological Work. Method and substance, Chicago, Publishing Company.

BRISSON & LABORDE. (2018). _ Métier d'enseignant : un cadre rénové pour renouer avec l'attractivité. Sénat : Rapport de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication.

CARLE & FERAT. (2016). « Sénat, session ordinaire de 2016-2017, Tome III Enseignement scolaire».

CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire). (2016). – Attractivité du métier d'enseignant : état des lieux et perspectives, Éditions CNESCO

COTE, J.(2012)-« Les enjeux éthiques de l'utilisation d'internet en recherche : principales questions et pistes de solutions », Éthique publique [Online], vol. 14, n° 2 | 2012.

KOHN & NEGRE. Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines. In: Revue française de pédagogie, volume 104, 1993. pp. 122-124.

SELLIER & MICHEL. (2014). L'attractivité du métier d'enseignants en Europe : état des lieux et perspectives. Administration & Éducation, 144(4), 45-52.

CO n°798 : LE COACHING SPORTIF ; UNE NOTION INTERESSANTE POUR ANALYSER UN SYSTEME NATIONAL DE FORMATION EN EDUCATION PHYSIQUE ET EN SPORT AU REGARD DES DEMARCHES SCIENTIFIQUES UTILISEES : L'EXEMPLE DE LA FRANCE (XIXE-XXE)

Auteur.e.s : Jean-François LOUDCHER – Laboratoire LACES, Université de Bordeaux, France

Résumé :

L'apparition de la notion de coaching est récente dans le champ du sport et de l'éducation physique en France. Si l'on considère qu'elle a une dimension extensive au-delà « d'une perspective technique limitée et requiert un lien étroit entre la pratique, (massage, technologie et enseignement), les concepts de santé, de bien-être et d'intégration sociale" (Lyle, 2012), elle se déploie dans les années 1950-1960 sous la forme d'une démarche pragmatique alors que le terme émerge à la fin du XIXe siècle dans le sens de la conduite d'un attelage de chevaux, (Loudcher, 2017) fortement influencée par la culture anglo-saxonne (Day, Carter, 2015). Pour autant, cette réception de la notion de coaching sportif est largement déterminée par un contexte historique hexagonal bien spécifique dû à un héritage lié à la culture scientifique.

Cette intervention se propose ainsi de mettre en évidence cet héritage dans la mise en place de la formation des enseignants d'éducation physique et des moniteurs de sport en France dans l'Entre-deux-guerres (IREP) à partir d'une analyse de la démarche scientifique chez Claude Bernard (1865) qui a lui-même influencé directement ou indirectement la recherche internationale sur la science du sport (Park, 2007, 2008, 2011. Heggie, 2016). On peut ainsi distinguer quatre formes de démarches scientifiques (expérimentale, clinique, empirique-expérimentale, empirique-pragmatique). Elles sont mise évidence par une étude des trajectoires des principales personnes impliquées (docteurs, enseignants, politiques, scientifiques) dans la mise en place des formations en sport et en EP en France. Du fait de la domination de la démarche expérimentale héritée du positivisme du XIXe siècle, l'émergence d'une démarche empirique-expérimentale semble assez spécifique à cette formation ; elle est fortement liée à des engagements et des croyances qui dépassent largement la personne pour s'ancrer dans une démarche que l'on pourrait qualifier de collective. Mais ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale et le développement de nouvelles formations plus courtes et pragmatiques (CREGS) que l'intérêt pour la notion de coaching se développe.

Bien que nommée différemment, la notion de coaching a existé en France sans que le terme apparaisse. Mais c'est en contre-point des autres démarches scientifiques, et surtout

expérimentales, que cette démarche a pu se développer en intégrant les influences anglo-saxonnes. Sa difficile et récente reconnaissance dans les structures de formation en EP (MEEF) révèle finalement encore et toujours l'héritage de la domination du champ scientifique expérimentaliste du XIXe siècle.

Bibliographie :

Day, D. & Carpenter T. (2016). *A History of Sport Coaching in Britain*. Routledge: London and New-York.

Heggie, V. (2016). Bodies, Sport and Science in the Nineteenth Century. *Past Present, 231*(1) 169-200. doi: 10.1093/pastj/gtw004

Loudcher J.-F. (2017), Le coaching sportif, une notion centrale pour les sciences du sport ? Enquête culturelle comparée et différenciée sur son cheminement et son utilisation actuelle et future Coaching, a Central Concept in Sport Sciences? Comparative and Differentiated Cultural Investigation into its Evolution and its Current and Future Application. *Le coaching sportif : Perspectives historiques et culturelles*, STAPS, 1.

Lyle, J. (2002). *Sports coaching concepts: A framework for coaches' behavior*. London & N.-Y.: Psychology Press.

Park Roberta J. (2007) 'Cells or soaring?': Historical reflectons on 'visions' of body, athletics, and Modern Olympism , The International Journal of the History of Sport, 24:12, 1701-1723, DOI: 10.1080/09523360701619063

Park Roberta J. (2008) Sharing, arguing, and seeking recognition: International congresses, meetings, and physical education, 1867–1915, The International Journal of the History of Sport, 25:5, 519-548, DOI: 10.1080/09523360701875517

Park Roberta J. (2011) Physicians, Scientists, Exercise and Athletics in Britain and America from the 1867 Boat Race to the Four-Minute Mile, Sport in History, 31:1, 1-31, DOI: 10.1080/17460263.2011.554716

Index des auteurs

Vous cherchez le nom d'un contributeur ou d'une contributrice ? À partir de l'index, retrouvez les pages permettant d'accéder à leurs résumés.

A

AÂTIKA 860
ABDALLAH 31
ABOU SAMRA 282
ADANE 178
AEBISCHER 148
AGBOTRO 625
AGORRAM 527, 826, 852
AH-TCHINE 653
AILINCAI 419, 581, 732
AL KHATIB 588
ALAMI 852
ALANBAGI 693
ALAVA 553
ALBANDEA 299
ALBE 789
ALBERT 535
ALBISETTI 569
ALGLAVE 741
ALLAM 811
ALLARD 877
ALONSO PALACIOS 774
ALTUNA URDIN 440
ALVAREZ 39
AMATHIEU 91
AMEZ-DROZ 672
AMICO 254
AMSELLEM-MAINGUY 314, 319
ANDRE 98, 553
ANDREUX 609
ANJARD 723
ANOUAR 860
APRIL 819, 846
ARAPI 541, 580, 740
ARCHAMBAULT 143, 466
ARCIDIACONO 770
ARGOD 814
ARMAGNAGUE 606
ASSÉRÉ 512
ATHIAS 626
ATLAN 400, 403
AUBOUIN 356
AUDET 133, 143, 240
AUDREN 117
AUSSEL 199
AVENEL 842
AVERY 209, 286
AVEZOU-BOUTRY 783
AZÉMA 359, 373, 374

B

BACHTOLD 342
BÄCHTOLD 695
BÄCHTOLD 552
BACOR 442
BAILLET 499, 506
BALAS 519, 712
BAMPI 699
BANK 100
BARBIER 358, 645
BARRIAL-THUILOT 856
BARRY 716
BARTHÈS 32
BATÉZAT-BATELLIER 749
BATLLE 419
BAUER 148
BAUJARD 524
BAUTIER 262
BAYLE 657
BAZILE 833
BEAUGRAND 289
BEAUMATIN 430
BECQUET 425
BÉDARD 270
BEDIN 199, 696
BEGOT 314
BELHOCINE 727
BEN ABID-ZARROUK 528
BEN JOMÀA 27, 34
BEN REBAH 32
BENARD 523
BENASÉ-REBEYROL 756
BENEZET 602
BENVENISTE 867
BERCHTOLD-SEDOOKA 669
BERGAMASCHI 770
BERGER 27, 326, 765
BERGONNIER-DUPUY 783
BERNARD 338
BERRY 12
BERTHAUD 298
BERTHET-JENDOUBI 686
BERTON 817
BERTONE 589
BERTRAND 132, 277
BESSAOUD-ALONSO 78

Retour à la table des matières

BESSE-PATIN 310, 312
BILLON 703
BLANC 385, 389, 609
BLANCHARD 637
BLAYA 770
BODY 420
BOIRON 703
BOIS 220, 702
BOIZUMAULT 235, 556, 586
BOMBARON SABBAGH 878
BON 538
BONNARD 340
BORDIEC 18, 463
BORGES 773
BORRI-ANADON 140, 143
BOUCHARD 237, 241
BOUDJADI 682
BOUDJEMA 711, 733
BOUJU-GOUJON 223, 384
BOULIN 408, 606
BOURDON 464, 880
BOURG 749, 802
BOURGEOIS 158
BOURNICON 836, 839
BOUTET 98, 102
BOUTRAIS 218, 877
BOUZIT 852
BOYER 665
BRANDLER-WEINREB 424
BRANDT-POMARES 632
BRAU-ANTONY 368, 371
BRESSOUX 660
BRIAUD 691
BRIDE 420
BROSSAIS 834
BROUSSAL 396, 696
BRUDERLIN 62
BRUEL 206, 683
BRUN 521
BUDEX 616
BULF 284, 703
BURDIN 751
BUYSSE 646
BUZNIC-BOURGEACQ 27, 28

C

CACOUAULT-BITAUD 865
CADET 258
CADIOU 37, 42
CALBA 656
CAMPANHA 763
CAMPONOVO 669
CANAC 431, 592, 804
CANAT FAURE 674
CANAT-FAURE 695
CANDY 543
CANZITTU 67, 294
CAPRANI 509
CARMINATTI 213
CARNUS 27, 28, 31, 32, 38
CAROSIN 294
CARRAUD 456, 474
CASTILLAN 468
CASTIN 549
CELI 284
CENOZ 437, 441
CHABANET 422
CHABANNE 798
CHAKOUR 860
CHALAK 691
CHALIÈS 87, 91
CHALMEL 680
CHAMBARD 534
CHAMPAIN 354
CHAPLET 443
CHARAZAS 720
CHARLES 457, 479, 865
CHARMILLOT 61
CHARPENTIER 415, 417
CHARRIER 754
CHARRON 779
CHAUVIGNÉ 44, 47, 381, 384
CHAVRIER 843
CHENAL 673
CHEVALLIER-RODRIGUES 834
CHIHI 34, 35, 37, 38
CHIRON 792
CHNANE-DAVIN 287
CHOPIN 302, 304
CIAVALDINI 93
CIAVALDINI-CARTAUT 93
CINTERO 840
CLAMY-SEBAG 56
CLAUDE 499, 503
CLAVERIE 670
CLAVIER 384, 595
CODELLO 529
CODY 129
COGIS 267
COIDURAS 98
COLLET 108, 308
COLLINS 140, 152
COLOGNESI 51, 130, 515, 698
COMBAZ 109
COMBAZ-CHAMPLAINE 658
CONNELLY 153

Retour à la table des matières

CONSTANS 309, 424
CONTRERAS 886
CONUS 136
COPPE 698
CORDIER 361
CORMIER 423
CORNAND 447, 451, 838
CORREA MOLINA 104
COSTA 776
COTTEREAU 609
COUCHOT-SCHIEX 110
COULANGE 285
COULOMBE 129
COURTINAT-CAMPS 834
CRAMAREGEAS 518
CRENN 310, 312
CRÉPIN-OBERT 433
CRINON 501
CROCHU 684
CROIZIER 896
CYRINO 760, 763

D

DABESTANI 612
DAHMOUCHE 575
D'ANDRÉA 310
DANIC 405, 641
DANNER 759
DARBELLAY 600, 669
DARCHINIAN 152
DARNIS 226, 228
DE CHECCHI 552
DE CLERCQ 677
DE GALEMBERT 799
DE LAJONQUIÈRE 321
DE LESCURE 482
DE SAINT MARTIN 72
DECUYPERE 698
DELAGE 838
DELALANDE 405, 492
DELANOË 664
DELARUE-BRETON 258, 260
DELAVERGNE 638
DELVAUX 17
DEMERS 17, 49
DEMEUSE 59
DENNY 735
DENOUEL 816
DEPRIT 53
DERIVRY 250, 437
DESCAMPS 313
DESCHENES 84
DESJARDINS 160
DESLYPER 702
DESMITT 532, 533
DHUME 139, 237, 238
DIALLO - DIALLO 889, 891
DICHARRY 255
DIERENDONCK 887
DIEU 813, 820
DIVERT 399
DIXNEUF GUILBERTEAU 777
DOIGNON 753
DOLIGNIER 555
DORMOY-RAJRAMANAN 873
DORVAL 132, 275
DOS SANTOS 810, 828
DOS SANTOS SILVA 667
DOUBLET 268
DOUCET 129
DOUSSOT 261
DOUTEAU 799
DUARTE 312
DUBÉ 511
DUCHAUFFOUR 191, 831
DUEMMLER 509
DUFOUR 511
DUFOURNET COESTIER 353
DUGAS 617, 730
DUMONT-FOURMANOIR 809
DUPEYRON 47
DURAND-TERREAUX 708
DURISCH GAUTHIER 246
DUTRÉVIS 62, 95

E

EKATERINA 204
EL HAGE 614
EL MOUFAKKIR 771
ENEAU 132, 275, 277
ENRICO 862
EPINOUX 586
ESCALIE 226, 610
ESCALIÉ 854
ESCUD 437
ESPARBES-PISTRE 783
EUILLET 781

F

FABRE 46
FANCHINI 296
FANTON-BAYROU 234
FARGES 759
FARHAT 789, 799
FARMER 153
FASSA 105

Retour à la table des matières

FAVREAU 378
FELDER 509
FELOUZIS 61, 296, 563
FENOGLIO 264
FERNANDES 314, 317
FERNANDEZ-VAVRIK 767
FERONE 501
FERRARIS 422
FERREIRA 776
FERRIERE 581
FIGUEIREDO 487
FISCHER 621
FIX-LEMAIRE 187
FLORENCE 464
FLORES ESPÍNOLA 111
FOCQUENOY 377, 379, 381
FOCQUENOY SIMONNET 377, 379
FONDEVILLE 423, 427, 431
FORGAS 433
FORTUNA 75
FORTUN-CARILLAT 171
FOUQUET-CHAUPRADE 59, 68, 301
FOURCHARD 430
FOURDRIGNIER 395
FOURRÉ 789
FOY 114
FRADET-HANNOYER 705
FRADOIS 314, 316
FRAJERMAN 786
FRANCIS 214
FRANÇOIS 432, 436
FRANÇOIS 531
FRANGIEH 329
FRENAY 677
FRETIGNE 19
FRIANT 67
FRIGOUT 590
FUCHS-GALLEZOT 345
FUGIER 353

G

GABILLON 581, 732
GABORIT 464, 466
GAGNÉ 125, 127, 129
GAGNON 88
GALAUP 553
GARAND 161
GARCIA 404, 759
GARCÍA FERNÁNDEZ 328
GARNIER 745
GARRIC 112, 121
GARTZIARENA SAN POLICARPO 440
GASPARINI 471, 780
GAUDIN 91
GAUJOUR 528
GAUVAIN SAPHORES 799
GAVARINI 486, 493
GEFFARD 486, 756, 804
GÉGOUT 566
GENDRON 805
GEVREY 252
GHINAMO CURTO 523
GHORBEL 228
GIFFARD 340
GIRARD 431
GIRARDIN 523
GIRAUD 472
GIRET 299, 336, 339, 759
GIRON 729
GLAYMANN 390, 391, 398
GLOMERON 210, 220, 558
GODFRIN 725
GOÉS 894
GOMEZ 41
GONZÁLEZ-MARTÍNEZ 597, 599
GORTER 437, 440
GOULET 824
GOURIET 789
GOUSPY 483, 790
GOYETTE 49, 55, 58
GRAU 605
GRAY 438
GREENBLATT 153
GRÉGOIRE 162, 859
GREMION 101
GRIMAULT-LEPRINCE 384, 386
GROBER-TRAVIESAS 568
GROSS 631
GROSSTEPHAN 368, 370, 371
GUAY 88
GUÉRIN 279
GUERNALEC 757
GUIDONI-STOLTZ 792
GUIET SILVAIN 761
GUIHARD-LEPETIT 676
GUILLEY 95
GUILLOT 802
GUIRIMAND 551
GUTKOWSKI 216
GUYET 662
GUYONVARCH 398

H

HACHE 288, 449, 451, 521, 585
HAJJI 564
HÉBERT 730, 849

Retour à la table des matières

HEDJERASSI 107
HEINZEN 237
HELMCHEN 175
HERNANDEZ 309, 830
HÉTIER 19, 23
HÉTU 270
HILBOLD 491
HIRSCH 143
HOULE 160
HUET 430, 431, 695
HUGON 220, 223, 428

I

IMBERT 358, 364, 366
IMPEDOVO 632

J

JACQ 584
JACQUEMET 788
JACQUET 142
JADOT 150
JANIN 469
JANNER RAIMONDI 194
JENDOUBI 95
JOING 820
JOIN-LAMBERT 351
JONCAS 135
JONGBLOED 339
JOURDAN 188
JUGÉ-PINI 635
JUTAND 765, 894

K

K/BIDY 854
KAHN 575
KALALI 25
KALUBI 96
KANNENGIESSER 411, 486, 490
KARIMI 112
KARSENTI 155, 156, 164, 165, 166, 168
KASATKINA 690
KATTAR 488
KATZ 634
KECHICHIAN 629
KERMEN 592, 850
KHANEBOUBI 544
KHZAMI 527, 826
KILIC 478, 837
KOHOUT-DIAZ 250
KOLEBKA 743
KONÉ 145
KOUAKOU 863
KRUEGER-POTRATZ 177

L

LABBÉ 396
LABRECQUE 127
LACROIX 823
LADAGE 521, 628
LAETITIA 464
LAFLOTTE 736
LAFONT 182, 232, 234
LAHEYNE 746
LAISNEY 632
LAIZ MOREIRA 454
LAMARRE 24
LAMEUL 132, 268, 274
LANARIS 846
LANOVILLE 576
LAPOINTE 58
LARDY 660
LARIVÉE 740
LAROUI 559
LARREA 229
LAUGIER 187
LAUNOIS 687
LAUNOY 558
LAVIEU 265
LE BOUCHER 274
LE BRIQUER 232
LE CALLONNEC 715
LE COZ 253, 309
LE FAOU 270
LE PAPE 457
LE ROY 754
LÉAL 31
LEBEAUME 193
LEBLANC 359
LEBOUVIER 231
LECLAIRE 617
LECOMTE 807
LECONNÉTABLE 332
LEGENDRE 368, 370, 634
LEGRAIN 229, 232, 610
LEHNER 222
LEHRER 819
LELIEVRE 481
LEMAITRE 801
LEMARIÉ 393, 468
LEMOINE 498, 797
LEMOINE-BRESSON 797
LEMONCHOIS 305
LEROUX 58
LEROY 462
LESCOUARCH 17, 201
LESELLIER 610

Retour à la table des matières

LESSARD 880, 883, 884
LEVASSEUR 149
LEWI-DUMONT 466
LEYRIT 225
LIORZOU 275
LLENA 813, 820
LOIZON 27
LOPEZ 119, 158, 195, 222
LOPEZ PUYOL 119
LORCERIE 122, 446, 447
LOUDCHER 897
LOUVIOT 600
LUSSI BORER 499, 502

M

Machin 505
MACKIEWICZ 348, 350
MAES 130, 564
MAGENDIE 235
MAGNAN 133, 152
MAGOGEAT 516
MAGUET 561
MAGUIN 220
MAILLARD 336, 394, 624
MALET 250, 437
MALEYROT 373, 375
MALLARD 268, 273
MALO 853
MAMEDE 405, 412
MANZATO 445
MARCEL 193, 197
MARCHAND 96
MARENGO 396
MARNET 724
MARQUIÉ-DUBIÉ 833
MARTINEAU 49, 55
MARTINEZ 25, 774
MARTINEZ CEDILLO 774
MARTY 513
MARX 798
MÄRZ 53, 698
MASSE' 422
MASSON 809
MATMATI 234
MATTÉÏ-MIEUSSET 371
MAUBANT 98
MAUGIRON 631
MAURICE 631
MAURIN SOUVIGNET 169, 174
MAURINES 342, 345
MAZET 456, 460, 479, 485
MBIATONG 178
MEIGNAN 82
MÉLANIE 67
MELFI 597
MÉLONI 320
MENDOCA DIAS 287
MENDONCA DIAS 282
MESSINA 273
MICHELOT 156, 166
MIERZEJEWSKI 649
MIEYAA 430
MIGNOT 528
MIKAILOFF 381
MIKAÏLOFF 383
MIKULOVIC 820
MILI 306
MILLION-FAURE 287
MILMEISTER 887
MINASSIAN 875
MOIGNARD 414
MOJAHID 468
MOLDENHAWER 207
MONCEAU 18, 70, 80, 308
MONN 125
MONNEY 125, 127
MONTAGNE 182, 190
MONTANDON 169, 172, 368
MONTMASSON 477
MOODY 669, 672
MOREL 714
MORLAIX 290, 295, 296
MORLAIX - IREDU 290, 295
MOSCARITOLO 872
MOTHES 35
MOUCHET 748
MOUHOUCHE 744
MULLER 502, 593, 764
MURILLO 385, 387, 389
MUTUALE 326, 335

N

NAJJAR 607
NAKAS - ISPEF 739
NAMANI 643, 672
NECKER 556
NETTER 405, 410
NETTO 709, 733
NEVILLE 362, 602
NIEUWENHOVEN 53, 130
NIWESE 515, 844
NIYUBAHWE 145
NTEBUTSE 158, 880
NUNEZ MOSCOSO 864

O

OIRY 529
OLLER 471, 477, 478
OLLER-NAUDET 474
OLYMPIO 449, 450
ORANGE 118, 665, 844
ORANGE RAVACHOL 665, 844
ORIA 222
ORLY 279
OUELLET 857
OUMAR 397
OYMPIO 446

P

PACHOD 44
PAGGETTI 280
PAGNIER 265
PANISSAL 216, 427, 561, 737
PAPADOPOULOU 271
PARAYRE 326, 335
PARENT 164, 165
PARET 211
PARMENTIER 51
PASCAL 225
PAULIN 432, 434
PAVIE 115, 453
PAVIEL 511
PELLETIER 701
PENTECOUTEAU 274
PÉREZ 374, 842
PEREZ-ROUX 169, 365, 368, 375
PÉREZ-ROUX 842
PERIER 16, 223, 864
PÉRIER 461
PÉRISSET 643
PERRET 290
PERRON 844
PERROTON 65
PESCE 71, 210, 217
PESLE 848
PETERS 859
PICARD 135
PICH 586
PIEZEL 614
PILOTE 135
PINSOLLE 456, 458
PIRON 331
PIRONE 180, 320, 323, 767
PLAUD 719
PLOYE 496
POCHON 574
POELLHUBER 155, 156, 161, 164, 165, 166, 168
POINT 508, 617
POIRION 361
POLICARD 578
PONCE 310, 312
PONS 310
PORROVECCHIO 809
PORTAS 572
PORTELA 457
POTHET 476
POTVIN 146, 247
POULIN 883, 884
POURCELOT 795
PRIOLET 769
PROGIN 85
PROT 652
PROUTEAU 20
PUUSTINEN 401, 403, 466, 469

Q

QUENSON 392
QUINTE 665, 680
QUIROZ CANALES 774

R

RACETTE 160
RAMEL 329
RANGEL TORRIJO 870
RATEL 137
RAUCENT 677
RAVACHOL 432
RAYBAUD PATIN 90
RAYOU 503
RAZOUI 826
REDONDO 628
REMERY 15
RENAULD 654
RENIER 268
REVAZ 61
REYDY 703
REYNAUD 609
REYSSIER 622
RIBAUD 719
RIBET 148
RICHARD-BOSSEZ 446, 453, 454
RICHARDOT 407
RICHIT 449, 450
RIGONI 202, 400
RIKA 67
RINAUDO 193, 198
RIVIER 718
ROAUX 547
ROBBES 77, 377
ROBÈNE 648

ROBERT 309, 787, 819, 846
ROBERT-MAZAYE 819, 846
ROBIN 348, 349, 499, 545
RODON 137
ROELENS 537, 540
ROISIN 428
ROLLIN 13
ROQUET 479
ROUILLARD 381
ROUQUET 596
ROUSSEAU 240
ROUX 648
ROUYER 309, 313, 423, 424
ROVERI 810, 828
ROY 161
RUBI 308, 312, 313, 414, 499, 502
RURKA 74

S

SABAH 860
SAILLOT 639
SALIOU 251
SALVAS 819
SANCHEZ 185
SANNIER-BÉRUSSEAU 646
SANOJCA 273
SANTAGATI 770
SANTAMARIA 613
SANTANA PAINAUD 257
SARRAZY 638, 894
SARTI 722, 760
SAUTER 680
SAVOURNIN 834
SCHELLE 619
SCHIFF 65, 202, 205
SCHWARTZ 179
SECHEPPET 364, 366, 602
SELMAOUI 527, 826, 852
SEMBEL 123
SERRE 648
SEVERINO 809
SIERRA PEREZ 563
SINIGAGLIA 302
SIVILOTTI 706
SOLOCH 582
SONOYAMA 203
SOSSOU DHADHO 794
SOULIERE 81, 348
SOUZA NETO 760, 763, 868
STAEDEL 631
STAHEL 672
STARCK 823
STOICA 415, 422
ST-PIERRE 650
STRAUB 619
STROUHAL 822
SUAU 881
SYLIN 564, 725

T

TALERIEN 589
TARDIF BOURGOIN 355
TARTAS 552
TAVANT 292
TAZOUTI 783
TENRET 457
TERRASSE 28
THEODILE 844
THIEVENAZ 279, 281
THOUROUDE 551
TIGORI 859
TISSOT 323, 571
TORRES 886
TOUATI 784, 894
TOUBERT 403
TOURE 829
TOURNEVILLE 892
TOUZET 712
TOZZI 313
TRAIN 285
TREMBLAY ... 149, 156, 164, 165, 166, 251, 541, 580
TREMION 797
TRICAS BARRIO 679
Truc 506
TSCHOPP RYWALSKI 688
TURCOTTE 846

U

ULIVIERI-STIOZZI 495

V

VAN BREDERODE 499
VAN HOYE 823
VAN NIEUWENHOVEN 51
VAN ZANTEN 667
VASQUES 722
VAUTHIER 745
VEDOVATTO 763, 773
VÉJUX 505
VELLY 275
VENET 96
VERCHIER 614
VERGNOL 548
VERHOEVEN 150, 237
VEYRAC 82, 385, 389
VÉZIER 261

VIALLET 737
VICENTE 182, 184
VIÉ 523
VIGNE 849
VILLABONA PERURENA 441
VILLATTE 824
VINCENT 859
VINÉ VALLIN 603
VINEL 262
VIVARELLI 244
VOIRNESSON 386

W

WAGNER 172
WALLENHORST 21
WALLIAN 420, 757
WANLIN 736
WEBER 324
WEIS 887
WIRTH 59, 64
WOLFS 237, 243, 342, 343
WOUTERS 677

Y

YAMBRESSINGA 333

Z

ZAID 649
ZAYTOUNI 346
ZORN 400, 401